

DIMENSIÓN

CUADERNOS DE IMPULSO Y PENSAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD LA SALLE

1

CIUDAD DE MÉXICO

JULIO DE 2010

ELEMENTOS QUE INTEGRAN EL MODELO PEDAGÓGICO DE LA UNIVERSIDAD LA SALLE



DIMENSIÓN

CUADERNOS DE IMPULSO Y PENSAMIENTO
DE LA UNIVERSIDAD LA SALLE

1

CIUDAD DE MÉXICO

JULIO DE 2010

ELEMENTOS QUE
INTEGRAN EL MODELO
PEDAGÓGICO DE
LA UNIVERSIDAD
LA SALLE

Documento elaborado por:

José Antonio Vargas Aguilar

Karina Rodríguez Cortés

Esther Vargas Medina

Con la colaboración de:

Jennie Brand Barajas

María del Carmen de Urquijo Carmona

Leticia Nava Borrayo

María Elena Vázquez López

José Gómez Villanueva

Maurilio Suárez Ortiz

El contenido conceptual de esta publicación es desarrollado con base en la función, objetivos y misión de la Vicerrectoría de Bienestar y Formación de la Universidad La Salle. En caso de ser utilizado como apoyo documental, deberá citarse la fuente.



ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
I. EL LASALLISMO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR	7
1.1 La formación humana en el lasallismo	7
1.2 Misión del lasallismo: la formación integral	9
1.3 La actualización pedagógica y organizacional de las instituciones lasallistas	10
1.4 La formación integral y el bien común	11
II. RELACIÓN CON LO MUNDIAL: INNOVACIÓN Y TENDENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR	13
2.1 Tendencias en Educación Superior	13
2.2 La educación superior en el Programa Sectorial: Flexibilidad y competencias	16
2.3 Retos que requieren innovaciones en lo formativo y bien común	21
III. LA UNIVERSIDAD LA SALLE Y LOS RETOS EDUCATIVOS DE CARA A SU MODELO PEDAGÓGICO	24
IV. LA ULSA Y LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS UNIVERSITARIOS: RELACIÓN CONSIGO Y CON LOS DEMÁS	26
4.1 Formación humana e integral	27
4.2 Formación basada en competencias	28
4.3 Principios de acción pedagógica en ULSA	29
V. LA UNIVERSIDAD LA SALLE Y LA RELACIÓN CON LA COMUNIDAD: EL BIEN COMÚN	41
5.1 La Educación superior orientada hacia el bien común	42
5.2 La ULSA: su participación social y el bien común	46
5.3 Principios de acción pedagógica en la ULSA	48
VI. MODELO ORGANIZACIONAL PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL, LA PARTICIPACIÓN SOCIAL Y EL BIEN COMÚN	49
ANEXO 1	53
ANEXO 2	57
ANEXO 3	59
REFERENCIAS DOCUMENTALES	63

PRESENTACIÓN

La Educación Superior es un proceso de formación integral intencionado que ofrece esperanza en un mundo que ha realizado grandes avances científicos y que, paradójicamente, cuenta con más personas que viven en pobreza o en extrema pobreza (43% de la población mundial vive con 2 dólares diarios, de acuerdo con un reporte de la OIT de septiembre de 2009). Brinda esperanza porque tiene todos los elementos para formar a ciudadanos con un sólido conocimiento académico, capaces de innovar y generar progreso en México. Hecho que sólo se presentara si los jóvenes universitarios toman conciencia de que son privilegiados en el país, al tener un nivel educativo superior a la media, lo que implica el desarrollo de un compromiso social, siempre y cuando la Universidad les proporciona las herramientas teóricas, metodológicas y éticas para que puedan participar en la construcción de un mundo más equitativo.

La Universidad La Salle con su historial educativo de casi cincuenta años en México, con más de trescientos años de respaldo lasallista en más de 80 países, revisa y actualiza su propuesta educativa para que continúe siendo pertinente a la sociedad mexicana de principios del siglo XXI. Para ello analiza periódicamente los principios educativos que han inspirado su trabajo educativo, incorpora los retos que la sociedad moderna le impone a las instituciones educativas y se reinventa para responder de la mejor manera a su Misión de proporcionar formación integral en una sociedad en proceso de cambio y en situación de crisis. Desde luego, realizar cambios en las estructuras de las instituciones, en sus políticas y en sus programas académicos es una tarea compleja, dado que las mismas personas se posicionan de sus roles y en muchas ocasiones, sin darse cuenta, no facilitan la actualización estructural, académica o pedagógica que la sociedad requiere.

Romper con una tradición educativa que desarrolla un pensamiento estático ante lo social es lo que ha caracterizado a la Universidad La Salle: su historia de cambios continuos es una muestra. Los resultados de estos cambios, para su operación en el día a día institucional requieren ser conocidos, analizados y asumidos por los distintos miembros que conforman la comunidad universitaria, de manera que puedan irse gestando desde las diversas instancias y consolidándose, con las sinergias necesarias para ello. El presente documento pretende dar cuenta de algunos de los cambios que se han venido instrumentando en la Universidad La Salle con base en el contexto educativo mundial y en la política educativa nacional que se ha perfilado para los próximos años.

El capítulo primero integra los principios lasallistas en la educación e inicia con la concepción de la persona; punto de partida que fundamenta su proceso educativo. El

capítulo segundo presenta los retos actuales de la educación superior vistos desde diversos organismos nacionales e internaciones. El capítulo tercero sitúa a la Universidad La Salle ante los retos educativos de cara a su modelo pedagógico. El capítulo cuarto contiene la visión de formación integral de la ULSA; los principios de acción pedagógica que actualmente está considerando para favorecer en sus alumnos el conocimiento propio y la relación con los demás. El capítulo quinto analiza la finalidad de la educación lasallista, orientada hacia el bien común, para lo cual requiere que sus estudiantes alcancen niveles altos de autonomía intelectual, moral y sentido de trascendencia. El capítulo sexto declara el modelo conceptual y organizacional vigente.

La palabra *modelo* ha sido caracterizada como 'ejemplo por seguir', al igual que el término *paradigma*. En el documento, partimos de que ambos contienen dos elementos básicos: un conjunto de conceptos o categorías básicas y una relación lógica, evidente y pertinente entre éstos. Bajo tal definición, los conceptos y las categorías que establecen una relación lógica en el Modelo Pedagógico que se presenta para la Universidad La Salle son: Fundamentos del lasallismo en el nivel superior, Perspectivas internacionales y nacionales en el nivel superior y Bien común como base de la formación integral de los universitarios.

Para cerrar la presentación, interesa destacar que una de las características del Lasallismo, ha sido la atención puesta a los cambios históricos y los ajustes que éstos ameritan en todos los planos, para optimizar los procesos educativos, y en este caso, los elementos que integran el Modelo Pedagógico para la Universidad La Salle. El documento pretende ser una guía en nuestro diario caminar, dado que intenta significar nuestras acciones cotidianas y reorientar otras. En la medida que destaca procesos educativos situados históricamente en la Universidad La Salle, podemos advertir que es un documento que nunca tendrá un fin, seguirá en constante construcción.

I. EL LASALLISMO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Siguiendo los pasos de Juan Bautista de La Salle (1651-1719), el Instituto por él fundado se ha extendido por el mundo.

Los centros docentes del Instituto Lasaliano se dedican a la educación de los niños, de los jóvenes y, en ciertos casos, también de los adultos. Actualmente atienden, en 82 países, más de 1,000 centros docentes, donde se educan cerca de un millón de jóvenes. Junto a los 6,000 Hermanos, cerca de 100,000 educadores y colaboradores laicos atienden los centros educativos, compartiendo con ellos la misión que Dios les confió: ayudar a los alumnos a que logren una educación integral.

Los principios educativos de las Instituciones lasallistas se establecen desde su origen (1680 ca.) y se concretan en los siguientes aspectos:

- a) Ofrecer una formación humana que permita al alumno sentirse una persona digna, valiosa, capaz de enfrentar con una actitud de superación y éxito la aventura de la vida;
- b) Brindar una formación académica sólida y actualizada, que responda a las necesidades de sus alumnos;
- c) Proponer a los alumnos razones para vivir y esperar, a través de desarrollar sus capacidades intelectuales y humanas con una visión comunitaria de atención social y un sentido de trascendencia con base en el evangelio, y
- d) Mantener una constante renovación de sus métodos pedagógicos, así como de la organización de sus instituciones, para responder de manera pertinente a los retos que presenta la sociedad y su momento histórico.

El principio lasallista de ofrecer una formación humana centra nuestra atención en LA PERSONA porque de ahí se desprende la visión antropológica, así como los elementos que integran dicha formación humana, y la misma organización institucional que la posibilita; la formación integral contempla el principio de formación académica, así como las propuestas de formación que el lasallismo considera importante desarrollar en sus alumnos para que se integren a su sociedad como agentes positivos en la construcción del bien común de su comunidad, local, regional, nacional o internacional.

1.1 La formación humana en el lasallismo

Los lasallistas en México ante la situación que se vive, donde más de la mitad de la población vive en pobreza o en extrema pobreza, actualiza su carisma original de atender a los más necesitados inmersos en las nuevas pobrezas que la globalización ha generado. El lasallismo se ubica en un humanismo cristiano, el cual considera al alumno como persona y centro de su quehacer educativo; un ser humano capaz de construirse constantemente, formar comunidades, vincularse con su entorno natural y abierto a la trascendencia.

En el humanismo cristiano la conciencia social es un aspecto esencial: *"Somos testigos de que está naciendo un nuevo humanismo, en el que el hombre queda definido prin-*

principalmente por la responsabilidad hacia sus hermanos y ante la historia" (Gaudium et Spes, 55). Este humanismo con una clara conciencia social actúa en los diferentes ámbitos de la sociedad; parte de la realidad y busca la transformación de la misma: desaparecer el dominio de unos sobre otros, eliminar las desigualdades y las estructuras de abuso de poder para crear ambientes personales y sociales que promuevan la justicia, equidad y coadyuven al bien común en todas las dimensiones que le sean posible.

El humanismo cristiano concibe a la persona como una criatura creada a imagen y semejanza de Dios; con la responsabilidad de ser guardián de la naturaleza y ser la vía de acceso a la trascendencia, misma que se concreta a través de la fraternidad. Esta fraternidad se ve realizada desde las exigencias evangélicas, entre las que se destacan el respeto a la vida, la transformación progresiva que supera los rezagos históricos que se dan en los diversos ámbitos, el respeto a las diversas culturas (pluralismo), la promoción de los derechos humanos y el compromiso de fraternidad que sobrepasa la solidaridad y la justicia social.

La visión humanista cristiana del lasallismo parte de una visión antropológica en donde la persona se concibe como un ser en relación: es decir, un ser que para crecer como persona lo hace en comunión con los otros, y así participa en la construcción de una sociedad más humana y justa para todos.

Se aparta radicalmente de la visión post moderna de la persona que se centra en el individualismo y la autosuficiencia; orienta el conocimiento objetivo y el dominio del mundo material alejándose de las dimensiones personales, éticas y religiosas del hombre, donde el conocimiento y el dominio del mundo están sometidos al reconocimiento del hombre por parte del hombre.

La antropología que concede primacía a la comunión inmediata con el otro ser humano, rechaza la autosuficiencia del yo, plantea un compromiso frente al otro y a la necesidad de realizarse en comunión con él. Este encuentro con el otro constituye un dinamismo concreto que abre al hombre a la trascendencia y a la esperanza.

Entre las diversas posturas antropológicas que explican la relacionalidad del ser humano, se encuentra la propuesta de Andrade (2004), la cual es acorde con el planteamiento antropológico lasallista porque es incluyente y considera a la persona en su integralidad; contempla a la misma como un todo que contiene aspectos de trascendencia y de realismo. Para esta autora, la persona responde a su realidad con la conformación de su autopresencia en tres dimensiones en que el hombre interactúa:

Esquema 1. Concepto de persona como autopresencia en relación



Fuente: Andrade, 2004:51.

La persona en su primera dimensión va del yo a lo trascendente, siempre en una constante búsqueda. La persona no es solamente una pregunta, sino es pregunta trascendente; es decir, es una pregunta que no cesa y convierte cada respuesta en una nueva pregunta. Sale de sí mismo para encontrarse con el “misterio” de Dios. La segunda dimensión, indica que la autopresencia sólo se puede hacer con aquellos con quién convive y con quién se encuentra. Y la tercera dimensión, representa la historia de cada uno, en su propio mundo.

El término autopresencia lleva implícito la aceptación de sí como persona, de su entorno y de su historia; y con esa base tiene los elementos para realizar una mejor relación con los demás y, de esa manera, participar de forma libre y propositiva en la construcción de su comunidad y del bien común. De dichos encuentros con los demás es donde se genera la esperanza de poder construir un mundo mejor.

De La Salle desde los orígenes, en las primeras comunidades lasallistas, tuvo la claridad de integrar a sus maestros en una comunidad lo que le dio consistencia y certeza de permanencia a sus primeras escuelas, *“La comunidad es el auténtico protagonista del proyecto educativo, y es quién garantiza la continuidad de la obra educativa”* (Botana 2004: 14). La comunidad en el espíritu de De la Salle es un signo de la fraternidad cristiana, por el estilo de relaciones que se crea entre sus miembros, por la disposición de compartir la vida y vivir el evangelio; su presencia enriquece a los educadores con el intercambio de sus experiencias pedagógicas, y la búsqueda de los métodos más eficaces ayuda, además, a fomentar aquellos valores que los han de impulsar al igual que a sus alumnos en sus procesos formativos.

1.2 Misión del lasallismo: la formación integral

La misión lasallista, a principios del siglo XXI, debe ser fiel al concepto original. La definición que se dio en el siglo XVIII *“El fin de este Instituto es dar cristiana educación a los niños; y con este objeto se tienen las escuelas, para que estando los niños mañana y tarde bajo la dirección de los maestros, puedan estos enseñarles a vivir bien, instruyéndolos en los misterios de nuestra santa religión, inspirándoles las máximas cristianas, y así darles la educación que les conviene”* (Reglas y Constituciones, 1718:1,3),¹ es semejante a la que se tiene hoy: *“...es dar cristiana educación en especial a los más necesitados”* (R, 3). Por “cristiana educación” se entiende el descubrir y testimoniar el amor de Dios en el encuentro de los hombres y la participación en la transformación de su entorno social. (Paulo VI, en la *Evangelii Nuntiandi*, 1975: 18). En esta transformación social, el Instituto enfatiza mantener el sentido de comunidad y fraternidad, frente al individualismo y la masificación, así como la lucha contra la pobreza y las situaciones de injusticia que detienen el progreso y el bien común de la mayoría de las personas en el mundo. (Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2006).

El lasallismo entiende la formación humana como sinónimo de formación integral y contempla diversos aspectos que ayudan en la construcción de la persona y de su sociedad. Uno de los primeros elementos que el lasallismo busca desarrollar en los alumnos es percibir la realidad de este mundo *“La comprensión de la realidad de este mundo exige de nosotros una formación adecuada en el campo social, político, económico, religioso y otros”*

¹ Hermanos de las Escuelas Cristianas (1718).

(C.G. 44:² 30), después de dicha comprensión, la formación lasallista invita a responder de forma comunitaria a las necesidades de nuestro mundo (C.G. 44).

La respuesta a las necesidades del mundo se realiza de mejor manera cuando se ha ayudado a formar personas capaces de tomar decisiones y aceptar las consecuencias de dichas decisiones *“educar personas libres es ya disponerlas a la fe”* (Botana 2004:91), ayudar a que los alumnos se sientan personas que tienen dignidad y que ésta no se pone en duda ni negocia, de ahí la insistencia en invitar a los lasallistas a ser los primeros en ser los defensores de los derechos del niño (C.G. 42, Carta pastoral del Hermano Superior General 1999), la formación en valores nos invita a tener una conciencia planetaria, en la que dependemos unos de los otros *“estamos obligados a preguntarnos como educadores, sobre los programas de estudio y los medios que utilizamos: los hombres de buena voluntad coincidirán si la educación favorece e incrementa la justicia, el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la interioridad, la paz, el respeto de la vida”* (Botana 2004: 20), la formación espiritual invita a superar la indiferencia de los jóvenes, *“ al establecer programas que ayuden a comprender y a profundizar la fe cristiana, en el contexto de creencias, valores, textos e iconos, comunes a las diferentes religiones, culturas y tradiciones”* (C.G. 44:38) y terminamos con un elemento esencial para los universitarios: ofrecer una formación académica actualizada que responda a las necesidades actuales, que es otro requisito de la escuela lasallista *“La escuela proporciona a los alumnos las estructuras básicas para introducirse en la sociedad”* (Botana 2004: 89).

1.3 La actualización pedagógica y organizacional de las instituciones lasallistas

Juan Bautista de la Salle organiza sus escuelas después de un análisis profundo de la realidad y de las corrientes pedagógicas de su época, con el propósito de trabajar de manera colaborativa con sus mejores maestros (Guía de las Escuelas) y consigue implementar un modelo de escuela que respondió a los requerimientos de su momento histórico. De esta práctica del fundador, el lasallismo revisa y actualiza el modelo organizativo de manera cotidiana, así como los programas académico-formativos y la metodología pedagógica; de ahí la importancia de investigar, adecuar e implementar en las instituciones lasallistas los nuevos paradigmas educativos y administrativos.

El 44º Capítulo General nos desafía a nosotros, Hermanos, y a todos los que trabajan en la Misión educativa lasallista, a “oír el grito” de los oprimidos y a reflexionar sobre el modo en que debemos prepararnos y renovarnos para vivir este Éxodo al comienzo del siglo XXI, dirigidos hacia nuevos horizontes. (C.G. 44:5)

El Hermano Superior General Álvaro Rodríguez, al igual que los Capítulos Generales 43º (2000) y 44º (2007), proponen entre otros temas prioritarios para atender en el Instituto “la renovación educativa”; para realizar una adecuada actualización en lo pedagógico y organizacional, el Hno. Antonio Botana (2004) señala la necesidad de considerar cuatro aspectos:

² Capítulo General de los Hermanos de las Escuelas Cristianas # 44.

- a) Los actores. Recuperar el protagonismo de los actores del proceso educativo y, de manera prioritaria, el de alumnos y docentes. Ser protagonista significa tener una contribución específica en el dinamismo que recrea el proyecto.
- b) Destinatarios y necesidades. Cada época presenta necesidades y retos diferentes para los alumnos y docentes, por lo que las respuestas necesitan ubicarse en dichas necesidades.
- c) Las finalidades. Se puede concretar, como finalidad de la educación “procurar una educación humana y cristiana”, que responda a la finalidad última; provee de los medios intelectuales, académicos y actitudinales que posibilitarán al educando integrarse a su sociedad de manera constructiva.
- d) Las estructuras. Se han de precisar las estructuras que nos ayudarán a lograr esas metas parciales. Éstas deben remitir siempre, de una u otra forma, a las necesidades de las que surgió el proyecto. De este modo, cuando se compruebe que no las satisfacen o resuelven, deberán ser reemplazadas o modificadas.

La actualización pedagógica y organizacional se presenta como parte de la vivencia cotidiana del lasallismo, pero es imprescindible contemplar los cuatro aspectos anteriormente señalados para lograr adaptar la organización y pedagogía más adecuada al proceso educativo que se realiza. Esta indicación la Universidad La Salle la asume y busca su constante actualización en la que permite vivir su carácter comunitario. La integración de una comunidad, en la institución educativa, es fundamental ya que es el signo visible de que los educadores están conscientes de que se han reunido “en comunidad” para dar una mejor respuesta a las necesidades educativas de los jóvenes. Esto implica que se revisa constantemente que la institución “funcione bien”, tal como expresará repetidamente De La Salle en sus cartas a los Hermanos. Una escuela en la que los muchachos estén a gusto, pero también una escuela de calidad que prepara para la vida, que responda a las necesidades reales de los muchachos que asisten a ella; que propicie el pleno desarrollo de cada alumno; que no se esclavice a los programas tradicionales; que eduque cristianamente, desde los criterios y valores evangélicos. (Botana 2004)

1.4 La formación integral y el bien común

La educación integral contempla más aspectos que el puramente académico, entre ellos se pueden identificar el humano, social, cultural, salud física y espiritual. Todos ellos trabajados de manera armónica propician un desarrollo de la persona integral. Las currícula de las instituciones lasallistas pretenden desarrollar un perfil en sus alumnos que les permita potenciar su entendimiento y disciplinar su libertad, para crecer en humanidad, no sólo cultivando y actuando sus capacidades para conquistar la excelencia individual, sino también para compartir y beneficiar a otros (en especial a los más necesitados), propiciando una convivencia más humana, justa y solidaria. Entre las características del perfil del estudiante lasallista se destacan: *“es una persona relacional, capaz de vivir en relación creativa consigo mismo, con sus semejantes, con la naturaleza y con Dios; es también el hombre y la mujer capaces de desarrollar los valores que dignifican la vida individual y comunitaria; alcanzar conocimientos actualizados, capacidades y destrezas*

(competencias) que le permiten enfrentar en forma inteligente, creativa y eficaz el mundo que les rodea” (Vargas Aguilar, 2008).

Una persona con las anteriores características tiene responsabilidades ante sus semejantes que no han sido tan afortunadas de desarrollar sus potencialidades. De ahí la invitación del Superior General Hno. Álvaro Rodríguez y de los Capítulos General 43º y 44º de asumir un compromiso con los pobres y menos favorecidos para ayudarlos a que tengan una igualdad de oportunidades en su formación humana y profesional. Con una formación integral se dota a los alumnos con las herramientas para que alcancen el conjunto de bienes materiales, culturales y morales que le permitan vivir bien y ser elementos positivos en la sociedad en la consecución del bien común.

En los últimos años el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas ha puesto especial interés en la defensa de los derechos de los niños como los primeros destinatarios del carisma lasallista (C.G. 43º), así como defender el derecho que tienen los niños a la educación (C.G. 44º:33), en la promoción de la paz y de la justicia (Asamblea Internacional de la Misión Educativa Lasallista 2006: 40). La Asamblea Internacional de la Misión Educativa Lasallista realizada en Roma en el año 2006 presenta un esquema de la participación lasallista para seguir construyendo el bien común:

Todos estamos asociados por el voto para el servicio educativo de los pobres, nos comprometemos a mantener comunitariamente escuelas o centros de educación cristiana a su alcance (R.39). La obligación que nos hemos impuesto libremente nos compromete a ser en el mundo:

- *Testigos activos de la dignidad de las personas sean cuales fueren (R 11);*
- *Testigos activos de sus derechos y sobre todo de sus derechos a la formación humana, religiosa y cristiana, si así lo desean (R 12);*
- *Testigos activos de valores humanos esenciales (solidaridad, justicia, tolerancia,...) que permitan una verdadera fraternidad entre pueblos y naciones (R 9);*
- *Testigos activos de la necesidad de estructuras educativas adaptadas (R 3,13)...*

(Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas,
2006:18)

El Papa Juan Pablo II invitó a todos los lasallistas a continuar renovando y actualizado sus instituciones educativas porque son necesarias a la Iglesia y a la sociedad. *“Las obras educativas lasallistas siguen siendo un recurso providencial para el bien de la juventud, de la Iglesia y de toda la sociedad. Por esto, la fidelidad al carisma necesita más que nunca de nueva inspiración y creatividad para poder responder de modo adecuado a las necesidades del mundo de hoy”.* (Juan Pablo II en Morales 2007:141) La clave para tener una adecuada renovación es ser como De la Salle *“es el hombre de ‘ojos abiertos’ atento a la vida”* (Botana 2004:21) para responder de forma pertinente a los requerimientos educativos de nuestros alumnos que se van suscitando.

Es significativo tomar en cuenta las constantes y diversas invitaciones a ver la formación lasallista de manera integral y con la finalidad de proyectarse hacia el bien común. Dichas invitaciones surgen de instancias clave en el lasallismo mundial como es el Santo Padre Juan Pablo II, la Regla de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, los primeros Capítulos Generales del siglo XXI, la Asamblea de lasallistas para la Misión, así como el Hermano Antonio Botana especialista en lasallismo, y desde el lasallismo nacional en el área educativa, el Dr. Hno. José Antonio Vargas Aguilar.

II. RELACIÓN CON LO MUNDIAL: INNOVACIÓN Y TENDENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

El lasallismo, desde sus orígenes, se ha caracterizado por responder a los cambios sociales de su entorno *“El punto de partida de nuestro itinerario formativo es el carácter histórico del ser humano que no solamente vive la historia sino que se realiza en la historia...”* (Rodríguez 2006: 21, citado en: Morales, Alfredo (2007). El análisis continuo de lo que ocurre en lo mundial, regional o local tanto en económico, social, cultural y principalmente en lo que respecta a las nuevas tendencias pedagógicas, dan pautas para revisar el modelo educativo lasallista y hacer las adecuaciones o innovaciones pertinentes. El presente documento centra la atención en las tendencias educativas, teniendo conciencia que hay muchos otros factores que influyen en las instituciones educativas y principalmente en los alumnos.

La respuesta a los retos o requerimientos actuales necesita una toma de conciencia de los mismos y, a la vez, imaginar e implementar procesos innovadores que lleven a dar dichas respuestas. Por innovación entendemos repensar lo ya conocido o utilizado en otros tiempos o situaciones pero que ahora se utiliza en nuevas circunstancias, con diferentes finalidades, en diversas combinaciones o formas de organización. Moreno Bayardo al igual que Richland consideran la innovación como *“la selección, organización y utilización creativas de recursos humanos y materiales de maneras nuevas y propias que den como resultado la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente marcados”* (Moreno Bayardo, 1995). Es en este momento donde toma relevancia la palabra proceso.

2.1 Tendencias en Educación Superior

El mundo globalizado, en conjunción con la importancia que ha adquirido el conocimiento como valor estratégico (de ahí la denominación de sociedades del conocimiento), imponen retos a las Instituciones de Educación Superior, entre ellas a la Universidad La Salle, los cuales tienen que ser atendidos y ordenados acordes al ideario de cada institución. Se presentan cuatro estudios realizados desde diferentes organismos que dan pauta en los procesos educativos de las Instituciones de Educación Superior (IES). En la mirada de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) uno de los principales retos a nivel mundial, desde la década de los años noventa del siglo pasado, es: *la educación para todos a lo largo de la vida*, con base en la cultura y en la ética. La finalidad puede resumirse en lograr la autonomía de las personas y desarrollar su capacidad profesional.

Al respecto, es importante destacar que la demanda por educación a lo largo de la vida no busca exclusivamente finalidades utilitarias y vocacionales, sino también clarificar mundos de vida posibles para las personas; pretende dotar a los estudiantes de las herramientas o los recursos intelectuales para adaptarse a las incesantes transformaciones que presenta el mundo y la sociedad, a los cambiantes requerimientos del mundo laboral y a la obsolescencia del conocimiento.

El propósito planteado por la UNESCO corresponde a la educación superior. En el caso de México dos acontecimientos señalan un cambio en el nivel educativo que parte

del proceso de globalización (Aboites, 1999), el primero es la firma del *Tratado de Libre Comercio de América del Norte* (TLCAN) y el segundo la incorporación de México a la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* (OCDE). Ante los dos anteriores acontecimientos interesa destacar que, para las instituciones de educación superior (IES), la internacionalización es el término que ha cobrado importancia, y ha sido valorada como una de las líneas estratégicas para el futuro inmediato, como se anotaba desde la década de los noventa.

El documento de *Política para el cambio y el desarrollo de la educación superior* publicado por UNESCO en 1995, plantea como reto para la educación superior en el futuro: el establecimiento de estrategias que combinen el crecimiento económico con la equidad social, el desarrollo sustentable y la democracia política. En tal contexto, otra de las funciones que se imponen a la universidad consiste en la anticipación del futuro, las instituciones educativas deben ser capaces de preverlo y proponer opciones de desarrollo para acceder al bienestar de la población en todos los órdenes.

En la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI*, que emitió la UNESCO en 1998, el primer apartado del documento hace referencia a las *Misiones y Funciones de la Educación Superior* y se perfiló una nueva visión de la educación superior que destaca: la igualdad de acceso; el fortalecimiento de la participación y promoción del acceso a las mujeres; la promoción de saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados; orientación a largo plazo fundada en la pertinencia; el reforzamiento de la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad; la diversificación (flexibilidad) como medio de reforzar la igualdad de oportunidades; la creación de métodos educativos innovadores; y todo bajo el marco que los principales protagonistas de la educación superior son los estudiantes.

Para realizar la función y misión de la educación superior en el esquema de la UNESCO se sugieren realizar algunas acciones como: evaluación de la calidad; seguimiento del potencial y los desafíos de la tecnología; reforzamiento de la gestión y financiamiento de la educación superior como servicio público; *la cooperación y puesta en común de los conocimientos teóricos y prácticos entre los países y los continentes*; el freno a la "fuga de cerebros"; y por último la colaboración y alianzas entre las partes interesadas. Las anteriores acciones conducen a favorecer la movilidad universitaria internacional como medio de hacer progresar el saber y compartirlo, a fin de instaurar y fomentar la solidaridad (principal elemento de la futura sociedad mundial); crear o actualizar un marco legislativo, político y financiero para reformar y fortalecer la educación superior y la investigación; definir políticas incluyentes sin prejuicio de género para consolidar la participación de la mujer en todos los niveles y todas las disciplinas.

Realizar lo anterior sin descuidar: la ética; el rigor científico e intelectual; el establecimiento de sistemas de acceso en beneficio de todas las personas; el uso de su autonomía y de su competencia para contribuir al desarrollo sostenible de la sociedad, mediante el desarrollo de la capacidad de predicción; el aseguramiento de tareas de enseñanza, investigación, apoyo a las instituciones y dirección de asuntos institucionales; y la adopción de medidas necesarias para reforzar el servicio que prestan a la comunidad (por medio de un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario). En el documento *La Educación Superior en el siglo XXI*, publicado por la ANUIES, se otorga mayor importancia a la caracterización de las políticas de Estado o políticas públicas como orientadoras de las funciones sociales.

La visión del sistema de educación superior, para la ANUIES (1999: 137-139), se sustenta en los ocho postulados siguientes:

1. *Calidad e innovación*, referida a la creatividad para implementar nuevas formas en que las IES desarrollen sus funciones para alcanzar niveles de calidad superiores a los que existen actualmente y la implementación de cambios en las formas de concebir el aprendizaje. La calidad orienta incesantemente la realización de las funciones de docencia, investigación y difusión.
2. *Congruencia con su naturaleza académica*, orientada por la búsqueda de la verdad que se expresa en los tradicionales principios universitarios de pluralismo y libertad de cátedra e investigación.
3. *Pertinencia*, pretende atender la problemática del entorno de cada una de las IES, su carácter de espacios donde se cultiva el conocimiento, hace que las mismas instituciones tengan un papel relevante en la identificación de necesidades, para definir las con profundidad, en el marco de una visión creativa del desarrollo sustentable del país a largo plazo.
4. *Equidad*, consiste en buscar a la par, niveles educativos cada vez mejores y formas de apoyar diferencialmente a instituciones y personas especialmente necesitadas.
5. *Humanismo*, consiste en el compromiso con los valores que la sociedad mexicana comparte y que su marco jurídico establece. Los conceptos de paz, libertad, democracia, justicia, igualdad, derechos humanos y solidaridad, precisan el contenido de la noción de humanismo. De manera congruente con lo anterior, la función educativa de las IES se tendría que orientar a la formación integral de ciudadanos responsables, participativos y solidarios.
6. *Compromiso con la construcción de una sociedad mejor*, relacionado con el compromiso con la calidad, pertinencia y equidad, y los valores a que se refieren en los postulados anteriores; tanto la UNESCO como la ANUIES llegan a la conclusión de que el quehacer de las IES debe tener como orientación fundamental contribuir a que México llegue a ser una sociedad más acorde con estos mismos valores.
7. *Autonomía responsable*, es definida como el complemento esencial de la responsabilidad social de las instituciones. El principio de la autonomía debe complementarse con los valores de responsabilidad social y de informar a la sociedad, no sólo en lo que corresponde al uso de recursos financieros, sino también en relación con todas las actividades de docencia, investigación y difusión. Lo anterior, tiene que propiciar la apertura de mecanismos rigurosos y objetivos de evaluación externa como un elemento básico para esta dimensión.
8. *Estructura de gobierno y operación ejemplares*, para que las universidades ejerzan su autonomía de manera responsable, la ANUIES sugiere que se doten de estructuras de gobierno que complementen armoniosamente autoridad y responsabilidad, delegación de autoridad y corresponsabilidad, decisiones técnicas y políticas; instancias académicas y laborales.

La ANUIES con base en los ocho puntos señalados, las IES: “... *deberán ser un ejemplo para la sociedad en que se sitúen, con estructuras flexibles y sistemas eficientes de planeación, operación y aseguramiento de la calidad. Así pone bases para que en el 2020 las IES se vean como instituciones con diversificación, cobertura e integración de “alta calidad”*,”

empleo en las actividades docentes de modelos innovadores de aprendizaje y enseñanza que permiten alcanzar la calidad académica y pertinencia social; con programas integrales que se ocupan del alumno antes de su ingreso hasta después de su egreso, y buscan asegurar su permanencia y desempeño; preservación y difusión de la cultura regional y nacional en el contexto de la cultura universal, ...” (ANUIES, 1999:138).

2.2 La Educación Superior en el Programa Sectorial: Flexibilidad y competencias

El Banco Mundial (BM) realizó un análisis del sistema de educación superior en los países del tercer mundo en 1995, y plasmó los resultados y comentarios en su libro *La enseñanza superior, las lecciones derivadas de la experiencia*. En éste hace un recuento de las experiencias del desarrollo de la educación superior en los llamados países en vías de desarrollo, para demostrar cómo éstos pueden lograr "metas de mayor eficiencia, calidad y equidad en la enseñanza superior". El BM propone cuatro orientaciones "clave" para alcanzar la reforma educativa del nivel:

- Fomentar la diferenciación de las instituciones, incluidas las instituciones privadas.
- Dotar de incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados.
- Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior, y
- Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad.

El organismo descarta el modelo tradicional europeo como opción para naciones subdesarrolladas, porque ha demostrado "ser costoso y poco apropiado en el mundo en desarrollo". La sugerencia es *diferenciar los objetivos institucionales, que lleven a la creación de instituciones no universitarias, tanto públicas como privadas, entre éstas, politécnicos, institutos profesionales y técnicos de ciclos cortos*. Respecto a los objetivos prioritarios de la reforma de la educación superior, en función de los cuales se mide el progreso son: 1. Mejorar la calidad de la enseñanza y la investigación; 2. Mayor adaptabilidad de la educación postsecundaria a las demandas del mercado laboral; y 3. Mayor equidad (ver cuadro 1).

Cuadro 1: Ejes del progreso de la educación superior

Calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes bien preparados • Idoneidad del cuerpo docente • Suministro de insumos adecuados • Fomento del intercambio internacional • Fortalecimiento de los mecanismo de evaluación
----------------	---

Adaptabilidad (receptividad a la evolución de las exigencias económicas)	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimiento de la enseñanza y la investigación de posgrado • Cooperación regional • Mayor relevancia de los programas de estudios universitario y profesionales • Establecimiento de vínculos externos
Equidad	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la enseñanza primaria y secundaria de los grupos tradicionalmente excluidos. • Incrementar la demanda de educación postsecundaria • Diversificar las instituciones para atender a distintos grupos • Proveer subsidios para los estudiantes • Emplear criterios de admisión para corregir las desigualdades

Fuente: Elaboración propia, con base en Banco Mundial (1995), 74-88.

La OCDE en 1997 realizó un análisis de la situación que guardaba la educación superior en el país, del cual presentó sus conclusiones en un documento titulado *Políticas de la Educación Superior en México*. En ellas se encontró "gran coincidencia" con lo contenido en el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* (Rodríguez Cortés, K. 2003), lo cual podemos inferir que fueron tomadas en cuenta en la elaboración del programa de desarrollo educativo en México. Al respecto sólo se hará una breve mención de algunas como equidad, pertinencia, calidad y desarrollo del personal académico por considerarlas importantes para el presente trabajo.

La equidad consiste en no beneficiar a un número restringido de estudiantes, ni propiciar que muchos estudiantes abandonen los estudios. Para ello se sugiere orientar el nivel educativo bajo los siguientes principios: garantizar que todos los candidatos a la educación media tengan las mismas oportunidades de acceso a las formaciones deseadas; implementar un procedimiento de admisión basado en un examen y en los resultados obtenidos en el bachillerato; desarrollar los servicios de tutoría y de apoyo en la orientación a los estudiantes universitarios de los niveles medio superior y superior; ampliar en forma considerable el sistema de becas de estudios; y generar estadísticas sobre el origen social de los estudiantes. La pertinencia apunta a la mejora de la formación mediante los vínculos con la economía, y más generalmente con la sociedad, tanto en el nivel de la educación media superior como de la educación superior. La vinculación con las actividades sociales y productivas desempeña un papel decisivo en las definiciones estratégicas, así como para el enriquecimiento de los cambios curriculares, la investigación y el desarrollo tecnológico.

A partir de las necesidades de la sociedad, y en particular de las salidas profesionales, el organismo planteaba la diferencia y flexibilidad mediante la ampliación de las formaciones, la diversificación de los niveles de salida y la movilidad de los estudiantes en el espacio y en el tiempo, lo cual debería conducir a implementar trayectorias más flexibles y a desarrollar los niveles de diplomas intermedios, en el marco de ramas progresivas, accesibles en cuanto a formación inicial así como a formación continua. Algunas

de las sugerencias fueron: a) Hacer participar a los representantes de los sectores económicos y sociales en las diversas instancias de las instituciones; b) Definir los programas de estudio en común con los de técnico profesional, en el marco de comités nacionales permanentes (uno por cada sector profesional) compuestos por representantes de los sectores económicos y profesores, (se enfatiza los programas de estudio de licenciatura más flexibles: especialización progresiva; conocimientos comunes (en informática, economía e idiomas), ya sea bajo la forma de un tronco común, o con una adaptación más específica a cada rama; distribución modular en créditos); c) Estimular a las instituciones a efectuar trabajos para las empresas: estudios, investigaciones, formación continua del personal; d) Incitar a las instituciones a involucrarse en el desarrollo económico local y a formar creadores de empresas; e) Establecer periodos de trabajo en empresas para los estudiantes en el marco de los programas de estudios, con un estímulo financiero que se otorgue a quienes realicen esas prácticas; y f) Redefinir el servicio social de los estudiantes para que se ejerza a favor de los contextos y población desfavorecidos.

La calidad fue considerada de manera cuantitativa y el primer paso consistió en *ponerse en condiciones de garantizarla* (mediante el otorgamiento de diplomas y evaluaciones indiscutibles) y para eso se recomendó elaborar referencias nacionales para los conocimientos y sus competencias de cada rama y evaluar con base en éstas; respaldar permanentemente los esfuerzos del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL); mantener la política de evaluación de las instituciones de educación superior y hacer participar en ella a los representantes de los medios económicos; establecer un sistema nacional de acreditación de las instituciones y sus programas; mejorar la confiabilidad de las evaluaciones de los estudiantes a fines de semestre y al fin del ciclo, sobre todo mediante exámenes objetivos concebidos por un equipo de docentes, de manera que la evaluación no sea dejada a un solo profesor; conocer, en el ámbito nacional y en cada institución, el destino de los estudiantes que se salen a medio camino o que egresan al final de los estudios, estudiar las causas de abandono; y renunciar al otorgamiento del título de licenciatura, fuera del servicio social, a cualquier exigencia complementaria tras la validación final que se haga al término de los estudios.

Desarrollo del personal académico es la condición fundamental de la OCDE para mejorar la calidad de la enseñanza. El sistema de enseñanza superior debe apoyarse en los núcleos, programas, centros e instituciones de excelencia que operarán como nodos regionales para la formación, actualización y capacitación docente. Bajo tal orientación, el perfeccionamiento y desempeño profesional requerían de nuevas políticas de reclutamiento. Los propósitos apuntan al impulso de la superación del profesorado de las IEMS y de las IES para multiplicar el número de profesores con posgrado en las IES; a la identificación y difusión de las experiencias exitosas en materia de actualización y calificación de profesores; la profesionalización de los académicos considerando el modelo de cada institución para integrar mejor las actividades de docencia e investigación; y el fortalecimiento de programas de estímulo al desempeño académico.

Como conclusión, la OCDE destaca que las principales herramientas de conducción de la educación superior es la evaluación, la acreditación de programas e instituciones, información, así como relaciones sobre acuerdos formales y explícitos entre el gobierno y las universidades. Las implicaciones son las siguientes: los diplomas más confiables obtenidos en menor tiempo, están referidos a la formación de competencias y habilidades mínimas requeridas por las distintas empresas y/o instituciones que integran los mercados nacionales, la incorporación en menos tiempo a la “fuerza productiva real”.

A pesar de que podía leerse la continuidad en la política educativa en el nivel superior en México de 1994 al año 2006 (en estrecha coincidencia con las recomendaciones del Banco Mundial y la OCDE), también se infería que uno de los lineamientos a ser incorporado como política era el referido al tema de competencias. En el *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* (PSE) aparece explícitamente en dos de los seis objetivos sectoriales: “Objetivo 3. Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y formar profesionales para su inserción en la sociedad del conocimiento; y objetivo 4. Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares en el aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática intercultural”.

En apariencia el tópico de competencias sólo está contenido en dos objetivos. No obstante, una lectura puntual del Programa permite ubicar que es parte de las estrategias y líneas de acción de cinco de los seis objetivos. Por ejemplo, en el primer objetivo, referido a elevar la calidad de la educación, la primera estrategia correspondiente a la Educación Básica, consiste en: realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI; y la segunda estrategia: revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos. Como novena línea de acción de esta estrategia se anota: fortalecer las competencias profesionales de los equipos técnicos estatales responsables de la formación continua.

En el caso de la Educación Media Superior como primera línea de acción del primer objetivo se anota: establecer un marco curricular común, en todas las modalidades y subsistemas, para garantizar que los alumnos cuenten con las competencias básicas; la segunda estrategia es establecer competencias para la vida y el trabajo que todos los estudiantes del bachillerato deban desarrollar; la tercera estrategia perfila la instauración de mecanismos y lineamientos sistemáticos, con base en criterios claros, para la certificación de competencias docentes que contribuyan a conformar una planta académica de calidad. En correspondencia con lo anterior, la quinta estrategia destaca: transformar los programas de estudios de los cursos de los centros de capacitación para el trabajo, correspondientes a las áreas prioritarias del desarrollo nacional, conforme al modelo de educación basada en competencias. Como punto adicional, en el quinto objetivo se abre un apartado específico para competencias laborales, que marca como estrategia central: fortalecer la certificación de la fuerza de trabajo, en coordinación con la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (STPS).

En el sexto objetivo, referido a la gestión escolar y a la Educación Media Superior, la primera línea de acción de la segunda estrategia destaca: diseñar cursos de capacitación en competencias gerenciales dirigidos a los directivos de los planteles, cuyos contenidos versen sobre temas como negociación, liderazgo, trabajo en equipo, orientación a resultados y gestión de proyectos, entre otros. Y la tercera estrategia de Educación Superior señala: articular el sistema de educación superior con la educación básica y media superior y con otros sistemas relevantes. Lo que podemos analizar de la política educativa, es que desde inicios de la década de los noventa del siglo pasado, inició en el país

una reforma curricular de educación básica con base en competencias que no había sido reconocida como tal hasta el programa del actual sexenio.

Y dado que en Educación Superior los casos de universidades con diseños curriculares orientados hacia competencias y flexibilidad curricular no son la constante, lo que se propone desde el PSE es la articulación del subsistema con el resto de los subsistemas (educación básica y media superior) que ya han orientado sus estructuras curriculares hacia diversos enfoques de competencias. Interesa destacar la diversidad de miradas instrumentales, conceptuales y/o teóricas del término competencia, porque en el PSE pueden advertirse diferentes denominaciones, entre éstas: competencias para la vida, competencias laborales, competencias profesionales, competencias docentes, competencias de aplicación matemática, competencias gerenciales, incluso modelo de educación basado en competencias, etc. (Ver *Revista del Centro de Investigación*, No. 32, julio-diciembre de 2009).

Después del análisis realizado de las recomendaciones para la educación superior del BM, la OCDE y el PSE 2008-2012, presentamos un comparativo que resalta lo esperado de la educación superior en México:

Cuadro 2. BM, OCDE y PSE: Síntesis de las orientaciones para la educación superior en México

BM (1995)	OCDE (1994-97)	PSE 2008-2012
Calidad (Idoneidad del cuerpo docente)	Calidad Desarrollo del personal académico	Reforma integral de la educación básica, centrada en un modelo educativo basado en competencias. Certificación de competencias docentes que contribuyan a conformar una planta académica de calidad.
Adaptabilidad	Pertinencia	Programas de estudios de los cursos de los centros de capacitación para el trabajo, correspondientes a las áreas prioritarias del desarrollo nacional, conforme al modelo de educación basada en competencias.

<p>Equidad (Flexibilidad)</p>	<p>Equidad (Diferenciación y flexibilización. Referencias nacionales por competencias) Cobertura</p>	<p>Educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula. Homologar elementos comunes a las diferentes modalidades y subsistemas, estableciendo un marco curricular común que garantice que los alumnos cuenten con las competencias básicas requeridas en este nivel que les permita transitar de una modalidad a otra.</p>
-----------------------------------	--	---

Fuente: Elaboración propia, con base en *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la enseñanza* del Banco Mundial; *Exámenes de las políticas nacionales de la educación* de la OCDE; y *el PSE 2008-2012* del Gobierno Federal.

Como puede observarse, tanto el BM y la OCDE como el Gobierno de México, desde 1994 han priorizado la calidad; la equidad y la pertinencia; las cuales incluyen: idoneidad del cuerpo docente; estudiantes bien preparados; fortalecimiento de intercambio internacional; el fomento de la transferencia de créditos; el perfeccionamiento de criterios, estándares y procedimientos para evaluar al personal académico; y la promoción de la evaluación externa de las IES. Y también, como prioridad para la equidad de los sistemas de educación superior: la flexibilidad y la formación basada en competencias, que constituyen una tendencia articulada en torno a la política educativa internacional y nacional.

2.3 Retos que requieren innovaciones en lo formativo y bien común

En coincidencia con las recomendaciones de política para la educación superior, tanto del BM como de la OCDE, el Proyecto Tuning Europa definió cuatro ejes de actuación: lograr un acercamiento entre el mundo laboral, la educación-formación, la adecuación de los trabajadores a los cambios en la tecnología y en la organización social de la producción y el trabajo. En lo que corresponde a América Latina, los objetivos no cuentan con la plataforma del consenso regional de la Comunidad Europea, el tema de competencias aunque surge desde los años setentas, no es sino hasta la década de los noventa cuando la noción de 'competencia' comienza a ganar terreno de forma generalizada y progresivamente se gesta un consenso [no exento de polémicas] en torno a su pertinencia y aportes.

En la Unión Europea el Proyecto Tuning se articula en torno a una serie de objetivos de la "Declaración de Bolonia de 1999" para el sector de educación superior, donde se reconoce que los nuevos procesos formativos basados en competencias, constituyen en la actualidad un factor determinante para la empleabilidad y ocupabilidad. El Proyecto a la fecha aglutina a 25 países y aproximadamente 135 universidades, muestran gran avance en los siguientes aspectos: construcción de un sistema basado en competencias (genéricas y específicas); sistema general de reconocimiento y validación de títulos y

diplomas; generación de perfiles ocupacionales y Cartilla o pasaporte de competencias.

En lo que respecta al Proyecto Tuning América Latina, la ANUIES en México informó que a partir del 2005 inició su participación en éste, el cual surgió como una iniciativa de varias universidades en el marco de la IV Reunión de Seguimiento del Espacios Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC), que tuvo lugar en octubre de 2004. Quedó conformado por 18 países de Latinoamérica: Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. En cada país participante se ha establecido un Centro Nacional Tuning, en nuestro país la representación y responsabilidad quedó bajo la Dirección General de Educación Superior de la *Secretaría de Educación Pública* (SEP).

Los participantes a la reunión de 2006 asumieron algunos compromisos y acciones concretas entre ellos se encuentra: elaborar un documento que explique cómo pueden trasladarse tales competencias a los programas de estudio, un diagnóstico general de la educación superior en América Latina y un reporte de las redes temáticas que operan entre las universidades latinoamericanas y europeas (ANUIES, 2006).

Dos son los términos que en el tema de competencias han pasado por este consenso regional: competencias genéricas (integradas por las instrumentales, interpersonales y sistemáticas) y competencias específicas. Las primeras están definidas como la base común de la profesión o las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren respuestas complejas; y las segundas, como la base particular de ejercicio profesional, vinculadas a condiciones específicas de ejecución. En tanto que, el concepto de competencia, es caracterizado de la siguiente manera: Procesos de actuación frente actividades y problemas de un determinado contexto, integrando actitudes, conocimientos y capacidades, y teniendo como base la excelencia en lo que se hace, con base en criterios de idoneidad establecidos de forma pública.

Cuadro 3 Competencias genéricas del proyecto Tuning América Latina

Sistémicas	Instrumentales	Interpersonales
V02 Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	V01 Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	V10 Capacidad de aprender y actualizarse
V05 Responsabilidad social y compromiso ciudadano	V03 Capacidad para organizar y planificar el tiempo	V12 Capacidad crítica y autocrítica
V09 Capacidad de investigación	V04 Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	V17 Capacidad de trabajo en equipo

V13 Capacidad para actuar en nuevas situaciones	V06 Capacidad de comunicación oral y escrita	V18 Habilidades interpersonales
V14 Capacidad creativa	V07 Capacidad de comunicación en un segundo idioma	V19 Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
V16 Capacidad para toma de decisiones	V08 Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	V20 Compromiso con la preservación de medio ambiente
V22 Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	V11 Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	V21 Compromiso con su medio sociocultural
V23 Habilidad para trabajar en contextos internacionales	V15 Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	V26 Compromiso ético
V24 Habilidad para trabajar en forma autónoma		
V25 Capacidad para formular y gestionar proyectos		
V27 Compromiso con la calidad		

Fuente: Beneitone, P. *et.al*, 2007, p. 79.

Las anteriores competencias tienen variantes según cada organismo, aunque en el fondo podemos subrayar que en educación superior se enfocan hacia la formación de ciudadanos del mundo. Esto es, las Universidades tienen ante sí un panorama interesante, ya que los retos o aspectos por atender son múltiples, variados y en algunos casos de respuestas complejas. Las instituciones anteriormente mencionadas señalan diez retos que son: internacionalización-globalización, equidad social-igualdad de oportunidades, desarrollo sustentable, democracia política, flexibilidad-adaptabilidad, calidad en la educación, progresión de un nivel de calificación a otro, manejo de competencias, uso adecuado de tecnologías, defender y difundir activamente valores y la paz (anexo 1).

En México desde la Subsecretaría de Educación Superior, señala cinco aspectos que requieren ser atendidos con prontitud: a) Ampliación de oportunidades educativas; b) Desigualdad en el acceso a la Educación Superior; c) Planeación y Calidad; d) Pertinencia y Vinculación y; e) Escenarios prospectivos para la Educación Superior en México. La Universidad La Salle asume que los retos que se le presentan van en los siguientes aspectos: flexibilidad educativa, forjadores de valores centrada en “el estudiante”, internacionalización, empleo de una pedagogía activa que lleve al alumno a ser pluricognoscitivista, con calidad del aprendizaje y calidad en los profesionistas que egre-

san con una actuación ética, empleo de nuevas tecnologías, fortalecimiento de la investigación educativa la actualización e interrelación de y entre los conocimientos disciplina- rios, mayor vinculación entre universidades, entre teoría y práctica, docencia e investi- gación, tener una buena administración, con operaciones de planeación estratégica, pla- neación interactiva, análisis prospectivo y que ser bien evaluada por los organismos acre- ditadores y por los alumnos. (Miklos,1994)

Para que la Universidad en general, y en especial para la Universidad La Salle, pueda responder a los retos macro propuestos por los organismos nacionales o interna- cionales, así como a los retos pedagógicos o de carácter social o personal propios de sus alumnos requiere tener un modelo educativo que responda a los requerimientos de este mundo globalizado pero con un tinte humano, acorde con el carisma lasallista.

III. LA UNIVERSIDAD LA SALLE Y LOS RETOS EDUCATIVOS DE CARA A SU MODELO PEDAGÓGICO

Los diferentes organismos mencionados en el apartado anterior, señalan algunos de los retos en la educación; vistos desde distintas ópticas se percibe que la educación superior en la actualidad es más compleja que en otros momentos de la historia, las Universidades para ser pertinentes socialmente y mantenerse como instituciones creíbles, tienen que dar certeza a los alumnos respecto a que su formación responde de manera adecuada a los retos de nuestro mundo globalizado. La Universidad La Salle en la dinámica de res- ponder a su misión, se cuestiona su quehacer educativo y mantiene su modelo peda- gógico en construcción permanente.

En este sentido, Tünnermman ubica como uno de los principales retos que en- frentan las universidades en la actualidad el ‘innovar o perecer’. La universidad del siglo XXI *“debe asumir el cambio y el futuro como consustanciales de su ser y quehacer si realmente pretende ser contemporánea. El cambio exige a las universidades una predisposición a la reforma permanente de sus estructuras, programas y métodos de trabajo, lo cual implica asumir la flexibilidad y la innovación como normas de trabajo”* (Tünnermman, 1996:91).

Dado que en su significado epistemológico comparten las palabras modelo y para- digma, el ser caracterizados como “ejemplos”, cuando aludimos en el presente documento al término modelo, lo estamos entendiendo desde la explicación que presenta Edgar Morin de la palabra paradigma en el libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Para Morin, es necesario seleccionar *“los conceptos maestros de la inteli- gibilidad”* y determinar *“las operaciones lógicas... preponderantes, pertinentes y evidentes”* (Morín: 9).

Bajo tal definición, las categorías y conceptos que establecen una relación lógica en el Modelo Pedagógico que hemos integrado para la Universidad La Salle, son:

- Fundamentos educativos del Lasallismo en educación superior.
- Perspectivas internacionales en educación superior.
- Bien común como base de la formación integral de los universitarios

La operación lógica de los elementos mencionados se encuentra en la misión de la Universidad La Salle que consiste: “*en brindar la formación integral y realización plena de sus alumnos, mediante la atención y estímulo de todas sus dimensiones humanas*” (Art. 20 del Reglamento General SEULSA); para alcanzar dicha misión de acuerdo con Ribeiro, “debe ejercer su capacidad de repensar el mundo con sabiduría y la libertad de cuestionarlo con la necesaria amplitud y generosidad, anticipando conceptualmente el futuro humano y nuestro propio futuro, la gestión institucional y la conducción de la vida académica no implica sólo una preocupación por *el futuro de la universidad*, sino sobre todo apelar a liderazgos que tengan en claro *la universidad del futuro* para atender los requisitos del progreso humano y autónomo de las naciones”. (Ribeiro, 1982)

En la Universidad la Salle, el equipo que diseñó el proyecto “*Plan de Vida Estudiantil*” (Fortoul y otros, 2009) realizó un estudio de los retos a los cuales como Universidad tenemos que responder para continuar siendo pertinente a la sociedad y creíble a nuestros alumnos. Éstos se organizaron en tres aspectos: sociales, académicos y personales.

Del aspecto social, que da cuenta de que la interrelación entre la Universidad La Salle y cada uno de sus integrantes con la sociedad mexicana y mundial, se desprenden los siguientes retos: cambios acelerados en todos los aspectos; se vive en una sociedad promotora del individualismo; se requieren personas multiculturales; hay una gran competitividad y demanda de talento/eficiencia; tenemos un deterioro ecológico generalizado; se vive una secularización que lleva al hombre a no tener necesidad de Dios o lo trascendente; y los jóvenes tienen una desilusión generalizada de las instituciones (familia, política, iglesias, entre otros).

Del aspecto académico, entendido como que la Universidad proporciona a sus estudiantes herramientas necesarias para ser profesionistas competentes, competitivos y capaces de incorporarse activamente en el mercado laboral, se desprenden los siguientes retos: cambio acelerado en la ciencia y tecnología que lleva a tener actitudes de aprendizaje permanente; se requiere emplear métodos de enseñanza diferentes al tradicional para involucrar más al alumno en su proceso de aprendizaje; y hay gran competitividad y demanda de talento, eficiencia que lleva a desarrollar en los alumnos competencias (capacidades-habilidades) así como valores y actitudes.

El aspecto personal, visualizado como que la promoción, desde la Universidad y en cada uno de sus integrantes, del respeto a la dignidad humana y del fomento de la realización personal, plantea los retos siguientes: los jóvenes viven en situaciones de desigualdad social, pobreza, exclusión, miedo al fracaso y un conformismo generalizado dado el contexto en el que viven; los jóvenes se encuentran en una etapa de búsqueda de identidad personal y profesional.

Para responder a los anteriores retos la Universidad la Salle revisa y actualiza su modelo organizacional, consistente en Escuelas, Facultades y centros de apoyo (Muñoz Batista, 1994, ULSA, 2008), en lo que respecta al modelo curricular mantiene la formación integral (Muñoz Batista, 1994: 132), respecto al modelo pedagógico lo revisa para adaptarse a los requerimientos de los alumnos y de la sociedad con una metodología pedagógica y didáctica adecuada al momento histórico que se vive y dentro del contexto institucional que lo propicia con proyectos tales como el “Plan de Vida Estudiantil” que integra la propuesta de la ULSA de manera práctica y global, entre otros.

La Universidad la Salle, con el trabajo educativo implementado, el modelo curricular y la actualización de la metodología pedagógica y didáctica, espera que: “El

egresado sea ante todo una *persona autónoma* que busca su desarrollo personal y profesional en relación con los otros, que cuenta con conocimientos, científicos y técnicos, capacidades y actitudes que sustentan una mentalidad crítica y propositiva que le permitan comprender y responder de manera colaborativa a las demandas del entorno, con pertinencia social.

Como persona posee un *sentido de trascendencia*, un respeto a la multiculturalidad, una *sensibilidad hacia lo artístico* en sus diversas formas, y un *cuidado de sí mismo* y de los demás, prioritariamente hacia el más necesitado, iluminado en un espíritu cristiano (evangélico), que le permite proyectarse como un ser en continuo crecimiento. Como profesional maneja propuestas innovadoras en su área dado su dominio de modelos teóricos y metodológicos y de técnicas apropiadas a los contextos y orientado al desarrollo sustentable.

Con este perfil del universitario lasallista en México se pretende participar en la mejora social y el bien común, con profesionistas capacitados en su área de conocimiento, con una conciencia social que le permita participar de manera positiva en la disminución de la pobreza, injusticia, exclusión en un buen número de mexicanos.

IV. LA ULSA Y LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS UNIVERSITARIOS: RELACIÓN CONSIGO Y CON LOS DEMÁS

Como de manera general se presentaba en el apartado anterior, no existe duda en que la “globalización” y el desarrollo de las sociedades del conocimiento, son fenómenos sociales imprescindibles a tomar en cuenta hoy cuando se habla de educación y de otros aspectos más de corte político, económico, socio-cultural. Un espectro amplio y diverso de teóricos sociales plantea que el mundo de hoy está organizado por la creciente internacionalización de las relaciones económicas y productivas, que refuerza la dominación de un sistema económico capitalista mundial, que corroe las culturas y tradiciones locales mediante una cultura global.

El término globalización es una construcción teórica que se debate y está abierto a varios significados e inflexiones, puede ser descrito de manera positiva o negativa, y permite describir procesos altamente complejos y multidimensionales en la economía, la política, la cultura y la vida diaria. Es de difícil comprensión, y por eso mismo se dificulta encontrar respuestas para atender la democratización y el bienestar humano, la preservación medioambiental y otros valores positivos (Kellner, 2005). Es de todos conocido que en la actualidad es cuando mayor riqueza se ha generado a nivel mundial, y también es cuando más pobres hay en el mundo, fenómeno generado por la globalización y que los lasallistas no se pueden quedar con los brazos cruzados sin intentar revertir o disminuir dicha situación

En la Universidad La Salle el bienestar humano se busca a través de la educación que permite ofrecer a todas las personas los elementos necesarios para un sano crecimiento integral. Al hablar de Educación o Formación entendemos que el alumno desarrolle todas sus potencialidades que le sea posible y que con ellas participe en la transformación de su entorno de manera solidaria con todos, en especial con los menos favorecidos: *“Se entiende por educación una práctica social mediante la cual se transmite a las generaciones jóvenes los valores y los conocimientos pertinentes a una sociedad concreta*

para que se integren plenamente a esa sociedad". (Bazdrech, 2000: 18) La acción educativa lleva al desarrollo de la persona siempre en un estado de relación con los otros, nunca de forma individual egoísta. La educación consiste en un proceso formativo que se proyecta por igual a todos los hombres; en ofrecer una posibilidad cultural semejante para todos.

4.1 Formación humana o integral

La Universidad La Salle tiene clara conciencia que la educación del Nivel Superior es el último eslabón formal en la formación humana y profesional, de muchos jóvenes, de forma sistemática, de ahí la importancia de brindar la formación humana y profesional que les permita la comprensión de su mundo: *"La comprensión de la realidad de este mundo exige de nosotros una formación adecuada en el campo social, político, económico, religioso y otros"* (C.G. 44: 30), y los invite a ser agentes de transformación social favoreciendo el progreso y el bien común, en especial de los más necesitados.

La Universidad La Salle hace especial énfasis en atender a sus alumnos en primer lugar: en la parte personal, los jóvenes al conformar adecuadamente su personalidad, adquieren un sentido de dignidad de persona que le permite resolver las situaciones emocionales y psicológicas de forma adecuada, como personas libres y responsables de sus actos. De este equilibrio emocional los jóvenes pueden responder de mejor manera a sus compromisos académicos.

La Universidad La Salle, considera firmemente que la formación humana o integral, que proporciona a sus alumnos, a través del currículum universitario, es su aportación a la sociedad mexicana con jóvenes que han tenido una formación humanista, académica y vivencial; los jóvenes han tenido la posibilidad de vivir e interactuar con sectores marginados o menos favorecidos de la sociedad mexicana en la que han podido aplicar sus conocimientos (competencias) profesionales, así como desarrollar valores y actitudes que dignifican su vida y la vida de las comunidades en donde ejerció su servicio social o voluntariado.

La Universidad La Salle organiza su modelo de formación integral contemplando los aspectos: a) académico, b) humanista c) social, d) artístico, e) deportivo y, f) espiritual (Art. 20 del Reglamento General SEULSA); con el adecuado equilibrio entre ellos se promueve en los alumnos una educación que les dé las herramientas necesarias para comprender e integrarse de manera pertinente a su sociedad, y, a la vez, la pueda transformar logrando el bienestar de todos.

4.2 Formación basada en Competencias

La Universidad La Salle, acorde a su filosofía educativa e interés por actualizar su enfoque pedagógico, metodología y didáctica empleada, analiza su entorno, los requerimientos que las instancias nacionales e internaciones sugieren (Programa Sectorial 2007-2012 y Proyecto Tuning) y los propios del contexto social local. Con base en lo anterior, la ULSA busca fomentar en sus alumnos el desarrollo de competencias para la vida, profesionales y laborales. En el presente documento entendemos por competencia como lo define Philippe Perrenoud: *"una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos"* (Perrenoud,

2004:8). Con los referentes de conocimiento y capacidades de actuar, *“la construcción de competencias es inseparable de la formación de modelos de movilización de conocimientos de manera adecuada, en tiempo real, al servicio de una acción eficaz”* (Perrenoud, 2004:9), se abren espacios esperanzadores para fomentar la igualdad de oportunidades, ya que al sostener que las competencias son aprendizajes construidos y no potencialidades genéticas de la especie humana, se vislumbra que con un trabajo sistemático y constante las pueden desarrollar todos los estudiantes, en mayor o menor intensidad, según sus posibilidades y dedicación.

Las competencias que requiere el joven profesionalista en la sociedad de la información y en sociedad del conocimiento, se pueden clasificar en tres grandes bloques: para la vida o básicas, profesionales o genéricas y laborales o específicas.

- a) Las competencias básicas son *“las competencias fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Estas competencias se caracterizan por: (1) constituyen la base sobre la cual se forman los demás tipos de competencias; (2) se forman en la educación básica y media; (3) posibilitan analizar, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana; (4) constituyen un eje central en el procesamiento de la información de cualquier tipo”* (Tobón, 2006, 66-67).
- b) Las competencias genéricas son *“aquéllas competencias comunes a varias ocupaciones y profesiones... Se caracterizan por: (1) aumentan la posibilidad de empleabilidad, al permitirle a las personas cambiar fácilmente de un trabajo a otro; (2) favorecen la gestión, consecución y conservación del empleo; (3) permiten la adaptación a diferentes entornos laborales, requisito esencial para afrontar los constantes cambios en el trabajo dados por la competencia, la crisis económica y la globalización; (4) no están ligadas a una ocupación en particular; (5) se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje; y (6) su adquisición y desempeño pueden evaluarse de manera rigurosa”* (Tobón, 2006, 71).
- c) Las competencias específicas son *“aquellas propias de una determinada ocupación o profesión, tiene un alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos, llevados a cabo en programas... de educación superior”* (Tobón, 2006, 73).

El Informe de Tuning América Latina, apunta que las universidades tienen un sistema de cursos rígidos que no responde a las necesidades de los alumnos respecto a la adaptación (una elección precoz e irrevocable no facilita la distribución de los estudiantes entre las ramas) y desarrollo de competencias. Este informe presenta un análisis interesante acerca de la consulta de competencias genéricas realizada a académicos, empleadores y estudiantes (anexo 2).

La Universidad La Salle desde el “Área Común” busca desarrollar competencias básicas y genéricas a través de cuatro áreas de atención: pensamiento y comunicación, lengua extranjera, humanidades y emprendedores y sustentabilidad. Las asignaturas de las anteriores áreas se están trabajando de manera que desarrollen competencias como: comunicación en el propio idioma y en otros idiomas, manejo adecuado de la interculturalidad, trabajo en equipo, relaciones interpersonales, empleo de tecnología y aprender a aprender, así como los valores y actitudes específicos del lasallismo: fe, fraternidad y servicio (ver anexo 3). Se tiene clara conciencia de que las Escuelas y Facultades, al igual

que todas las áreas de la universidad que participan en la formación de los alumnos deben de favorecer el desarrollo de las competencias genéricas y consolidar las competencias específicas de su área disciplinar en sus programas educativos.

4.3 Principios de acción pedagógica en ULSA

La Universidad La Salle como institución de educación superior está abierta a los diferentes enfoques o modelos pedagógicos o didácticas, pero sin olvidar que éstos tienen que responder al enfoque del humanismo lasallista que tiene en sus principios la atención privilegiada al alumno, el trabajo colaborativo que fomente el espíritu comunitario y la búsqueda del bien común.

En la actualidad existen varios modelos o paradigmas educativos, desde el tradicional, pasando por los cognoscitivos, humanistas a los socio-culturales. En México y en general, a nivel mundial la tendencia oficial se inclina por el paradigma cognitivo que fomenta el desarrollo de habilidades de pensamiento como de competencias (capacidades, habilidades y destrezas); para el lasallismo con un enfoque humanista considera importante integrar además aspectos socio-culturales; de ahí, que se propicia integrar el paradigma socio-cognitivo en el trabajo educativo, dado que éste contempla los aspectos positivos de ambos paradigmas y disminuye sus carencias.

La Universidad La Salle en su proceso de actualización educativa, busca utilizar métodos pedagógicos que priorizan el aprendizaje sobre la enseñanza, de esa manera centra su atención sobre el alumno y las posibilidades que tiene de crecer como persona y profesionalista. Un modelo pedagógico que involucra la formación por competencias propone *“zanjar las barreras entre la escuela y la vida cotidiana en la familia, el trabajo y la comunidad, estableciendo un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico. Así, al fusionarlos, plantea la formación integral que abarca: conocimientos (capacidad cognoscitiva), habilidades (capacidad sensorio-motriz), destrezas, actitudes y valores. En otras palabras, saber, saber hacer en la vida y para la vida, saber ser, saber emprender, sin dejar de lado saber vivir en comunidad y saber trabajar en equipo”* (Beneitone, Pablo y otros, 2007: 36). De tal manera que la formación integral se va desarrollando poco a poco, por niveles de complejidad, en los diferentes tipos de competencias: básicas o fundamentales, genéricas o comunes, específicas o especializadas y laborales.

En el actuar pedagógico en el día a día en los distintos espacios educativos (aulas, laboratorios, instituciones de prácticas,...) se requiere contemplar una serie de situaciones que combinan conocimientos, actitudes, valores y habilidades con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones. Las competencias, en esta perspectiva, están constituidas por procesos subyacentes (cognitivo-afectivos) así como también por desempeños específicos. Conllevan a una mayor participación del alumno en su proceso educativo, impulsado por el docente.

a) Estrategias de aprendizaje y Metacognición

Las estrategias de aprendizaje involucradas en este contexto, engloban un conjunto de procedimientos y recursos cognitivos que los estudiantes necesitan poner en mar-

cha (Valle, 2001, en Arias, 2001) cuando se enfrentan al aprendizaje. Estas estrategias de aprendizaje no son únicamente habilidades mentales o destrezas que puedan ser ejecutadas mecánicamente y en todas las situaciones, más bien son procesos derivados fundamentalmente de una autorregulación (Vargas, 1996; Vargas & Calzada, 1997; Muria, 1994).

El estudio de la autorregulación del aprendizaje surgió en la psicología en la década de los sesentas con Bandura (Muria, 1994). Estos estudios plantean que los estudiantes pueden autorregular sus pensamientos, sentimientos y actos, orientándolos sistemáticamente al logro de sus metas. En el contexto del aprendizaje universitario el control del profesor sobre el proceso de aprendizaje es menor y se espera que sea el propio estudiante el que controle sus intenciones de aprendizaje, se imponga sus propias metas, distribuya su tiempo y esfuerzo y mantenga su motivación. Los objetivos de la enseñanza superior asumen, tal como en otros niveles de la enseñanza, la importancia de la autorregulación en el estudio de los estudiantes universitarios como una de las condiciones para un aprendizaje de calidad, como señalan unánimemente las teorías actuales del aprendizaje.

El aprendizaje autorregulado, en estudiantes universitarios, parece estar constituido (Vermunt, 1995; Justicia, 1996) por tres importantes aspectos, derivados de las siguientes estrategias:

1. Metacognoscitivas de autorregulación, planificación, autocontrol y consciencia del propio estudio y sus efectos;
2. Cognitivas, que son procedimientos intencionales que permiten al estudiante tomar las decisiones oportunas de cara a mejorar su estudio y rendimiento;
3. De apoyo, que incluyen motivación, afecto y actitudes, y se refieren al autocontrol del esfuerzo, de la persistencia y a promover condiciones que faciliten afectivamente el estudio.

En este sentido, Zimmerman (1995), uno de los investigadores líderes en aprendizaje-autorregulado, afirma que la autorregulación incluye mucho más que la metacognición³ ya que implica un cierto sentido de autoeficacia y agentividad personal, así como procesos motivacionales y comportamentales que puedan poner en marcha este sistema de autorreferencia que es la autorregulación. La perspectiva sociocognitiva de Zimmerman revela la complejidad del aprendizaje autorregulado: se trata de complejos procesos interactivos que involucran los componentes referidos, al tiempo que se ve profundamente afectado por variables sociocontextuales.

En la amplia área de estudio que supone el aprendizaje autorregulado, se ha destacado que los modelos mentales o concepciones que tiene el estudiante sobre su estudio parecen estar estrechamente relacionadas con las estrategias que emplea (Vermunt, 1995). El pensamiento reflexivo ha sido puesto también en relación con el desarrollo de autorregulación en los estudiantes (Vermunt y Van Rijswijk, 1988), debido a que es una base importante para que tome consciencia de su propio estilo de aprendizaje y de la función de las estrategias, y parece asegurar la persistencia y generalización en el empleo de estrategias adquiridas. Otros autores encuentran también que la reflexión es un elemento

³ La metacognición se refiere al conocimiento, concientización, control y naturaleza de los procesos de aprendizaje.

fundamental para la implicación personal y activa del sujeto en la dimensión autorregulatoria del proceso de construcción personal.

Es una realidad de nuestras instituciones el haber puesto el acento en los contenidos, más que en el modo de conseguirlos, en los resultados más que en los procesos; la investigación metacognoscitiva propone un cambio fundamental en esta tendencia, atendiendo también los procesos de aprendizaje y no solo sus resultados. En otras palabras, les exigimos a los alumnos que atiendan, memoricen, que hagan esquemas o resúmenes, etc.; pero no se les enseña en forma metódica, sistemática y persistente qué deben hacer y cómo deben hacer lo que de él esperamos. Por este motivo la metacognición se propone investigar cómo trabaja el alumno cuando lee, atiende, memoriza, escribe, etc., con el fin de descubrir las estrategias de aprendizaje, para ayudar a los alumnos a *aprender a aprender*, capacitándolos para generar nuevos recursos cuando los que ellos poseen no son de gran utilidad, de esta forma aprenden estrategias para desarrollar estrategias (Poggioli, 1997).

Vemos entonces que el entendimiento de la metacognición permitiría responder a preguntas tales como ¿qué hace mal o qué deja de hacer el estudiante poco eficaz para que su aprendizaje sea pobre?, ¿qué hace mentalmente el estudiante eficaz, para obtener un rendimiento positivo? La respuesta a este tipo de preguntas llevan a desarrollar los modelos de enseñanza y de aprendizaje que hoy se conocen como “estrategias de aprendizaje”, ya que los resultados obtenidos permiten obtener conocimientos sobre las técnicas más apropiadas que se deben enseñar a los estudiantes poco eficaces para que así puedan autorregular con eficacia sus propios procesos de aprendizaje. De esta manera, los docentes pueden también acceder a los conocimientos necesarios para combatir el bajo rendimiento escolar y potenciar a los alumnos con métodos eficaces para aprender.

b) Docente mediador del aprendizaje

La Universidad la Salle valora la acción educadora de todo el personal que interviene de manera directa (en el aula) o indirecta (grupos de apoyo y crecimiento), en el presente documento el término docente es sinónimo de todo el personal que participa en la formación de los universitarios. El docente tiene una participación esencial en el proceso educativo de los alumnos universitarios al encontrarse, para muchos jóvenes, en la última etapa de su formación formal, ya que son menos los que pueden o pretenden continuar con estudios de posgrado. El reto para la universidad es ayudar a los alumnos a que dejen de ser adolescentes de preparatoria y se conviertan en jóvenes profesionistas responsables de ellos y de su sociedad.

Ayudar a los jóvenes a ser profesionales, superando todos los obstáculos de deserción y fracaso escolar, requiere entre otras cosas que el docente tenga claro ¿cómo aprenden los alumnos?, y ¿para qué aprenden? *“Se puede afirmar que el alumno aprenderá, siempre y cuando demuestre una disposición personal hacia lo que quiere aprender, y que el contenido tenga significado para él. En efecto, cuando el contenido se ubica dentro de una experiencia social contextualizada le ayudará a una mejor asimilación de la cultura social en que se mueve; pero, será más fácil si se contempla las capacidades, los valores, los contenidos y los métodos-procedimientos que utiliza o ha utilizado una sociedad determinada”.* (Román, 1999 en Vargas Aguilar, 2008: 86) El docente requiere revisar el proceso de formación que realiza con sus alumnos, y uno en especial es la planificación y

organización de sus procesos didácticos, pues con base en esos, podrán darse las condiciones necesarias de un aprendizaje significativo; y, sobre todo, deberán llevarse a cabo en contexto que invite al alumno a intervenir activamente en su desarrollo educativo. Otro esencial es la evaluación de los aprendizajes dado que ahí marca la pauta de lo que es central en la asignatura que imparte y en la profesión. Ésta requiere ser consistente con el desarrollo educativo propuesto y por ende con la organización didáctica.

El profesor necesita diseñar un contexto de aprendizaje en conjunción con los alumnos, con la finalidad de ir cediendo la responsabilidad y el control del aprendizaje a estos últimos. Así, la construcción del contexto para un aprendizaje significativo, se va efectuando a través de andamiajes⁴ que el docente propicia para que los alumnos hagan suyo el conocimiento: sean capaces de describirlo, caracterizarlo, argumentar o contra argumentar, poner ejemplos en situaciones reales, contextualizarlo, en muchos procesos más. *“El aprendizaje significativo surge cuando el aprendiz como constructor de su propio conocimiento relaciona los conceptos de aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee,...”*. (Román & Díez, 1999:134)

Ser un docente que favorezca en sus alumnos la construcción de los contenidos académicos y el desarrollo de competencias (capacidades-habilidades, valores-actitudes) requiere que reconozca las competencias propias y acreciente las competencias docentes. De acuerdo con el enfoque de competencias desarrollado por Philippe Perrenoud (1999, 2004), el trabajo educativo de los profesores plantea la centralización en el alumno, utilizar pedagogías diferenciadas y métodos activos, ya que éstos propician que el aprendizaje se oriente hacia una educación integral, las sugerencias para los docentes son las siguientes:

1. *Considerar los saberes como recursos para movilizar.*
2. *Trabajar regularmente a través de problemas.*
3. *Crear o utilizar otros medios de enseñanza.*
4. *Negociar y conducir proyectos con los alumnos.*
5. *Adoptar una planificación flexible e indicativa, improvisar.*
6. *Establecer y explicitar un nuevo contrato didáctico.*
7. *Practicar una evaluación formadora, en situaciones de trabajo.*
8. *Dirigirse hacia una menor separación disciplinaria.*

Ante la propuesta actual, de estudiosos de la educación, acerca de las competencias profesionales que requieren los docentes para atender de manera pertinente a sus alumnos, la Universidad La Salle promueve otras competencias⁵ en sus docentes para que actúen acordes a la filosofía institucional y participen de manera activa en la consecución de la misión lasallista. Las competencias o el perfil del docente en la ULSA se conforma de los siguientes aspectos: primero se consideran las cualidades humanas generales de orden psicológico y moral —son imprescindibles en un educador—; en segundo lugar las características intelectuales y académicas; en tercer término las cualidades especiales del educador y formador —que son clave para el logro de los objetivos

⁴ Andamiaje o mediación hace referencia al proceso desarrollado durante la interacción en el que un aprendiente es guiado en su aprendizaje por su interlocutor. Estudios recientes sobre interacción en el aula, demuestran que el andamiaje puede darse entre iguales; es decir, entre aprendientes con un grado similar de conocimientos; es lo que se ha denominado ‘andamiaje colectivo’.

⁵ Tomado de Muñoz Batista, Jorge et. al, (s/f)

propios de nuestra institución— y, finalmente, al ser ULSA una institución de inspiración cristiana se requieren actitudes que promuevan los valores cristianos y lasallistas.

Entre las competencias que se promueven en los docentes de la Universidad La Salle cabe mencionar:

1. Lo psicológico y moral: madurez psicológica y moral, receptividad, comprensión y capacidad de comunicación que lo lleven adquirir una autoridad moral en un espíritu de responsabilidad y servicio hacia sus alumnos.
2. Lo intelectual: conozca el área de su especialidad, capaz de relacionar los conocimientos de su campo con otras áreas del conocimiento (interdisciplinariedad), interesado en la investigación y en constante actualización.
3. Lo pedagógico y del formador: utilice métodos y apoyos didácticos activos acordes a su asignatura, conozca y transmita de manera ordenada su materia, interesado en el alumno capaz de orientar y animar para que asuman su formación universitaria de manera integral y lo motive a ser agente de cambio en su sociedad.
4. Perfil del cristiano y lasallista: integra en sus clases el diálogo entre la razón y la fe, se identifica con la atención privilegiada al alumno, promueve valores de atención a los más necesitados, fomenta la actitud servicio en busca del bien común, todo esto en un espíritu de comunidad propio del lasallismo.

Después de revisar las competencias docentes que proponen Perrenoud, la Unión Europea y el Perfil Lasallista, en el cuadro 4 se puede observar una correspondencia entre éstas:

Cuadro 4. Análisis comparativo de las competencias docentes

Comisión Europea (1999)*	Philippe Perrenoud (1999)	Perfil Lasallista (Muñoz Batista, s/f)
Compromiso con el progreso y logros de los educandos.	Organizar y animar situaciones de aprendizaje	<i>Madurez</i> psicológica y moral esperable de quien habrá de ser el mejor recurso de la institución para alcanzar sus objetivos
Capacidad en estrategias de enseñanza-aprendizaje	Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación	Capacidades de receptividad, comprensión y comunicación en quien habrá de desarrollar con sus funciones y su presencia una permanente labor de formación de maestros y alumnos

Capacidad para responder a las diversas necesidades de los educandos	Informar e implicar a los padres	<i>Autoridad moral</i> que emana de la madurez personal, de las convicciones y principios vividos intensamente, y del <i>espíritu de servicio</i> .
Capacidad para el asesoramiento de educandos y padres de familia	Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo	Responsabilidad ante la formación de sus alumnos
Conocimiento de los temas a ser enseñados	Gestionar la progresión de los aprendizajes.	Habilidad para relacionar los conocimientos de su campo del saber con los de otras (<i>interdisciplinariedad</i>). Actividad personal interdisciplinaria (interés por otras áreas de conocimiento).
Capacidad para ajustar o adecuar el plan de estudios (currículum) a contextos educativos específicos.		Capacitado para desarrollar la docencia, mediante <i>métodos y apoyos</i> de calidad
Capacidad para comunicarse con eficacia con los grupos y los individuos		
Capacidad para evaluar o determinar los resultados de aprendizaje y logros de los educandos.	Participar en la gestión de la escuela.	<i>Conocedor y comunicador</i> de las asignaturas que imparte para facilitar su comprensión y aprendizaje
Capacidad para manejar el tiempo con efectividad.		Orienta a los alumnos en el estudio y el trabajo académico; conocedor y difusor de las técnicas de aprendizaje, las metodologías apropiadas para la investigación en los diferentes campos del conocimiento.

Capacidad de hacer uso del e-learning (aprendizaje electrónico) y de integrarlo en los ambientes de aprendizaje.	Utilizar nuevas tecnologías.	Conoce los medios y desarrolla acción intensa para lograr en los estudiantes una auténtica formación universitaria; atiende con cuidado los aspectos que complementan la <i>formación integral del estudiante</i> y su preparación como <i>agente de cambio</i> . Asume convencidamente su compromiso con la institución en esta tarea que traduce el objetivo prioritario que la ULSA ha expresado en su Ideario.
Capacidad de evaluar su propio desempeño	Gestionar la propia formación.	Reflexiona sobre su práctica docente <i>para desarrollar investigación</i> (currículum); y producción académica constante (proyectos de investigación, artículos, conferencias, seminarios, etc.).
Conciencia de la necesidad del desarrollo profesional continuo.		Mantiene una relación académica con la <i>comunidad científica</i> (membresías). Propiciar con los maestros e investigadores de la propia institución, un <i>interés por la información</i> que apoya su labor (bibliotecas, hemerotecas, centro de información, etc.)
		Cuenta con el grado académico superior de <i>conocimientos en el área</i> de su especialidad.
Capacidad para colaborar en la resolución de problemas	Trabajar en equipo.	Se <i>identifica</i> con los propósitos últimos de la institución, expresados en su <i>Ideario</i> , que se concreta en un trabajo colaborativo en las comunidades educativas.
Capacidad para crear un clima conducente al aprendizaje		

Capacidad para mejorar el ambiente de enseñanza-aprendizaje	Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.	Es generador de un clima de aprendizaje fraterno que lleve a una práctica de valores éticos. (preferentemente cristianos)
---	--	---

* Tomado de Comisión Europea (2006)

En la medida en que el perfil del docente lasallista está orientado desde su nacimiento hacia la formación integral de los seres humanos y ha dirigido el trabajo educativo hacia los sectores sociales más desfavorecidos en lo económico y social (y sobre todo a la vieja pobreza moral que trae aparejada), podemos sostener que su perfil responde a las propuestas actuales de competencias docentes, dado que el centro de la intervención educativa es el aprendizaje situado de los educandos guiado por un profesor con una formación académica sólida y con un alto nivel de madurez “psicológica y moral”. En la medida en que los profesores se profesionalicen, su práctica educativa se verá resignificada y enriquecida; es un trabajo de gran identidad, compromiso con la educación, con los estudiantes y consigo mismo. Esto no significa que el trabajo del docente lasallista sea necesariamente un apostolado.

La Universidad La Salle invita a los docentes y personal en general a “compartir la misión” lasallista en un camino que se va construyendo la “Asociación lasallista para la educación de los pobres” (Botana, 2004). La “Misión compartida” es un proceso de comunión en el que cada cual pone lo mejor de sí en beneficio de sus alumnos y de la comunidad en general. “La “Asociación”, entendida como *proceso*, incluye los dinamismos que favorecen la asimilación del carisma lasaliano: durante este proceso la persona se apropia de la identidad lasaliana y se hace solidario con los demás lasalianos para impulsar “juntos y por asociación” la misión educativa lasaliana. “Abreviadamente: es *el proceso de comunión para la misión desde el carisma lasaliano*” (Botana, 2008:18).

Para los docentes, el “compartir la misión” les permite considerar la tarea lasaliana en la que trabajan como algo que les es propio y no algo de lo que sólo los Hermanos de las Escuelas Cristianas son responsables. Esto significa asumir que toda la comunidad es corresponsable en la misión común; implica un cambio de mentalidad que incluye la aceptación de las diferencias, el respeto mutuo y el trabajar juntos en la misión común de forma complementaria, según su vocación específica respectiva. En un sentido muy importante, los educadores lasalianos deberían considerarse a sí mismos como contribuyentes a la ampliación y enriquecimiento del tradicional sentido de *responder a las necesidades*, propio de la herencia lasaliana, cada vez que comparten y aportan a los alumnos sus talentos personales.

c) Cognición situada: aprendizaje experiencial y reflexivo

Los teóricos de la denominada Cognición Situada parten de una fuerte crítica a la manera cómo la institución escolar intenta promover el aprendizaje. En particular, cuestionan la forma en que se enseñan aprendizajes declarativos abstractos y descontextualizados, conocimientos inertes, poco útiles y escasamente motivantes, de relevancia social

limitada (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Es decir, en las escuelas se privilegian las prácticas educativas *sucedáneas* o artificiales, en las cuales se manifiesta una ruptura entre el saber qué (*know what*) y el saber cómo (*know how*), donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece. Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes poco significativos, es decir, carentes de significado, sentido y aplicabilidad, y en la incapacidad de los alumnos por transferir y generalizar lo que aprenden.

Por el contrario, desde una visión situada, se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas denominadas *auténticas*, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas; en otras palabras: "*simplemente definidas como las prácticas ordinarias de la cultura*" (Brown, Collins y Duguid, 1989:34). La autenticidad de una práctica educativa puede determinarse por el grado de *relevancia cultural* de las actividades en que participa el estudiante, así como mediante el tipo y nivel de *actividad social* que éstas promueven (Derry, Levin y Schauble, 1995). Por su parte, Hendricks (2001) propone que desde una visión situada, los educandos deberían aprender involucrándose en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos del conocimiento.

Los principios del paradigma de la cognición situada se encuentran vinculados al enfoque sociocultural vigotskiano, por ello se destacan la importancia de la mediación, la construcción conjunta de significados y los mecanismos de ayuda ajustada. Así, en un modelo de enseñanza situada, resalta la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco.

Existe un relativo consenso en considerar que la obra de John Dewey (1997), especialmente la noción de *reflective action*, constituye el punto de partida de propuestas que en la actualidad consideran los conceptos de aprendizaje experiencial, dan sustento a la enseñanza reflexiva y a una vertiente teórica del desarrollo de competencias. Dewey partía del principio relacionado con que la escuela es una institución que puede desarrollar una vida comunitaria que constituye el soporte de la educación. En la comunidad es donde el joven experimenta las fuerzas formativas que lo llevan a participar activamente en la tradición cultural que le es propia.

Dewey consideraba a la educación como la preparación para la vida futura, la entendía como un proceso vital basado en el intercambio de experiencias y en la comunicación entre los individuos, por lo que debía estructurarse teniendo como base determinadas **formas de cooperación social y vida comunitaria**, mediada por una participación democrática en actividades sociales de los grupos en particular; de esta forma, planteaba la autodisciplina como el punto de partida del compromiso en una tarea constructiva y con base en la propia decisión del individuo. La propuesta del pensador norteamericano es de corte experiencial, "toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia", al tiempo que acota que "no significa que todas las experiencias sean verdaderas o igualmente educativas". Esta postura hace pensar en otras alternativas tanto de pensadores clásicos, como operacionalizadas en ambientes no formales de educación que consideran al aprendizaje experiencial como un aprendizaje activo, que utiliza y transforma los contextos físicos y sociales para ubicar el vínculo entre la institución educativa y la común-

idad. De ahí que se le conoce como el enfoque de “aprender haciendo” o “aprender por la experiencia” (Delors, 1996).

En la enseñanza superior desarrollar la capacidad de práctica reflexiva es uno de los medios para reforzar la calidad del proceso educativo y de promover el aprendizaje en los futuros profesionistas. Para Roland Barnett, la práctica reflexiva, y en particular el pensamiento reflexivo es un medio por el que también los alumnos pueden estimularse para que desarrollen la capacidad de observarse a sí mismos y de emprender un diálogo crítico con ellos mismos en relación con *todo* lo que piensa y hace, es un procedimiento reflexivo en el que el alumno/ alumna se interroga sobre sus pensamientos o acciones. El resultado esperado del aprendizaje de *cada uno* de los estudiantes es el del profesional reflexivo, el autor como es conocido, basó sus estudios en las aportaciones de Donald Schön, como medio de reforzar las capacidades críticas y reflexivas no sólo de los profesores, sino también del alumno.

En la Universidad La Salle el enfoque pedagógico se va actualizando según los requerimientos de los alumnos y de los avances pedagógicos de las diferentes áreas del conocimiento. La adaptación de los contenidos curriculares, y el modo de operarlos se realiza de manera sistemática cada cinco años, ahí se tiene la oportunidad de actualizarlos en contenidos y enfoques pedagógicos y didácticos. La mayor vinculación que se tiene con la empresa ha permitido abrir áreas de profundización y vincular mejor la teoría con la práctica laboral ya sea en los laboratorios o en las empresas. También se tiene consciencia que esta vinculación se tiene que ir renovando con frecuencia y adaptando a las nuevas necesidades que surgen a cada momento.

Un elemento importante de las currícula de la Universidad La Salle se encuentra en las áreas que complementan el conocimiento teórico académico con aspectos prácticos y vivenciales que se ubican desde el crecimiento como persona con talleres, fomento al liderazgo, cuidado de la salud física, desarrollo artístico con cursos y talleres, así como la experiencia del encuentro con personas en zonas rurales empobrecidas, todo ello conlleva a formar espíritus reflexivos y críticos que coadyuven en la integración de una conciencia social y un espíritu de servicio y trascendencia.

d) Alumno reflexivo

La Universidad La Salle con su enfoque filosófico de considerar a su alumno como un ser que se construye en relación con los otros, considera que el paradigma sociocognitivo proporciona elementos para fomentar la participación de sus alumnos en su proceso de aprendizaje *“El enfoque sociocognitivo contempla al alumno no sólo como un sujeto activo procesador de información, que posee competencia cognitiva para construir sus aprendizajes y aprender a solucionar problemas; sino también, como un productor de las múltiples interacciones sociales que realizará a lo largo de su vida”* (Vargas Aguilar, 2008:82)

El paradigma sociocognitivo se integra de enfoques que requiere necesariamente la participación de los alumnos en los procesos de aprendizaje como en el de enseñanza de los docentes: ***En su integración, el paradigma sociocognitivo está conformado de diversas teorías de corte cognitivo y social.*** Respecto a las primeras, es decir, las de corte cognitivo, atienden la explicación y describen la naturaleza de las representaciones mentales; determinando el papel que éstas desempeñan en la producción y el desarrollo de las acciones y conductas humanas. Como es el caso de la teoría constructivista de Piaget

(1978); la teoría por descubrimiento de Bruner (1966); la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1983) y Novak (1998); y, las teorías del procesamiento de la información de Sternberg (1997), entre otros (citados en: Vargas Aguilar, 2008:68).

La participación del docente es fundamental, presentar de manera ordenada y congruente el conocimiento de tal forma que alumno se entusiasme en participar en su proceso educativo. El docente al determinar los contenidos ayuda a los estudiantes a desarrollar las competencias (capacidades-destrezas), idóneas para enfrentar los retos de innovación que se generan a cada momento. La parte cultural o social contempla el contexto social que vive el alumno, de ahí que los contenidos académicos pueden ubicarse en la realidad de cada alumno, así como *“construir experiencias educativas escolares formativas que favorezcan el desarrollo de valores, actitudes y habilidades socio-emocionales y éticas que sustentan una convivencia social donde todos participan, comparten y se desarrollan plenamente”* (Hirmas & Eroles, 2008: 11).

Un aspecto a resaltar es el que tiene que ver con el aprendizaje grupal: el proceso de aprendizaje-enseñanza no es individual sino que se da en comunión con los otros, en la construcción de diversas relaciones educativas: docente-estudiante; estudiante-contenido; estudiante-estudiante. Esa es la realidad del proceso formativo, que es complejo y multirreferencial, que moviliza diferentes relaciones y contenidos, así como entornos socioculturales diversos. La acción educativa es diferenciada en función de que los actores del hecho educativo (profesores, alumnos, autoridades, etc.) provienen de contextos socioculturales distintos. Este es un principio básico para entender que las diferentes prácticas educativas, enseñar, aprender o gestionar, tienen lógicas de desarrollo y de construcción que requieren ser *aprehendidas* para ser resignificadas.

e) Evaluación de aprendizajes

La evaluación es un elemento de suma importancia en el proceso de aprendizaje-enseñanza de los alumnos, puesto que ella, confirma si fue adecuada o no la experiencia formadora realizada por el docente o sí el trabajo del alumno fue suficiente. El reto está, entonces, en primer lugar, en que los alumnos aprendan a autoevaluarse de manera permanente, asuman la responsabilidad de la calidad y la eficiencia de su aprendizaje: *“Aprender de forma eficiente es sinónimo de autoevaluación, muy a pesar de las propuestas de la pedagogía tradicional que dejaba la evaluación para después del aprendizaje. Porque, como es fácil de inferir, la autoregulación y la metacognición son procesos propios de la enseñanza cognitiva y social-constructivista, que rompe con los esquemas tradicionales”* (Flores, 1999:102).

En segundo lugar, es considerar la importancia que guarda, la evaluación de los aprendizajes en congruencia con el modelo pedagógico establecido para la universidad, es necesario presentar una revisión de los nuevos desarrollos en evaluación de la educación, lo que se conoce como evaluación alternativa y se refiere a los nuevos procedimientos y técnicas que pueden ser usados dentro del contexto de la enseñanza e incorporados a las actividades diarias del docente dentro del aula (Hamayan, 1995: 213, citado en López Frías & Hinojosa Kleen, 2000) en desarrollar estrategias de evaluación que respondan, en concreto, a una integración e interpretación del conocimiento y a una transferencia del mismo a otros contextos. Flores (1999) desde la perspectiva pedagógica cognitiva define la formación como una consecuencia concomitante del aprendizaje, y el

objeto directo de la enseñanza es el aprendizaje: *“lo que significa la formación es avanzar en la capacidad de pensar y de decidir de manera con autonomía sobre el mundo propio y el circundante”* (Flores 1999: 102)

López Frías e Hinojosa Kleen (2000) en su libro *“Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*, presentan lo que denominan como “Técnicas alternativas de evaluación”. De uno de sus capítulos se toman los elementos que se describen a continuación, los cuales nos pueden orientar en cómo un cambio en la formación que se pretende de los estudiantes hacia la evaluación de procesos y de sus resultados debe atender. Eisner señala algunos principios que se consideran pertinentes tomar en cuenta para comprender mejor el proceso de evaluación y poder diseñar o seleccionar los instrumentos que sean pertinentes (1993: 226-232, citado en López Frías & Hinojosa Kleen, 2000). Para el autor, la evaluación debe:

1. Reflejar las necesidades del mundo real, aumentando las habilidades de resolución de problemas y de construcción de significado.
2. Mostrar cómo los estudiantes resuelven problemas y no solamente atender al producto final de una tarea, ya que el razonamiento determine la habilidad para transferir aprendizaje.
3. Reflejar los valores de la comunidad intelectual.
4. No debe ser limitada a ejecución individual ya que la vida requiere de la habilidad de trabajo en equipo.
5. Permitir contar con más de una manera de hacer las cosas, ya que las situaciones de la vida real raramente tienen solamente una alternativa correcta.
6. Promover la transferencia presentan de tareas que requieran que se use inteligentemente las herramientas de aprendizaje.
7. Requerir que los estudiantes comprendan el todo, no sólo las partes.
8. Permitir a los estudiantes escoger una forma de respuesta con la cual se sientan cómodos.

De acuerdo con Gonczy y Athanasou (citado en López Frías & Hinojosa Kleen, 2000), los siguientes son principios que se deben tomar en cuenta para evaluar adecuadamente la competencia: a) Los métodos de evaluación deben medir integralmente la competencia. Simultáneamente se puede evaluar conocimiento, habilidades, actitudes y valores. Es importante reconocer el riesgo de inferir en la observación de desempeño y tomar las medidas necesarias para hacer más objetivo el proceso; b) Seleccionar las técnicas más pertinentes, como ejemplo de éstas pueden ser las pruebas escritas, la observación o la resolución de problemas o una combinación de técnicas, dependiendo de la habilidad o competencia que se desee evaluar y/o el área específica de conocimiento.

Respecto a la Evaluación del Desempeño y de las Competencias, es importante, por parte del docente considerar algunos aspectos como: a) La selección de tareas de evaluación que estén claramente conectadas con lo enseñado; b) Que se compartan los criterios de evaluación antes de trabajar en ellos; c) Que se provea a los alumnos estándares claros y modelos aceptables de desempeño; d) Enterar a los estudiantes que sus ejecuciones serán comparadas con estándares y con otros alumnos; e) Fomentar la auto-evaluación en los alumnos.

En suma, la evaluación alternativa permite al docente enfocarse en documentar el crecimiento del alumno en cierto tiempo, en lugar de quedarse exclusivamente en

comparar a los estudiantes entre sí, se enfatiza más los aspectos positivos de los estudiantes en lugar de las debilidades y por último al considerar más detalladamente los estilos de aprendizaje, las capacidades lingüísticas, las experiencias culturales y educativas y los niveles de estudio, el docente tiene siempre más elementos para promover procesos de aprendizaje más adecuados a sus alumnos.

La Universidad La Salle, atenta a la formación integral que imparte, considera que las dimensiones humanas, no se pueden evaluar adecuadamente con instrumentos empleados en lo académico. Las asignaturas de humanidades, el desarrollo humano (respecto a su dignidad), la dimensión artística, el cuidado de su salud física, la toma de conciencia social y el fortalecimiento de su sentido de trascendencia requieren estrategias de evaluación propias para cada dimensión.

Las materias de humanidades exigen procesos y habilidades de pensamiento enfocadas al espacio real de los estudiantes, de forma interdisciplinaria, que lleve a emprender investigaciones en equipo que produzcan soluciones y acciones efectivas. Respecto a las materias que fomentan el arte, giran en torno a aspectos cualitativos de la experiencia, no sólo se captan en el mundo exterior sino que también se manifiestan en lo que se hace y se siente: *“Los críticos de arte con criterio, son capaces de mostrarle a la gente y a los mismos artistas aspectos implícitos de su obra de arte, capaces de revelar aspectos cualitativos de la obra”* (Flores, 1999:145)

La evaluación del aprendizaje en las áreas de desarrollo humano (Eisner, 1998) sugiere que el profesor puede guiarse en las características de la indagación cualitativa y hermenéutica, y sugiere algunos aspectos:

1. Tener claro ¿qué se pretende que descubra el alumno?, la información que se recoge para valorar dicho descubrimiento.
2. ¿Cómo es la percepción y la sensibilidad para captar los detalles y reconocer los sentidos de los elementos más importantes y descartar lo irrelevante?
3. Por encima de la descripción y la información, el alumno interpreta el objeto de estudio dando razones y justificando los eventos.
4. El escrito y la conceptualización interpretativa del alumno presenta coherencia interna.
5. La conclusión del trabajo y la interpretación obtiene el alumno una ganancia cognitiva que sirva para descifrar y guiar a quienes emprendan el mismo recorrido.

Un aspecto importante a desarrollar en la formación humana de los alumnos es enfatizar la interpretación del contexto, ya sea en el aspecto racional o experiencial; en muchos casos los jóvenes no son capaces de sacar conclusiones de su estudio racional o la vivencia realizada en los diferentes contextos académicos o sociales.

V. LA UNIVERSIDAD LA SALLE Y LA RELACIÓN CON LA COMUNIDAD: EL BIEN COMÚN

El concepto de Universidad, en la primera década del siglo XXI, se ha estrechado para enfocarse a la competencia económica internacional (globalización), las calificaciones en las pruebas y en el desarrollo de las competencias cognitivas. El peligro está no en la deca-

dencia de las instituciones sino en que: *"los propósitos de la educación se estrechan, pensando exclusivamente en el lucro económico, y cuando la principal medida de éxito son unas altas calificaciones, un fácil paso siguiente será considerar **la escuela como un bien de consumo, y no como un bien común**. Entonces, resulta lógico proponer alternativas a la escuela común, como un sistema de escolaridad de mercado abierto en que los padres reciban unos vales para enviar a sus hijos a cualquier escuela que elijan, sea privada o pública"* (Tyack & Cuban, 2000:273). He aquí la importancia de que el humanismo sea la cultura que se promueva nuevamente en las universidades, desde una concepción religiosa o no; la generación, aplicación y difusión de la ciencia debe tener como fines el servicio a las comunidades, y con especial énfasis, a las comunidades más desfavorecidas social y económicamente.

5.1 La Educación superior orientada hacia el bien común

En diferentes momentos históricos ubicamos el binomio educación - bien común, en la filosofía clásica griega, la educación tenía una clara finalidad ética: hacer a los ciudadanos mejores, virtuosos y felices. Para Platón (1977), educación y política constituían dos partes de un mismo todo: hacer al hombre mejor en tanto hombre, es la búsqueda de la perfección moral y de la excelencia humana. Platón en su libro de *"La República"* sostiene como planteamiento principal que Atenas debía dedicar a sus mejores hombres a la contemplación y construcción del bien como causa del conocimiento y de la verdad.

La Universidad en su origen tiene la finalidad de brindar educación integral orientada al servicio de la comunidad (bien común). En tal sentido y bajo un enfoque prospectivo de la educación superior, la ANUIES destaca que "no basta con el conocimiento de su entorno; hace falta, además, ciertas premisas de valores que, junto con la visión de futuro, llevarán a la definición y configuración de ese escenario deseable para la educación superior". Para la Asociación los **postulados orientadores** no son otra cosa que los **valores fundamentales de la educación superior** que, en cierto sentido, trascienden la coyuntura y tienen un carácter bastante permanente pero que, en otro sentido, no pueden escapar a su contextualización geográfica e histórica; éstos son: humanismo, equidad, compromiso con la construcción de una sociedad "mejor", y autonomía responsable. La Educación Superior para participar en la generación del bien común requiere formar ciudadanos conscientes de la importancia de conformar estructuras y pensamiento que lleve a mejorar la convivencia entre todos.

La categoría de ciudadanos es una meta en la educación, que sobrepasa los núcleos de la familia, profesión y trabajo. Tiene que ver con la condición humana de vivir con otros (Delors, 1996) considera a los otros al tomar en cuenta las propias decisiones, medir las consecuencias de los propios actos y regularse para vivir con los otros. Borrero (2005) comenta al respecto, que la ciudadanía es el punto de encuentro de la construcción del Estado y de la construcción del sujeto. Es en los procesos sociales en los que participa el individuo donde se construye la ciudadanía. El ciudadano se hace y lo hacen, es una construcción social individual, un ir y venir, de ahí la importancia de enfatizar el trabajo de construcción ciudadana en la Universidad, como espacio eminentemente social

El sujeto para constituirse como ciudadano requiere conocerse a sí mismo, tener la capacidad de auto reflexión, para saber lo que piensa, siente y requiere, y cuál es el contexto social que lo define. Entre más conciencia tenga el sujeto de su propia identidad,

más capacidad tendrá de actuar sobre sus decisiones, compromisos y responsabilidades, así como de luchar para que sus intereses sean atendidos y respetados. El desarrollo de la autonomía está fuertemente basado en este conocimiento de sí y en la capacidad de auto reflexión. (Bermúdez, 2007)

a) Autonomía intelectual, moral y sentido de trascendencia

La Universidad como institución educativa tiene como finalidad proporcionar los elementos para que sus alumnos sean personas autónomas; por autonomía entendemos la capacidad adquirida de releer el mundo personal en forma permanente, el empleo de una metodología adecuada por parte de los docentes favorecerá a los alumnos los aspectos que dan bases para ser un buen ciudadano que construye su sociedad y el bien común. Para el estudio de la autonomía se ordena en tres aspectos: autonomía intelectual, autonomía moral y el sentido de trascendencia entendida como posibilidad de salir al otro (conciencia de social) o con un sentido religioso de una espiritualidad adulta.

Phillippe Perrenoud (2004), comenta que el desarrollo integral de la persona supone contemplar diferentes niveles de autonomía intelectual y moral (trátase de estudiante, profesor, padres de familia, etc.), ésta debe plantearse desde la postura reflexiva, dado que pertenece al ámbito de las disposiciones interiorizadas, entre las que están las competencias, la relación reflexiva con el mundo y la relación con el saber sin olvidar las actitudes que son el reflejo de los valores de cada persona: *“Desarrollar una postura reflexiva significa formar habitus, fomentar la instauración de los esquemas reflexivos. Para Bourdieu 1984, 2002), el habitus es nuestro sistema de estructuras de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción, la de nuestras prácticas. Nuestras acciones tienen “memoria”, que no existe en forma de representación y de saberes, sino de estructuras relativamente estables que nos permiten tratar un conjunto de objetos, de situaciones o de problemas”* (Perrenoud, 2004:83). Desarrollar los esquemas reflexivos (habitus) significa que la persona tiene elementos suficientes para tomar decisiones acertadas respecto al fin que buscan alcanzar, ya sea en el campo intelectual (profesional) como en el personal.

Desde la perspectiva de Perrenoud (2004), la formación del *habitus* debería constituir el proyecto de la institución completa, puesto que la finalidad del proceso educativo es dotar de elementos para que el sujeto se integre a su sociedad. Esto requiere un cambio en la visión del docente, requiere transformar su práctica de trasmisor de información a la creación de procesos de vida intelectual, en los que se negocian e intercambian pensamientos. La participación del docente en el desarrollo de la autonomía intelectual es esencial iniciando por favorecer el desarrollo de un autoconcepto en el alumno, que incluye la autopercepción y valoración académica hasta el empleo de una metodología que favorezca el trabajo cognitivo y una vivencia (experiencia) de los conocimientos adquiridos, es decir, los lleva a la toma de conciencia de su conocimiento y de su acción ética.

Respecto a la autonomía moral tomamos como punto de partida a Piaget (*El juicio moral en el niño* (1932) que considera el ejercicio del juicio moral como un proceso cognitivo que permite reflexionar y practicar los valores ordenados en una jerarquía lógica. Piaget otorga mayor importancia en la construcción de una moral autónoma, al valor del respeto, anota que, sin éste, no existe la posibilidad de desarrollar otros dos valores clave

como la: la honestidad y la justicia. Sostiene que su presencia requiere de un desarrollo intelectual en la persona.

Para Lawrence Kohlberg (1981) la autonomía moral se realiza según se vaya alcanzando las etapas evolutivas del desarrollo moral, los conceptos principales que identifica son: juicio moral, es común pensar que la moral son los valores que se han ido adquiriendo en el entorno social y que sobre esos valores que se tienen se actúa en la experiencia diaria. Kohlberg explica el proceso lógico que se pone en marcha cuando los valores adquiridos entran en conflicto (dilema moral), porque es cuando verdaderamente se ejercita el juicio moral; el segundo concepto, es estadio o etapa: se encuentra en el centro del enfoque del desarrollo cognitivo. Se define como la manera consistente, autónoma, de pensar sobre un aspecto de la realidad. Aplica este concepto al desarrollo del juicio moral, con el sustento teórico que Piaget plantea en su extensa obra sobre el desarrollo mental, se produce un desequilibrio: entra en conflicto el sistema de valores, restaura el equilibrio asimila el problema, sus consecuencias, acomodando sus pensamientos para abordar la crisis e idear cómo resolver los conflictos de su sistema de valores.

Formar una personalidad moral integralmente, no se logra sólo desde la autonomía y el diálogo, se requiere trabajar sobre la autoestima y la coherencia, el pensamiento crítico, la creatividad, las profundas conexiones con el propio deseo y con las instituciones sociales. Enseñar ética, no está desvinculada de plantear cuestiones como la felicidad, la alegría, el respeto propio y de los otros, el cuidado de la vida, la solidaridad y la responsabilidad (Cullen, 2004).

Respecto al sentido de trascendencia, se parte de una visión antropológica de la espiritualidad (Gamarra (1994) y acorde con Lawrence Kohlberg (1981) que considera la autonomía moral por etapas evolutivas, la parte trascendente o espiritual también se puede considerar que se desarrolla por etapas: a) el camino hacia el interior; b) el camino a lo trascendente; y c) el camino hacia los otros.

Del camino hacia el interior parte de considerar a hombre como ser en relación, y su realización plena parte del espíritu, *"El camino hacia al interior es fruto de la tendencia elemental de orientar todo hacia ese punto absoluto del espíritu en la persona. El hombre se entiende a sí mismo como espíritu y se define como espíritu. El espíritu es el que hace patente la totalidad del ser"*. (Balthasar, H. U. en: Gamarra, 1997 :34) El ser humano al entenderse como espíritu requiere abrir caminos a lo trascendente, es decir, con el Misterio, y el cristianismo es un claro exponente de la relación de la espiritualidad con lo trascendente. El camino hacia los otros es la conjugación de los dos elementos anteriores, en cuanto hombre que posee un espíritu está abierto a lo universal; trascendiendo las propias fronteras e impulsando un compromiso hacia los otros y hacia la actuación en el mundo, apoyado en la tesis cristiana desde el mandamiento de amar al prójimo. (Mt 22,34-40)

Vista la autonomía intelectual, moral y el sentido de trascendencia de manera integral ocupa en el fondo un lugar importante la felicidad de los sujetos, alcanzar dicha felicidad no es sólo rectitud de juicio, sino también de trazar un recorrido biográfico deseable, del cual cada individuo se pueda sentir orgulloso del mismo. Para que los jóvenes tracen su recorrido biográfico requiere animarlos a que vislumbren un plan de vida, lo estructuren y lo quieran recorrer con todos los riesgos y consecuencias que puede traer para ellos y la sociedad (Puig, 2003).

b) El bien común

Abordar el tema del “bien común” es un tanto complejo, como menciona Rodrigo Guerra López (2005); es *“una antigua noción filosófica que usada en el presente expresa el bien que requieren las personas en cuanto forman parte de una comunidad y el bien de la comunidad en cuanto esta se encuentra formada por personas”* (Guerra López R. 2005: 5). Esta noción filosófica se concretiza cuando a todos los seres humanos se les abre la posibilidad de disfrutar del bienestar necesario para su desarrollo integral; los individuos requieren desarrollar sus capacidades para lograr que la comunidad sobreviva y prospere, porque en definitiva, del bien de la comunidad se sigue el propio (Cortina, 1996).

Se trata, ante todo de un derecho natural inscrito en la propia naturaleza del hombre y no de un derecho positivo, ligado a un determinado contexto histórico. El Bien Común, que las personas buscan y consiguen es, a través, de la comunidad social, esta al establecer las condiciones necesarias que permiten a los ciudadanos el desarrollo consciente y pleno de su mayor desarrollo. El Concilio Vaticano II concretiza el bien común en tres aspectos: a) el respeto a la persona en cuanto a tal; b) el bien común exige el bienestar social y el desarrollo del mismo grupo; y c) el bien común implica la paz, la estabilidad y la seguridad en un orden justo (Gaudium et Spes).

En la interpretación teórica de Jean Piaget sobre la afectividad, la voluntad y lo justo: el respeto es el valor que hace posible que el ser humano sea honesto y justo. En tal sentido, todos los integrantes de la sociedad somos responsables de participar en la construcción del “bien común”, las autoridades como sujetos rectores, y cada uno de los miembros de la sociedad, requieren cuidar de no tener visiones reduccionistas o subordinadas a ventajas individuales.

Vidal (2005) considera que el “bien común” es obligación suprema de la sociedad por promover, ya que aquí se encuentra el conjunto de libertades, bienes y servicios que hacen posible a las personas su mejor desarrollo en la sociedad de la que forma parte, y distingue cuatro elementos que constituyen el bien común: a) el conjunto de bienes materiales (riqueza, técnica, servicios...), culturales y morales (verdad, justicia, paz, libertad, solidaridad entre otros); b) la justa distribución de los bienes, todos tienen la obligación de participar en mantener y acrecentar los bienes; c) establecer condiciones sociales que permitan a los individuos y a las sociedades desenvolverse adecuadamente: en un orden social donde puedan ejercer su libertad cívica en la mayor amplitud posible y, como resultado de todo, la paz social; d) una adecuada organización social, aquí se contempla el ordenamiento jurídico, el ordenamiento económico (como base del bien material y del bien común) y el ordenamiento político como la responsabilidad del Estado para establecer un equilibrio entre los principios de libertad, autoridad y bien común.

Todos los ciudadanos tenemos el derecho y obligación de participar en la construcción del bien común, ya que no se opone al derecho particular, pero es importante señalar que cada cual respeta los derechos que tienen los demás, quedando realizada la dignidad de cada persona. La responsabilidad ante la construcción del bien común no es igual para todos los ciudadanos: *“Los hombres más conocidos en un país; políticos, artistas, intelectuales, deportistas de élite, etc., han de ser íntegros, pues constituyen una minoría de prestigio cuya conducta tiende a ser imitada”*. (Vidal 2005:160) De la misma manera, en México los universitarios entran en el grupo de personas privilegiadas por tener acceso a una mayor formación intelectual y ética.

5.2 La ULSA: su participación social y el bien común

Las currícula de la Universidad La Salle son fieles al humanismo lasallista en México. Ésta considera desde su fundación proporcionar una educación de calidad para todos, y para ello evalúa y actualiza con frecuencia las dimensiones de calidad educativa que propone la UNESCO (2007) de pertinencia, relevancia, equidad, eficacia y eficiencia. Además los programas integran la formación humana transversalmente, los cuatro valores anotados por la ANUIES (humanismo, equidad, compromiso con la construcción de una sociedad “mejor” y autonomía responsable) son parte esencial de su filosofía educativa.

Para alcanzar la calidad educativa y *por ello ayudar a formar profesionistas cualificados, siendo personas más humanas, con sentido de trascendencia* que les permita desarrollar un compromiso con el bien común teniendo como referencia los valores evangélicos; la Universidad La Salle promueve la no discriminación en sus alumnos y personal; transita hacia un enfoque que considera la diversidad de identidades, necesidades y capacidades de las personas y favorece un clima institucional que propicia la integración, el respeto mutuo y la solución pacífica de conflictos a través del diálogo entre los diferentes actos de la comunidad educativa. Y para ello la ULSA procura generar espacios seguros y libres de violencia, donde se aprenden comportamientos y valores como espíritu de superación, tolerancia, respeto a las diferencias y la solidaridad.

La educación para la paz, bandera que la UNESCO y el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, han asumido, constituye una parte esencial en la educación de calidad de las instituciones educativas, de ahí la importancia de ofrecer a los alumnos y a la comunidad en general espacios de diálogo en donde se pueda crear una conciencia de los derechos humanos esenciales, el respeto por el otro y los conocimientos especializados para crear y mantener una cultura de paz. Es importante resaltar que dicha cultura de paz lleva en el fondo la justicia, de ahí la importancia de desarrollar en los alumnos la autonomía intelectual, autonomía moral, sentido de trascendencia, y sentido social.

a) Autonomía intelectual

La Universidad La Salle, cuenta con una Coordinación de Planeación Curricular que tiene bajo su responsabilidad la actualización, cada cinco años, de los programas académicos de cada carrera, los cuales integran los adelantos académicos y pedagógicos propio de cada profesión. Al tener actualizado el conocimiento propio de cada campo disciplinar proporciona a sus alumnos los elementos teóricos y prácticos suficientes y secuenciados para establecer innovaciones y dar criterios fundamentados académicamente.

Los programas académicos, además, de actualizar los contenidos profesionales, incluyen pistas a los docentes para que ellos implementen métodos pedagógicos actuales y así ayuden a sus alumnos a generar procesos de reflexión y análisis de la realidad y del contenido académico que los lleve a generar los “*habitus*” —instauración de esquemas reflexivos— que mencionaba Perrenoud (2004).

Con el fin de integrarse de manera pertinente a los requerimientos del mundo globalizado el aprendizaje de idiomas es imprescindible, de ahí que en las currícula se tiene clases para mejorar el nivel de dominio de otros idiomas; con la finalidad de que los alumnos tomen clases de las asignaturas de su carrera en otro idioma, principalmente el

Inglés. La posibilidad de los intercambios académicos proporciona a los alumnos de espacios privilegiados para vivir experiencias académicas o culturales en el extranjero o en otras universidades del país. De esa manera se da la posibilidad, a los alumnos, vivir experiencias diferentes que les ayuden a conformar de manera real opiniones e iniciativas fundadas en la realidad, encaminándolos a que adquieran su autonomía intelectual.

b) Autonomía moral y sentido de trascendencia

La Universidad La Salle comprende con claridad que la autonomía moral de los alumnos tiene como una de sus bases la libertad de los mismos, entendida como la capacidad que tienen ellos de elegir. La ULSA para ayudarles a que realicen la mejor elección, las currícula presentan un equilibrio entre las asignaturas propias de la carrera, con las de corte humanista y las complementarias a su formación como son: idiomas, el valor de la vida, comunicación y emprendedores. El acompañamiento (tutoría) que se realiza en la Universidad La Salle cuida que la práctica reflexiva realizada en las asignaturas genere, en los alumnos, procesos cognitivos que favorezcan la reflexión intelectual que, a la vez, conduzca a desarrollar procesos lógicos de pensamiento, análisis, síntesis, comparación, etc., así como valores y actitudes que permitan sopesar los pros y contras de cualquier elección, así como impulsar el liderazgo con una visión de servicio y de desarrollo del bien común.

La Universidad La Salle al considerar a sus alumnos como seres que construyen su humanidad a través de la relación con los otros, establece las asignaturas del bloque de humanidades para favorecer la reflexión con temas de valores, compromiso con su comunidad, ética profesional, antropológicos (dignidad y valor de la persona). Estas asignaturas son la parte teórica-académica que buscan confrontar a los alumnos con su realidad y la realidad social que viven, para después complementar con experiencias sociales en situaciones de marginación, pobreza y extrema pobreza que los lleven a considerar el valor del respeto, la honestidad y la justicia como esenciales para la promoción de la paz.

Las actividades que generan otras áreas de la Universidad como son las de cuidado a su salud y acondicionamiento físico, al desarrollo de su dignidad como persona (prevención a adicciones, relaciones destructivas, situaciones emocionales que llevan a desarrollar cuadros depresivos, etc.), a través del acrecentamiento de sus talentos académicos, artísticos, deportivos y espirituales.

En la ULSA no se separa el concepto de vida y espiritualidad, de ahí que para comprender a los jóvenes universitarios y su desarrollo espiritual se requiere considerar el contexto socio-cultural que viven, con las dificultades que viven, así como apreciar los aspectos positivos y favorables que poseen, entre ellos la sensibilidad que tienen para atender las necesidades de los demás (solidaridad). Para favorecer el desarrollo espiritual de los alumnos se contempla el aspecto bio-psíquico como el punto de partida para construir un equilibrio afectivo, aquí se encuentran todos los programas de atención y prevención que tiene la Coordinación de Impulso y Vida Estudiantil (CIVE) que da paso a la dimensión psico-social con la dimensión existencial se termina de conformar la dimensión espiritual o trascendente en un encuentro con el otro.

La espiritualidad (o sentido de trascendencia) en la ULSA es una experiencia personal que integra la identidad cristiana y la espiritualidad con la antropología y espiritua-

lidad, de ahí que, las acciones que se realizan para favorecer el sentido moral, el sentido de trascendencia y el sentido social, van íntimamente ligadas. La espiritualidad vista desde la ULSA se desarrolla contando con la vida y con el mundo, es decir, asume que el encuentro con Dios se da en lo cotidiano de la existencia, en la persona concreta en su contexto social que vive cada ser humano, en especial los más necesitados. Se considera que Jesucristo continúa iluminando nuestra vida y sociedad, con una espiritualidad fraterna, iluminada por la caridad, abierta al diálogo, con una postura ecuménica pero, a la vez, con una visión teológica sólida.

Al concebir como una parte esencial del desarrollo de la espiritualidad o trascendencia, el contexto donde viven los alumnos, encuentra sentido las acciones que se realizan en atención a los más necesitados, ya que es otra manera del encuentro o comunión con Dios.

c) Desarrollo de sentido social

En la Universidad La Salle, el sentido de trascendencia y el sentido social son complementarios, de ahí la importancia que se da al desarrollo de la consciencia social; ésta se inicia desarrollando la pertenencia a la comunidad universitaria y a la comunidad lasallista nacional e internacional. El sentido comunitario que se promueve (*Indivisa Manent*) rompe con la visión individualista y establece redes de identidad que favorecen la amistad y el sentido de pertenencia a una comunidad más amplia que tiene como finalidad el apoyo mutuo y la generación del bien común.

La Universidad La Salle, a través de diferentes organismos internos y externos, genera espacios de experiencia comunitaria que favorecen el sentido social; entre ellos se encuentran la Coordinación de Desarrollo Social y Comunitario, la Coordinación de Pastoral Universitaria y la Jefatura de Grupos Estudiantiles, que tienen la finalidad de ofrecer experiencias sociales o religiosas a los jóvenes con personas menos favorecidas, así como el crear conciencia de lo mucho que pueden aportar a su sociedad.

En mencionadas instancias se promueven, entre otras cosas, el servicio social institucional con acciones de impacto en comunidades marginadas, experiencias de atención a enfermos, la educación a niños con nivel escolar deficiente en la ciudad, la atención y ayuda a jóvenes universitarios en situaciones de riesgo, entre otras muchas actividades.

5.3 Principios de acción pedagógica en la ULSA

La Universidad La Salle, al igual que las demás instituciones lasallistas, revisan con frecuencia los métodos pedagógicos que emplean: *“Las Instituciones Lasallistas renuevan su modelo educativo según las circunstancias actuales y las corrientes pedagógicas innovadoras...”* (Vargas, José Antonio y otros, 1999), dicha revisión tiene la finalidad de presentar a los alumnos los métodos más adecuados para su formación académica o humana.

En la parte académica, en el Área Común, se tiene clara conciencia que la metodología a seguir por parte del docente tiene que estar orientado a desarrollar competencias en los alumnos, marcando un claro alejamiento de las metodologías tradicionales. Es necesario que las asignaturas en general, sean abordadas de manera diferente a la tradicional para afianzar las competencias (capacidades-habilidades) tanto genéricas como

laborales; así también los valores y actitudes que requieren los alumnos para que, de manera creativa y propositiva, se desarrollen en la sociedad.

Las acciones que completan la formación integral de los alumnos tienen su propia metodología, según el área de atención, pero todas convergen en un mismo punto: la atención privilegiada del alumno; donde se promueven los aspectos: humanista, salud física, salud emocional, desarrollo cultural, desarrollo espiritual, conciencia ética y desarrollo social.

En los anteriores aspectos la metodología empleada busca acercar a los alumnos al desarrollo de las diversas dimensiones, a través de cursos, talleres, vivencias o experiencias sociales, deportivas, culturales, humanas (prevención, desarrollo humano) y espirituales; en la Universidad La Salle se cuida de manera puntual la evaluación de las mismas para asegurar, en la medida de las posibilidades, que los jóvenes han sido interpelados y han comprendido la finalidad del curso, taller o experiencia.

VI. MODELO ORGANIZACIONAL PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL, LA PARTICIPACIÓN SOCIAL Y EL BIEN COMÚN

La organización de cualquier institución tiene la finalidad de favorecer que ésta alcance los objetivos propios para que fuese fundada. En el caso de la Universidad La Salle, se tiene como misión *“brindar la formación integral y realización plena de sus alumnos, mediante la atención y estímulo de toda sus dimensión humana”* (Art. 20 del Reglamento General SEULSA), atendiendo de forma privilegiada a los más necesitados (Cf. Regla de los HEC, 3).

Las reformas educativas en diversos países fueron realizadas con el fin de equilibrar las variables de calidad, eficiencia y equidad de los sistemas educativos; sus políticas están encaminadas a descentralizar la educación y revisar los contenidos curriculares para adecuarlos al avance del conocimiento científico y tecnológico. Estos cambios pretenden que la escuela recupere y transforme su capacidad de mediar una cultura significativa que contribuya a formar capacidades para la eficacia económica, exista una democratización política y participación social. No obstante, resulta evidente que para realizar todas esas propuestas, se requiere una profunda transformación de la escuela en su estructura (organización) y dinámica de gestión pedagógica.

La calidad educativa no depende exclusivamente de los medios materiales, recursos financieros y profesores suficientes, sino además influyen las variables cualitativas impuestas en el funcionamiento interno de las instituciones escolares, el proceso educativo va determinado en gran medida por la estructura de la institución. Cabe mencionar que una situación incorrecta existente radica en la separación del vínculo organizativo y pedagógico, dado que en la práctica, generalmente las dos dimensiones se abordan de manera independientes: *“Las reformas han sido tradicionalmente pensadas en el plano curricular y en la formación de profesores. Los aspectos de gestión han sido habitualmente confinados a la órbita de los administradores y planificadores. Esto ha contribuido a que lables proyectos pedagógicos sean neutralizados por no haber incidido en la transformación de la estructura y funcionamiento del sistema escolar”* (Ezpeleta, 1992:17).

En todas las cuestiones pedagógicas realizadas en los establecimientos educativos, uno de los puntos de convergencia está en la gestión escolar. Así que, sí se busca calidad educativa, resulta indispensable revisar tanto los procesos de gestión como el

funcionamiento pedagógico, toda vez que ambos van indisolublemente unidos. Consecuentemente, la gestión escolar de los planteles educativos representa un enclave fundamental en el proceso de transformación, pues constituye un espacio principal que debe modificarse por ser el lugar donde se origina la interacción con los alumnos y, además se construyen las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente (Vargas Aguilar, 2008).

La organización de las instituciones educativas es, en general, poco visible y cuestionada, a pesar de ser considerada un componente esencial de la gestión pedagógica. Aun cuando tradicionalmente han ubicado la organización en la parte administrativa no puede pensarse como una “forma” independiente de su contenido, debido a que la estructuración y conformación institucional de las escuelas constituyen el primer condicionante del trabajo educativo, respecto Ezpeleta (1992) es muy clara: *“La estructura y dinámica organizativa de la escuela, su conformación profesional técnica y material constituyen las bases reales para que el currículo y su operación encuentren una forma determinada. Forma que no es neutra respecto de la calidad de la enseñanza ni inocente respecto de los resultados de la escolaridad”* (Ezpeleta, 1992:107).

La Universidad La Salle, ante los retos y necesidades ya mencionados (caps. I y II) y ante el compromiso adquirido con sus alumnos y con la sociedad de proporcionar una educación integral de calidad que forme a sus estudiantes para que respondan de manera pertinente a los requerimientos profesionales y sociales actuales y futuros, revisa y actualiza su estructura organizacional para que brinde las bases sobre las que pueda converger el modelo pedagógico y la gestión educativa que los lleve alcanzar la misión de la Universidad y del lasallismo.

Los elementos del modelo pedagógico fueron abordados en los capítulos anteriores (III, IV y V), de ahí que en el presente capítulo se hable del modelo organizacional. El modelo organizacional de la Universidad La Salle consiste en Escuelas, Facultades y centros de apoyo (Muñoz Batista, 1994; ULSA, 2008). Con él intenta responder de la mejor manera a las funciones sustantivas que toda universidad y a la formación integral al estilo lasallista. Para esto se estructura con dos grandes áreas formativas (Vicerrectoría Académica y Vicerrectoría de Bienestar y Formación); dada la importancia del área de formación se da un peso específico a cada uno, teniendo clara conciencia que ambas son complementarias. Los jóvenes asisten a la universidad para ser profesionales de su carrera y para ser universitarios íntegros. En el espíritu del lasallismo, requieren los elementos humanísticos que les ayudan a ser personas y profesionistas exitosos y así puedan contribuir en la construcción de la sociedad.

En la Universidad La Salle el centro de cuidado y atención es el alumno, de ahí que las áreas y organismos de la Universidad existan en función de favorecer la educación integral de estos. La Vicerrectoría Académica (VA), atiende, como su nombre lo dice, lo referente a la academia y tiene como finalidad el proveer a los jóvenes la formación actualizada y pertinente, propia de su carrera; para eso cuenta con directivos en cada Escuela o Facultad, todos ellos personas ampliamente cualificadas en su profesión, así como docentes cuidadosamente seleccionados; Dentro de la VA, está la Dirección de Apoyo Académico que tiene la finalidad de coordinar las instancias académicas complementarias así como favorecer la sinergia entre las áreas a su cargo y las áreas de la Vicerrectoría de Bienestar y Formación.

La Dirección de Apoyo Académico tiene a su cargo: la Coordinación de Formación Docente que tiene la finalidad de ofrecer a los docentes la actualización necesaria, prin-

principalmente, en el área de identidad institucional, pedagógica y didáctica de acuerdo con los nuevos enfoques educativos, adaptados a las diferentes carreras o áreas de especialización. Así mismo, es el organismo responsable de realizar la evaluación a docentes, para estar así atenta a los requerimientos de los docentes y personal de la Universidad. La Coordinación de Idiomas apoya a los alumnos en el aprendizaje de idiomas y junto con la coordinación de intercambio académico favorece que los jóvenes tengan experiencias académicas o formativas en otras instituciones nacionales o internacionales. La Coordinación de Desarrollo Humano-Profesional tiene a su cargo lo que se ha denominado Área Común y coadyuva al logro de la formación integral atendiendo la dimensión humana y cristiana, a través de las materias de humanidades, así como el desarrollo de habilidades (competencias) genéricas para las distintas profesiones. Otras dos coordinaciones a cargo de la Dirección de Apoyo Académico son la de Planeación Curricular que tiene la finalidad de estructurar los planteamientos curriculares pertinentes, innovadores, competitivos, apegados a los principios institucionales y la Coordinación de Educación a Distancia; esta última imparte cursos de distinta índole a la comunidad.

La Vicerrectoría de Bienestar y Formación, atiende aspectos complementarios a la formación académica. Coadyuva en la formación integral de los estudiantes mediante propuestas e integración de políticas, programas y actividades encaminadas al bienestar universitario y la formación integral para que favorezcan el desarrollo de las dimensiones humana, física, social, espiritual, cultural, espíritu de liderazgo y académica, así como la formación y el acompañamiento en la comunidad universitaria.

Los programas que desarrollan la dimensión humanista la integran, principalmente, la Coordinación de Formación Humana-Profesional y la Coordinación de Impulso y Vida Estudiantil; en la primera se fomentan valores y el desarrollo de la persona mediante asignaturas académicas; en la segunda se enfatiza el cuidado personal, el desarrollo de autoestima, se promueve el estilo de vida saludable con la finalidad de que el alumno se descubra como una persona valiosa y digna, capaz de respetarse y respetar a los demás. En la dimensión social se pretenden favorecer las experiencias de los jóvenes en contextos distintos a los que viven, ahí tienen la oportunidad de comprometerse con acciones de servicio en comunidades marginadas.

Existe también la Coordinación de Formación Cultural donde se promueven experiencias de apreciación, creación y proyección a la comunidad de diversas manifestaciones artístico-culturales, impregnadas de valores nacionales e interculturales. La dimensión de educación física y deportes, a cargo de la Coordinación del mismo nombre promueve la salud física, mediante, acondicionamiento físico, deportes y recreación que impulsan el espíritu de comunidad, sentido de pertenencia, la sana competencia, el fortalecimiento del carácter y la relación social. La dimensión espiritual se atiende de manera específica en la Coordinación de Pastoral Universitaria que favorece el desarrollo de la persona mediante el cultivo de una vida espiritual sustentada en el Evangelio y proyectada en el bien común. En un apartado especial se encuentra la promoción de líderes entre los estudiantes; esto se favorece por medio de los grupos estudiantiles, los cuales coadyuvan en la formación de los jóvenes a través de su participación en órganos de representación institucional, favoreciendo el liderazgo, la capacidad de servicio y la visión social/profesional.

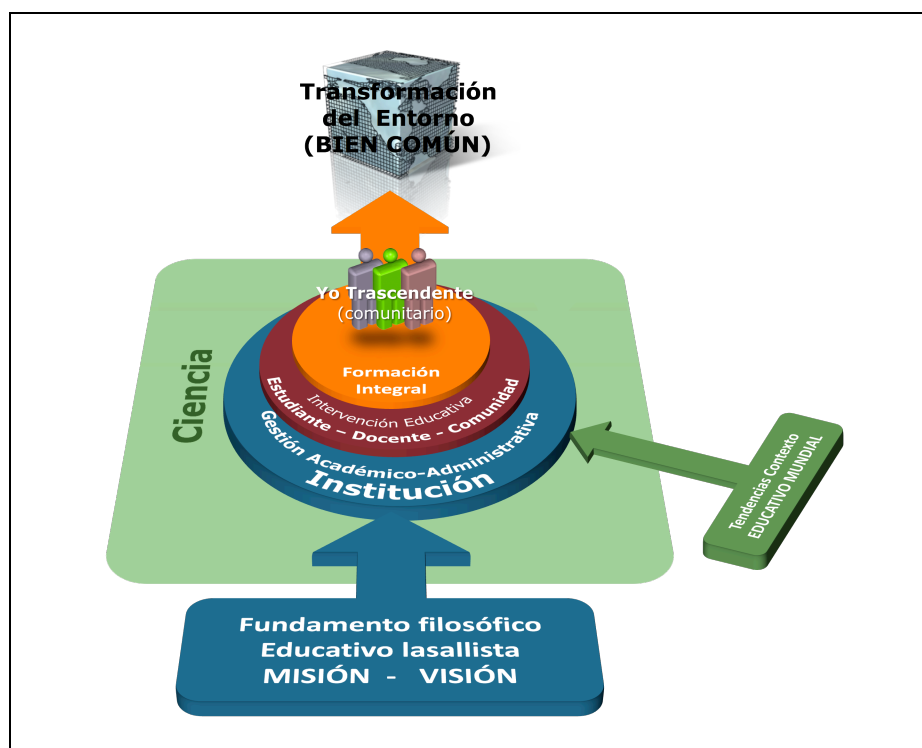
Los programas comunes y sinergias que se generan y coordinan desde ambas Vicerrectorías favorecen la formación integral de los alumnos, proporcionándoles el acom-

pañamiento requerido, tanto en la parte académica, orientación profesional, como en aspectos de índole personal.

En la parte curricular, la ULSA contempla un modelo flexible respecto a la forma en que los estudiantes pueden cubrir sus créditos, al tener la posibilidad de adelantar algunas materias, principalmente del Área Común. Se proporcionan a los alumnos espacios para que puedan regular su carga curricular y horaria según su tiempo y posibilidades. Esta nueva modalidad requiere ampliar más su oferta de asignaturas; la Universidad ya se encuentra en el camino hacerlo.

Con base en lo expuesto a lo largo del documento, a manera de conclusión, en el esquema 2, se sintetizan los elementos que integran el modelo pedagógico propuesto:

Esquema 2. Representación del Modelo Pedagógico para la ULSA



ANEXO 1

Las distintas organizaciones señalan algunos retos como los más sobresalientes, entre ellos se distinguen diez, y aún así hay marcadas diferencias en el enfoque en que son abordados los retos comunes. A pesar de las diferencias en el enfoque es importante considerarlos ya que señalan líneas de reflexión y de acción.

Los Retos que mencionan los organismos consultados son variados:

Cuadro No. 5. Comparativo de los retos que señalan los organismos señalados

	UNESCO ⁶	ANUIES ⁷	BANCO MUNDIAL	OCDE ⁸	PSE 2008 – 2012 ⁹	Proyecto TUNING
Internacionalización-globalización	*	*	*	*		*
Equidad social – igualdad de oportunidades	*	*	*	*	*	*
Desarrollo sustentable	*	*	*	*		*
Democracia política	*	*	*	*		
Flexibilidad – adaptabilidad	*	*	*	*	*	
Calidad en la educación	*	*	*	*	*	*
Progresión de un nivel de calificación a otro				*	*	*
Manejo de competencias	*			*	*	*
Uso adecuado de las tecnologías		*	*	*	*	*
Defender y difundir activamente valores – paz	*	*				

⁶ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

⁷ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)

⁸ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

⁹ Programa Sectorial de Educación 2008 - 2012

(Esquema propio)

A continuación se realiza un breve análisis de cada reto según el enfoque de cada organismo o programa:

1. Internacionalización–globalización-: Ubica la internacionalización en tres aspectos como es el comercio trasfronterizo y los servicios; en el campo educativo fijan su atención en el reconocimiento de cédulas títulos y grados entre los países y por último comenta el impacto de las políticas educativas.
2. Equidad social– igualdad de oportunidades: Este reto lo abordan tanto organismos como en el PSE y el Proyecto Tuning, con matices diferentes como son, la UNESCO, considera la equidad social en el acceso de bienestar de la población en todos los órdenes; la ANUIES centra la equidad, en los centros educativos, estos al ser mejores apoyaran mejor a las personas que atiende, especialmente a los necesitados; el Banco Mundial, ubica la equidad en la diversificación de las instituciones, así estas podrán atender a distintos grupos sociales, y para ello recomiendan mejorar los criterios de admisión y permanencia en el sistema educativa; el Proyecto Sectorial Educativo 2008-2012 centra su atención en la educación básica, busca una reforma integral para ofrecer el acceso y permanencia al grueso de la educación.
3. Desarrollo sustentable. La UNESCO pone énfasis en la autonomía y las competencias, a través de ellas se contribuye al desarrollo sostenible de la sociedad mediante la capacidad de predicción.
4. Democracia política. La UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE señalan la importancia de ampliar los consensos entre los distintos niveles de gobierno, grupos sociales y fuerzas políticas de los países; la ANUIES orienta la democracia-política en las IES y directamente en la formación integral de ciudadanos responsables, participativos y solidarios, enfatiza la eliminación de políticas discriminatorias a las mujeres y la posibilidad que se incorporen en la toma de decisiones.
5. Flexibilidad-adaptabilidad. La UNESCO presta atención a determinar las prioridades según las necesidades y así de esa manera permitir un mayor acceso a la educación a todas las personas que lo soliciten; a diferencia de la ANUIES se queda exclusivamente en informar y participar a la sociedad de las actividades de docencia, investigación y difusión que generan los IES; el Banco Mundial ubica la flexibilidad en establecer y reforzar vínculos y la receptibilidad a la evolución de las exigencias económicas; la OCDE ubica la flexibilidad en la diversificación de los niveles de salida y movilidad de los estudiantes, con trayectorias modulares; y el PSE se enfoque en el diseño de cursos y programas educativos enfocados al desarrollo de competencias.
6. Calidad en la educación. El Banco Mundial aborda éste aspecto tan controvertido desde tener estudiantes bien preparados, la idoneidad del cuerpo docente, contar con recursos adecuados y fortalecimiento de los mecanismos de evaluación; la OCDE centra más la calidad en el aspecto de la evaluación de ahí la importancia por respaldar los esfuerzos del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) y la participación de los representantes de los medios económicos en la evaluación de las IES.

7. Progresión de un nivel de calificación a otro. La OCDE es el único organismo que lo considera y considera importante desarrollar la formación continua, y, a la vez, diversificar las ramas de formación y los niveles de las mismas (técnicos de conocimientos y de saberes).
8. Manejo de competencias. La UNESCO, la OCDE, el PSE y el proyecto Tuning son los que consideran importante desarrollar competencias en los alumnos, el PSE considera necesario implementar un modelo educativo basado en competencias tanto en los docentes (facilitadores y promotores del aprendizaje) como del estudiante: competencias para la vida, profesionales y laborales. Tuning se centra en los procesos y en la actuación frente actividades y problemas de un determinado contexto, integrando actitudes, conocimientos y capacidades, teniendo como base la excelencia en lo que se hace, con base en criterios de idoneidad establecidos de forma pública.
9. Uso adecuado de tecnologías. La OCDE considera la importancia de usar los recursos en congruencia con la función académica en las tres vértebras sustantivas de la Universidad: extensión, difusión e investigación; El Banco Mundial centra su comentario en la relación en la calidad, uso eficaz y eficiente de los insumos tecnológicos; y la OCDE se ubica en la superación del personal académico en conocimiento con el apoyo de las TICs.
10. Defender y difundir activamente valores de paz. La UNESCO considera importante utilizar la capacidad intelectual y el prestigio moral para garantizar el bienestar de la población; la ANUIES se ubica en el plano nacional y considera los valores del marco jurídico, especialmente los del Art. 3° Constitucional.

ANEXO 2

La propuesta de competencias genéricas de Tuning América Latina es un análisis de los resultados de la consulta de: 418 académicos, 312 empleadores, 1 755 estudiantes y 1471 graduados. La consulta se realizó a 3.956 personas vinculadas directamente a la disciplina de la educación, durante los últimos meses del 2004 y comienzos del 2005. El siguiente cuadro muestra la preferencia de los 27 tipos de competencias que fueron seleccionadas por los participantes:

Cuadro 6. Competencias genéricas del proyecto Tuning América Latina

Sistémicas	Instrumentales	Interpersonales
V02 Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	V01 Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	V10 Capacidad de aprender y actualizarse
V05 Responsabilidad social y compromiso ciudadano	V03 Capacidad para organizar y planificar el tiempo	V12 Capacidad crítica y autocrítica
V09 Capacidad de investigación	V04 Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	V17 Capacidad de trabajo en equipo
V13 Capacidad para actuar en nuevas situaciones	V06 Capacidad de comunicación oral y escrita	V18 Habilidades interpersonales
V14 Capacidad creativa	V07 Capacidad de comunicación en un segundo idioma	V19 Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
V16 Capacidad para toma de decisiones	V08 Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	V20 Compromiso con la preservación de medio ambiente
V22 Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	V11 Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	V21 Compromiso con su medio sociocultural
V23 Habilidad para trabajar en contextos internacionales	V15 Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	V26 Compromiso ético
V24 Habilidad para trabajar en forma autónoma		
V25 Capacidad para formular y gestionar proyectos		
V27 Compromiso con la calidad		

Fuente: Beneitone, P. *et.al*, 2007, p. 79.

Las competencias que fueron consideradas como las más importantes son: 1. Conocimiento sobre el área de estudio (V04), 2. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis (V01), 3. Capacidad de comunicación oral y escrita (V06), 4. Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica (V02), 5. Compromiso con la calidad (V27), 6. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente (V10), y 7. Compromiso ético (V26). Las competencias de menor importancia fueron: 1. Capacidad de comunicación en un segundo idioma (V07) y 2. Habilidad para trabajar en contextos internacionales (V23).

La consulta también solicitó a las personas encuestadas que se pronunciaran sobre el nivel de realización de las competencias, en los ámbitos laboral y académico. Con base en los resultados, la de mayor realización fueron: 1. Conocimiento de área de estudio y la profesión (V04) y 2. Capacidad para trabajar en equipo (V17). Interesa destacar que la segunda no apareció entre las siete competencias más importantes, pero sí fue considerada en la encuesta. Lo anterior tendría que replantear la pertinencia de ser incluida en la formación de los estudiantes de la disciplina de educación.

Las competencias de menor logro en la realización en los ámbitos laboral y académico, en correspondencia con las de menor importancia, fueron: 1. Capacidad de comunicación en un segundo idioma, y 2. Habilidad para trabajar en contextos internacionales; y se agregó, 3. Habilidad en el uso de tecnologías (V08). Es importante destacar que este resultado contrasta con las valoraciones realizadas en los países de Europa, para los cuales, las tres competencias son valoradas como muy importantes. También en un bajo nivel de realización, tanto académicos como empleadores coincidieron en valorar a las competencias de: 1. Responsabilidad social (V05), y 2. Capacidad para gestionar y formular proyectos (V25).

En un nivel intermedio de realización fueron identificadas: 1. Capacidad creativa (V14), 2. Habilidad para trabajar en forma autónoma (V24), 3. Capacidad para tomar decisiones (V16), 4. Capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes (V19), 5. Capacidad para actuar en nuevas situaciones (V13), 6. Compromiso con su medio socio-cultural (V21), 7. Capacidad para organizar y planificar el tiempo (V03), y 8. Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica. Paradójicamente, la conclusión a la que se llega en el documento es que “hay un menor nivel de realización de las competencias de tipo sistémica e interpersonal”.¹⁰

Una conclusión importantes derivada del análisis es que “las competencias específicas más importantes hacen referencia a aquellas habilidades requeridas para el ejercicio profesional y disciplinar, y de aplicación de aula o institucional; y que las menos importantes se refieren a aquellas de proyección social o comunitaria y en relación con aspectos históricos y culturales”.¹¹ Nuevamente, en coincidencia con la genéricas el trabajo grupal.

¹⁰ Beneitone, P. *et al*, 2007, p. 82.

¹¹ *Ibid*, p. 110.

ANEXO 3

Los siguientes cuadros presentan la relación de competencias, tomando como referente a Tuning América Latina y las competencias que se pueden desarrollar desde el área común.

Cuadro 7(a)

Competencias Sistémicas - Tuning	Competencias por desarrollar por los bloques que integran el Área Común			
	Pensamiento y Comunicación	Lengua Extranjera	Humanidades	Emprendedores y Sustentabilidad
V05 Responsabilidad social y compromiso ciudadano			✓	✓
V09 Capacidad de investigación	✓			✓
V13 Capacidad para actuar en nuevas situaciones				✓
V14 Capacidad creativa	✓			✓
V16 Capacidad para toma de decisiones				✓
V22 Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad		✓	✓	✓
V23 Habilidad para trabajar en contextos internacionales		✓		
V24 Habilidad para trabajar en forma autónoma	✓			✓
V25 Capacidad para formular y gestionar proyectos	✓			✓
V27 Compromiso con la calidad				✓

Cuadro 7(b)

Competencias Instrumentales - Tuning	Competencias a desarrollar por los bloques que integran el Área Común			
	Pensamiento y Comunicación	Lengua Extranjera	Humanidades	Emprendedores y Sustentabilidad
V01 Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	✓			✓
V03 Capacidad para organizar y planificar el tiempo	✓			✓
V04 Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión				
V06 Capacidad de comunicación oral y escrita	✓	✓		✓
V07 Capacidad de comunicación en un segundo idioma		✓		
V08 Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	✓			
V11 Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	✓			✓
V15 Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	✓			✓

Cuadro 7 (c)

Competencias Interpersonales- Tuning	Competencias a desarrollar por los bloques que integran el Área Común			
	Pensamiento y Comunicación	Lengua Extranjera	Humanidades	Emprendedores y Sustentabilidad
V10 Capacidad de aprender y actualizarse	✓			✓
V12 Capacidad crítica y autocrítica	✓		✓	✓
V17 Capacidad de trabajo en equipo	✓			✓
V18 Habilidades interpersonales	✓		✓	✓
V19 Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes				✓
V20 Compromiso con la preservación de medio ambiente			✓	✓

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Aboites, Hugo (1999). *Vientos del Norte, TLC y privatización de la educación superior en México*, Plaza y Valdez Editores-UAM, México.
- Andrade, Bárbara (2004): *Pecado original ¿o gracia del perdón?*, Koinonía 40, Secretariado Trinitario, Salamanca España.
- ANUIES (1999); *La Educación Superior en el Siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo (Una propuesta de la ANUIES)*; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México. [En línea:]. Disponible en: www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/, Consulta: abril de 2008.
- ANUIES (2006). *Consolidación y avance de la Educación Superior en México: Elementos de diagnóstico y propuestas*, México.
- Arias, B. (2001). "Relaciones entre motivación estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Mente y Conducta en situación educativa". *Revista electrónica del Departamento de Psicología, Universidad de Valladolid*. 1,1.
- Banco Mundial (1995). *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington [En línea]. Disponible en: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/14/000090341_20050614161209/Rendered/PDF/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf consulta: enero de 2008.
- Bazdresch, Miguel (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. México: SEP-Jalisco.
- Beneitone, Pablo et.al (coords.) (2007). Informe Final del Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina, España: Universidad de Deusto. [En línea]. Disponible en: www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php consulta: 2 de junio de 2008.
- Bermúdez, A. (2007) "*Pensamiento complejo, acogimiento y emoción*". En "Comprensión sobre ciudadanía" Serie Estudios. Transversales Magisterio y Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, Bogotá
- Borrero, C. (2005) "Ciudadanía social activa: De los problemas a las opciones". En "Comprensión sobre ciudadanía" Serie Estudios. Transversales Magisterio y Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, Bogotá
- Botana, Antonio (2004). *Itinerario del Educador*, Cuadernos MEL 8/9, Roma.
- Botana, Antonio, fsc. (2008). *Vocabulario Temático de la Asociación Lasaliana (Ensayos Lasalianos, No. 3)*, Roma: HEC.
- Bourdieu, Pierre (1984). *Homo Academicus*, Francia: Les éditions de minuit.
- Bourdieu, Pierre (2002)/*Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Anagrama.
- Brown, John Seely; Allan Collins & Paul Duguid (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning, *Educational Researcher*; v18, n1, 32-42, Jan-Feb.
- Comisión Europea (2006). *ALFA-Tuning América Latina*, Bélgica. [En línea] Disponible: www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php , consulta: 2 de junio de 2008.

- Córica, José Luis & Hernández Aguilar, Ma. De Lourdes. (2005). Propuesta de indicadores de calidad para la evaluación de la calidad de las preguntas en los exámenes de opción múltiple. (2004). Primer Congreso Virtual Latinoamericano (LATIN EDUCA 2004), marzo-abril, [En línea]. Disponible en: www.ateneonline.net/datos/91_03%20PONENCIA%20CORICA-HERNANDEZ-HOLLOWAY-DIMOU.pdf, septiembre 7.
- Cortina, Adela (1996). El quehacer ético. Guía para la educación moral, Aula XXI/Santillana. Madrid, España.
- Cullen, Carlos (2004), Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina
- Delors, Jaques (1996). La educación encierra un tesoro; Ediciones Correo de la UNESCO (1997). Nota la edición consultada es en español y su fecha es 1997, aunque la versión original en inglés es 1996.
- Derry, S.; Levin, J. y Schauble, L. (1995). Stimulating statistical thinking through situated simulations. *Teaching of Psychology*, 22 (1), 51-57.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience & Education*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª. ed.). México: McGraw Hill.
- Eisner, E. W (1998). El ojo ilustrado, Ed. Paidós, Barcelona.
- Ezpeleta, J. (1992): El trabajo docente y sus condiciones invisibles, Nueva Antropología, 42, México, 27-42.
- Flores, Rafael (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*, Ed. Mc Graw Hill, Colombia.
- Fortoul Ollivier, Bertha y cols. (2009). *Plan de Vida Estudiantil*, México: Universidad La Salle.
- Gamarra, Saturnino (1997) *Teología espiritual*. Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, (sapientia fidei, serie de manuales de teología).
- Gamarra, Saturnino (1994). Teología espiritual, Ed. Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid.
- Gobierno Federal (1996). Programa de Desarrollo educativo 1995-2000, Diario Oficial de la Federación el 19 de febrero. [En línea]. Disponible en: www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res097/txt7.htm consulta: mayo de 2008.
- Guerra López, Rodrigo (2005). *Bien común: la maduración de un concepto*, Arvo.net [En línea]. Disponible en: <http://arvo.net/etica-y-politica/bien-comun-la-maduracion-de-un-concepto/gmx-niv894-con16781.htm> consulta: 2 de noviembre de 2009.
- Hendricks, Ch. (2001). Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning? *The Journal of Educational Research*, 94 (5), 302-311.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas (1718). *Reglas y Constituciones*, aprobadas por Nuestro Santo Padre el Papa Benedicto XIII» se imprimieron en Ruán en 1726
- Hermanos de Las Escuelas Cristianas (2000). *Actas del 43º Capítulo General "Asociados para el servicio educativo de los pobres como respuesta lasaliana a los desafíos del siglo XXI"*, Consejo General – Vía Aurelia -Roma, Italia
- Hermanos de Las Escuelas Cristianas (2001). *X Capítulo del Distrito México Sur. Asociados para el Servicio Educativo de los Pobres, como respuesta lasallista a los desafíos del Siglo XXI, Un Distrito que mira hacia el futuro, s/e*, México.
- Hermanos de Las Escuelas Cristianas (2002). *Estatutos de gobierno de las instituciones educativas del Distrito México Sur*, edición privada.
- Hermanos de Las Escuelas Cristianas (2002). *Regla de los hermanos de las escuelas cristianas*, s/e, Roma.
- Hirmas, C. & Eroles, M. (2008) *Convivencia democrática; inclusión y una cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*, Santiago de Chile: UNESCO. [En línea]. Disponible en: www.oei.es/valores2/162184s.pdf consulta: 2 de noviembre de 2009.

- Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (2006), Asociados para la Misión Educativa Lasaliana – Informe de la Asamblea Internacional 2006, Roma, Documento de circulación interna.
- Justicia, F. (1996) Metacognición y curriculum En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la Instrucción I. Variables y Procesos*, (pp.359-382).
- Kellner, Douglas (2005) Globalización y Educación – Manual Crítico-, Editorial Popular, España.
- Kohlberg, Lawrence (1981). *Philosophy of moral development* Vol. 1 Harper& Row Publishers, New York.
- López, Frías Blanca Silvia e Hinojosa, Kleen Elsa María (2000). "Técnicas alternativas de evaluación". En: *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Trillas. [En línea:]. Disponible en: http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/htm/tecnicas_evalu.htm, consulta: 20 de junio de 2008.
- Miklos, Tomás (coord.) (1994). *Foro prospectiva 200: México y Francia ante los retos educativos del nuevo milenio : Memoria*, México :sin editorial.
- Morales, Alfredo (2007), Una lectura de las cartas pastorales del Hno. Álvaro Rodríguez – Superior General del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (2000-2006), RELAL, Bogotá.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (1995). Investigación e innovación educativa, *La Tarea*, No. 7, octubre-diciembre. [En línea:]. Disponible en: www.latarea.com.mx/articulo/articu7/bayardo7.htm, junio 14, 2004.
- Mosterín, Jesús (1987). *Conceptos y teorías en la ciencia*, Ed. Alianza Universidad, Madrid, España.
- Muñoz Batista, Jorge (1994). *De la Salle. Hoy*, México: Ediciones Universidad La Salle.
- Muñoz Batista, J.; Cu Cortés, Julio; Juárez, José Benedicto & Tavera Sierra, Antonio (s/f). Propuesta en relación con el perfil de profesor e investigador de tiempo completo, *Programa para la consolidación de la investigación en la Universidad la Salle*, documento inédito.
- Muria, I. (1994) La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles Educativos*, 65, 63 – 72.
- OCDE. (1997) *Exámenes de las políticas nacionales de Educación*. México.
- Paul VI (1975). *Apostolic Exhortation Evangelii nuntiandi* (8 December).
- Perrenoud, Philippe (1999). *Construir competencias desde la Escuela*, Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Perrenoud, Philippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*, España: Graó.
- Piaget, Jean (1932). *El criterio moral del niño*. Barcelona. Beltrán.
- Platón (1977). *La República*, Ed. Porrúa, México.
- Poggioli, L. (1997). *Estrategias metacognoscitivas*. Caracas: Fundación Polar. [En línea]. Disponible en: www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio02.htm, 2 de mayo de 2002.
- Puig, J. (2003) Prácticas morales: una aproximación a la educación moral. Editorial Paidós, Barcelona.
- Ribeiro, Darcy (1982). *La universidad necesaria*, México: UNAM.
- Rodríguez, Álvaro (2001). *Carta Pastoral: Ser Hermano en comunidad: nuestra primera asociación*, Edición interna, Vía Aurelia – Roma, Italia.
- Rodríguez, Cortés Karina (2003). "Reflexiones sobre la política de mercado de la OCDE como base de sus "recomendaciones" para la educación superior en México", *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, Vol. 5, No. 20, enero- junio.
- Román, Martiniano y Díez Eloísa (1999). *Aprendizaje y Currículum – Didáctica socio-cognitiva aplicada*. Editorial EOS, Madrid.

- Second Vatican Council, 1965. *Gaudium et Spes*. Pastoral Constitution on the Church in the Modern World.
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. [en línea]. Disponible en: http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf consulta: abril de 2007.
- Tobón, Sergio (2006). *Competencias en la Educación Superior*, Bogotá: Ecoe Ediciones Ltda.
- Tünnermman, C. (1996). *La Educación Superior en el umbral del Siglo XXI*. Col. Respuestas, No. 1, CRESALC-UNESCO, Venezuela: Caracas.
- Tyack, David y Cuban, Larry (2000). *En busca de la utopía, un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*, París, 1995.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*, París.
- UNESCO/OREALC Santiago (2007). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. UNESCO, Santiago, Chile.
- Universidad La Salle (2008). "Área común", trabajo desarrollado por la Coordinación de Planeación Curricular de la Universidad La Salle, Distrito, Federal, México.
- Vargas, José Antonio y otros (1999). *Misión Educativa Lasallista – De Cara Hacia el Tercer Milenio*
- Vargas Aguilar, José Antonio (2008). "El lasallismo en México y propuesta educativa", En: Autor (2009). "El paradigma socio-cognitivo como base del cambio en la cultura pedagógica. Análisis de una experiencia de intervención regional", *Tesis para obtener el Grado de Doctor*, cap. IV, Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid: España, 25 de marzo.
- Vargas-Medina, E. & Calzada-Ugalde, C. (1997). Cognitive Differential Abilities and its relation with academic achievement: A comparative study. *Minnesota Conference: The future of learning and individual differences- process, traits and content*", Minneapolis, Minnesota, USA, October 9-12.
- Vargas-Medina, E. (1996). Computational evaluation of cognitive skills: a tool for educational diagnostics. *XXVI International Congress of Psychology*, Montreal, Canada, august 16-21. Abstract in *International Journal of Psychology*, vol. 31, issue 3 and 4, 1996.
- Vermunt, J. D. (1995), Process-oriented instruction in learning and thinking strategies. *European Journal of Psychology of Education*, X (4), 325-349.
- Vermunt, J. D. Y van Rijswijk, F. A. (1988). Analysis and development of students' skill in self-regulated learning. *Higher Education*, 17, 647-682.
- Vidal Stuardo, Jorge (2005). El bien común en la sociedad, *Revista de Marina en línea*, No. 2, 158-162. [En líneas]. Disponible en: www.revistamarina.cl/revistas/2005/2/vidal.pdf consulta: 2 de noviembre de 2009.
- Zimmerman, B. (1995). Self-Regulation Involves More than Metacognition: A Social Cognitive Perspective. *Educational Psychologist*, 30 (4): 217-221.

