



LAS COMPETENCIAS EN ARQUITECTURA, UNA SOLUCIÓN O UNA ILUSIÓN

* Enrique Jesús Díaz Barreiro y Saavedra
eddbarsa@servidor.unam.mx

*Maestro en Arquitectura por la UNAM.
Profesor de Carrera en la FES Aragón.

RESUMEN

La enseñanza de la Arquitectura en la mayoría de las instituciones de enseñanza superior, reflejan un bajo rendimiento escolar y un índice de titulación negativo en relación al número de estudiantes que ingresan a los estudios de esta disciplina, situación que ha provocado serias dudas de la eficacia del modelo por objetivos en los que se basa la formación de sus estudiantes, ya que no se están cumpliendo las expectativas de formación que demanda el mercado de trabajo.

Como respuesta a esta problemática, ha surgido el interés por las competencias profesionales y, particularmente, por sus virtuales utilidades y aplicaciones, que han generado una proliferación de enfoques y/o modelos de competencias.

De aquí surge el estudio del modelo de competencia aplicado a la enseñanza de la Arquitectura buscando que sea una alternativa que pueda mejorar los bajos índices de aprovechamiento y titulación actuales.



INTRODUCCIÓN

Actualmente el sistema de educación profesional ha seguido un modelo que pone mayor énfasis en los insumos del proceso educativo, más que los resultados del mismo, provocando con esto: la fijación de la duración de los programas de formación, el número de materias y su seriación, estableciendo los contenidos de los programas con base a criterios eminentemente académicos y, sobre todo, *centrando su atención en la enseñanza*.

Esto contrasta con lo que hoy en día la demanda laboral exige: *el resultado de la capacitación, es decir, el aprendizaje*, y no el proceso mediante el cual se efectuó.



La UNESCO¹, plantea que para el siglo XXI, percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, donde se reformulen los planes de estudio y se utilicen métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas, facilitando el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos, que *propicien la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación*. Así mismo, *reforzarse y renovarse los vínculos entre la enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad*, creando y evaluando conjuntamente modalidades de aprendizaje, programas de transición, programas de evaluación y reconocimiento previos de los conocimientos adquiridos, que integren la teoría y la formación en el empleo.

La UIA (Union Internacionale des Architectes)², recomienda considerar en el desarrollo de los planes de estudio, una educación dirigida a la obtención de la *cualificación formal*, que permita trabajar profesionalmente en el ámbito de la arquitectura, *incorporando la formación a distancia y los programas de intercambio*.

La enseñanza de la Arquitectura en la mayoría de las instituciones de enseñanza superior, *reflejan un bajo rendimiento escolar y un índice de titulación negativo* en relación al número de estudiantes que ingresan a los estudios de esta disciplina, situación que ha *provocado serias dudas de la eficacia del modelo por objetivos en los que se basa la formación de sus estudiantes*, ya que no se están cumpliendo las expectativas de formación que demanda el mercado de trabajo.

PLANTEAMIENTO

Como respuesta a la crisis de los sistemas formativos en general y a la crisis de la formación profesional en particular, así como a la insatisfacción por el alto coste del sistema educativo y sus pobres rendimientos, algunos autores (Tuxworth, 1989) sitúan los antecedentes del modelo de competencias como el movimiento promotor de la formación del profesorado basada en la competencia, que tuvo lugar en los Estados Unidos en los primeros años de la década de 1970, movimiento que constituye una respuesta parcial al clima de profunda crisis del sistema educativo.

Así mismo, en el Reino Unido durante la década de 1980 a través de la publicación oficial del Departamento de Empleo Británico, sugería que el vigente sistema de cualificaciones profesionales británico carecía de pautas claras y fácilmente comprensibles, y que sufría considerables solapamientos y lagunas; que existían muchas barreras en el acceso a las cualificaciones, inadecuadas ordenaciones para la progresión y/o transferencia de créditos; y que los métodos de evaluación

¹ Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. 1998.

² Carta UNESCO/UIA de la Formación en Arquitectura. 1996, 2004-2005.



tendían a estar sesgados hacia la comprobación de conocimientos, más que de habilidades o competencias. Así mismo, sugería que una cualificación profesional debía ser definida como un enunciado de competencia realmente relevante para el trabajo y orientada a facilitar el ingreso o promoción en el empleo (más allá de la propia educación y formación) y evaluada individualmente por una agencia reconocida.

En México, a través del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral que instaló el Ejecutivo Federal el 2 de agosto de 1995³ para integrar, establecer y operar los Sistemas en estrecha coordinación con los sectores de la producción, se sustenta, en cuatro elementos centrales: la modernización de la educación básica, la reforma de la educación tecnológica, la reforma de la educación superior y de posgrado, y la reforma de los servicios de capacitación.

En función de los trabajos de este Consejo, entre otras cosas, se llegó a la conclusión de que la capacitación en México enfrenta, entre otros, los problemas siguientes⁴:

- Los programas son diseñados, aplicados y evaluados desde la academia, sin atender los problemas y requerimientos de los procesos productivos.
- Fragmentación institucional y escasa coordinación entre programas, por la falta de permeabilidad y vinculación entre las instituciones que ofrecen los servicios de formación.
- La incompatibilidad entre la organización de los servicios de capacitación por especialidades y las demandas actuales de la población y la planta productiva.



- Rigidez de programas, diseñados con una sola entrada (inicio) y una sola salida (fin), con materias con contenidos que no necesariamente requiere en ese momento, porque su necesidad laboral es más precisa, afectando la permanencia y la movilidad del individuo en el mercado de trabajo.
- Falta de reconocimiento de la experiencia laboral, ya que no le son reconocidos formalmente, porque no existen los mecanismos para ello.
- La escasa información limitada sobre el mercado laboral.

Como respuesta a esta problemática, ha surgido un múltiple interés por las competencias profesionales, y particularmente, por sus virtuales utilidades y aplicaciones; ha generado una cierta proliferación de enfoques y/o modelos de competencias, de interpretaciones del concepto, de taxonomías sobre tipo de competencias, de estrategias de gestión por competencias, de sistemas de evaluación de competencias, etc.

Esta variedad de puntos de vista se pueden agrupar en dos enfoques divergentes de competencias: una

³ Sistema Normalizado de Competencia Laboral y la Educación Basada en Normas de Competencia en México. Ibarra, A.

⁴ Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia. Argüelles, A. Et Al. Pp 38-40.



como gestión de recursos humanos, y otra, como instrumento para establecer Sistemas de Cualificaciones Profesionales.

La **primera**, parte de la propuesta conceptual de McClelland (1973), donde se destaca su crítica a la consideración de los conocimientos, aptitudes y actitudes como predictores suficientes del desempeño laboral, así como la necesidad de prestar mucha más atención a los desempeños exitosos, considerando como variables que intervienen en el desempeño profesional adecuado, las condiciones y características específicas de la propia organización o empresa, así como también factores situacionales.

La **segunda**, se centra también en los desempeños efectivos como punto de partida del análisis de las competencias profesionales, pero a diferencia del anterior, este enfoque se interesa por los desempeños ordinarios que se realizan en las situaciones de trabajo, mediante la expresión en comportamientos efectivos y observables de capacidades y destrezas.

De aquí, el modelo de competencia aplicado a la enseñanza de la Arquitectura buscando que sea una alternativa que pueda mejorar los bajos índices de aprovechamiento y titulación actuales, así como las expectativas de formación que demanda el campo laboral.

INTERROGANTES

Para profesores y alumnos que han trabajado, a la fecha, bajo el modelo basado en objetivos, ven a las competencias aplicadas a la formación como fuera de la realidad, complicadas, imposibles de ser desarrolladas y manejadas durante la enseñanza de la disciplina. Dando pie a múltiples interrogantes en ellos:

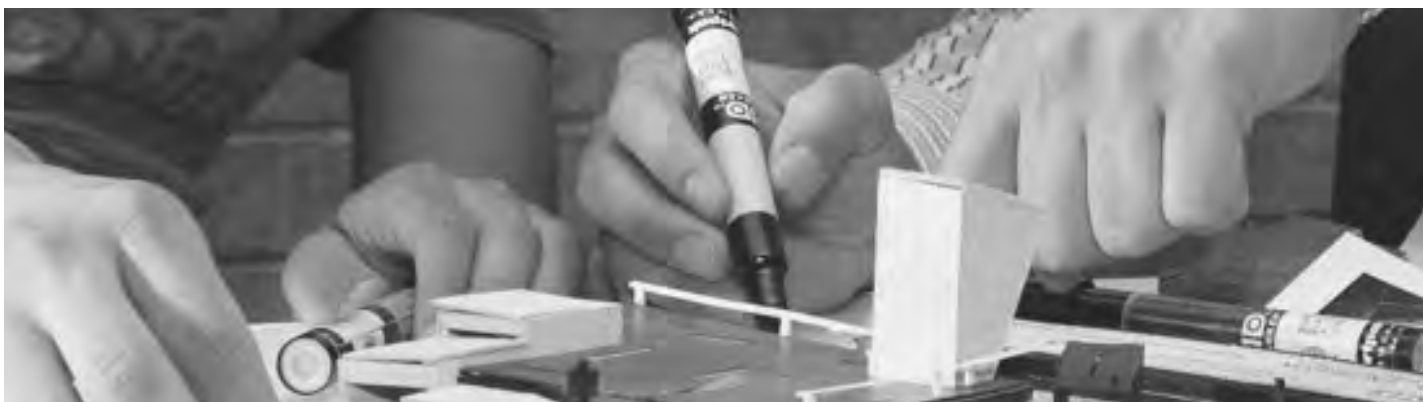
¿Qué significa el término competencia?

El concepto competencia podría ser definida como: “la acción y efecto de competir”. Aplicado a una empresa o comercio, las que compiten con estas en el mercado. Dentro de la misma empresa, como el conjunto de funciones atribuidas a un puesto de trabajo. Para un profesional, lo que lo capacita en su disciplina.

¿Qué son las competencias profesionales?

El concepto de competencia profesional, tiene muchas interpretaciones y definiciones, pero hay varios elementos en común entre ellas:

El primero de ellos lo constituye lo que se podría llamar “**atributos de la persona**” entendidos estos como: conocimientos, saberes, capacidades, aptitudes, actitudes, valores, motivos, habilidades, etc.





El segundo componente, alude a lo que se podría llamar **“las acciones”**, que se ponen en juego o movilizan dichos atributos. Estas acciones, son concebidas como una finalidad de los citados atributos personales.

El tercer componente, se refiere al **“objetivo de la movilización de atributos”**, el cual se define en términos de: exigencias de la producción y el empleo, resultados esperados, función requerida, desempeño satisfactorio, eficiente y eficaz, exitoso, etc.

En función de lo anterior, F. Blas (2007)⁵, define a la competencia profesional como,

“La aplicación de saberes que procura el logro de determinados resultados esperados conforme a las exigencias de la producción y el empleo”.

¿De donde surgen y por qué?

La formación por competencias tiene su origen, según Tuxworth (1989), en la década de los setenta del siglo pasado en los Estados Unidos de Norteamérica, como respuesta a la crisis de los sistemas formativos en general y a la crisis de la formación profesional en particular, así como por la insatisfacción por el alto coste del sistema educativo y sus pobres rendimientos.

Concretamente a fines de los años setenta, con motivo de la creciente insatisfacción social por los mediocres resultados de la formación elemental o básica y de las numerosas demandas que reclamaban la reforma de la formación del profesorado de esta etapa educativa. Como respuesta a esto, surgió un conjunto de criterios para describir y evaluar los programas basados en competencias.

Así mismo, en la década de los ochenta, en el Reino Unido, como reacción a la crisis surgida por la explosión demográfica de mediados de los setenta, junto a la recesión económica de finales de esa década, produjo un grave desajuste entre el número en jóvenes de edad de ingresar en el mercado de trabajo y el número de empleos disponible. Dicho desajuste, se vio agravado por la falta de correspondencia entre la cualificación profesional de los jóvenes y las exigencias de cualificación del mercado laboral.

A comienzos de la década de los noventa fue España quien, en la reforma de su sistema educativo, adopta dichos planteamientos, y, junto a otros factores, esto contribuyó a facilitar la penetración de dicho enfoque en los países latinoamericanos. Inicialmente, en México y, posteriormente, en numerosos países de Centro y Sudamérica.

En México en el año de 1995, el Ejecutivo Federal instaló el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral, creando el Sistema Normalizado de Competencias Laborales.

En los últimos años se han producido algunas experiencias puntuales de diseño de programas formativos de enseñanza superior que han incorporado el enfoque de la FBC (por ejemplo, en el Reino Unido y Australia) Pero, quizá el hecho reciente más relevante sea la De-

⁵ Competencias profesionales en la formación profesional. Blas, F.



claración de Bolonia (1999), según la cual los países de la Unión Europea que se incorporan a ella se comprometen a una cierta homogenización de sus planes de estudio universitarios.

En México, la experiencia más reciente es el sistema CONALEP y en la Universidad de Guadalajara, en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

¿La formación por objetivos, ya no está vigente?

La realidad de los resultados de la formación por objetivos en la enseñanza de la Arquitectura, no ha tenido a la fecha resultados satisfactorios, ya que las estadísticas que se realizan en las instituciones educativas indican resultados nada convincentes: un alto abandono, un bajo rendimiento académico, un alto índice de reprobación y un bajo índice de titulación.

Todo esto ha generado dudas en la eficacia de la formación por objetivos, creando comentarios diversos que van dirigidos, unos, a que los programas formativos están llenos de conocimientos que no tienen aplicación, otros, que los contenidos de las diversas asignaturas no se relacionan entre sí ni se integran en la práctica, y algunos más, que mucho de lo que se aprende en la escuela no tiene relevancia fuera de ella, sobre todo, en el trabajo.

Así mismo, hay suficientes evidencias para asegurar que la inmensa mayoría de quienes asisten a un curso y son promovidos al siguiente, prácticamente, no logran alcanzar los propósitos establecidos para el mismo y, generalmente, tampoco hay un impacto significativo en su desempeño.



Por otra parte, en las prácticas de la evaluación del aprendizaje, se puede asegurar, que un alumno que es promovido por un profesor pudiera no serlo por otro o, al menos, que las calificaciones que obtendría no serían las mismas en ambos casos.

El enfoque por competencias, no es opuesto ni contrario al tradicional de la formación basada en el conocimiento es, simplemente, un enfoque distinto.

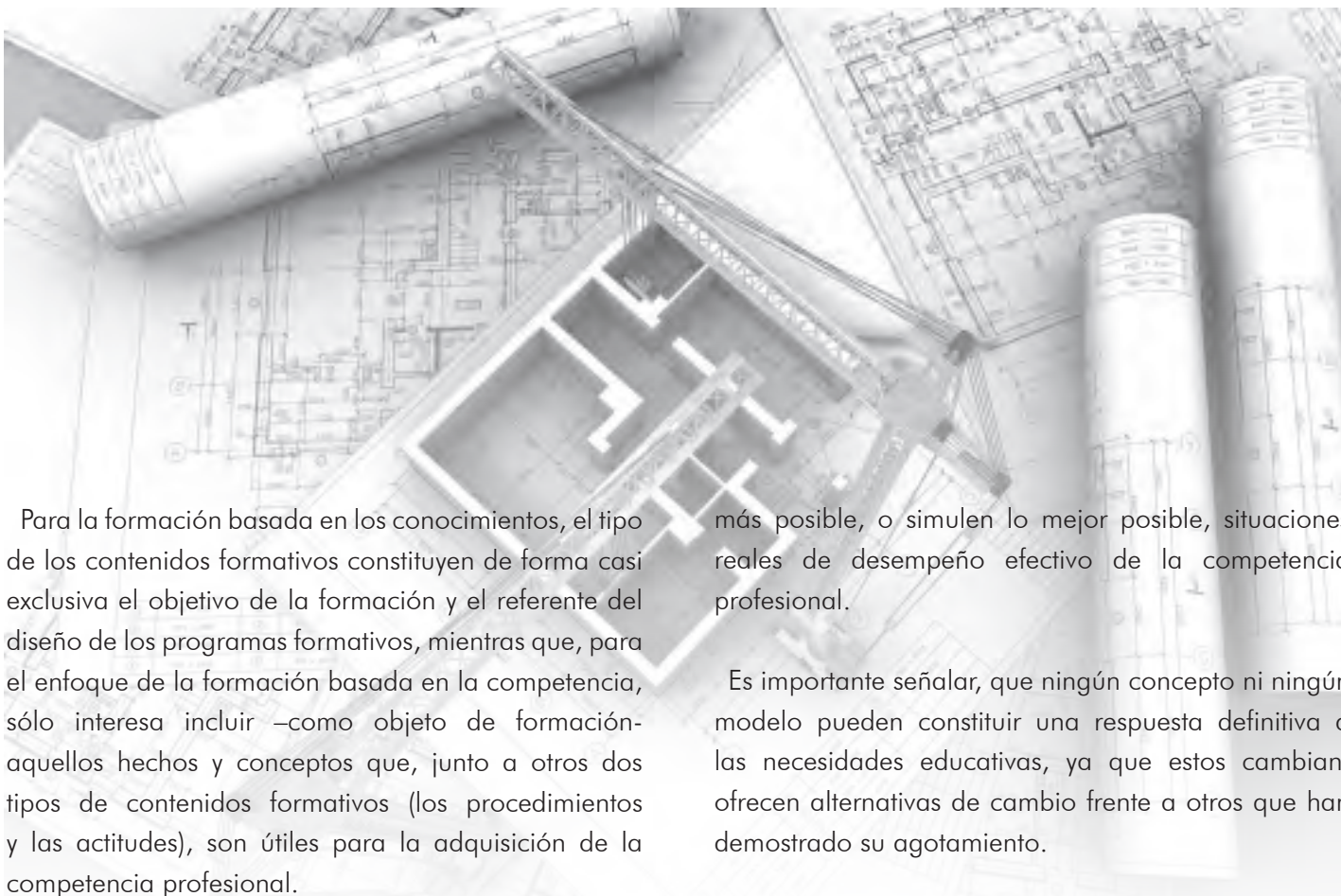
Para ambos enfoques, un programa formativo debe incluir la adquisición de lo que tradicionalmente se ha venido identificando como “conocimientos”. (Véase esquema 1).



ESQUEMA COMPARATIVO ENTRE LA FORMACIÓN BASADA EN EL CONOCIMIENTO Y LA FORMACIÓN BASADA EN LA COMPETENCIA

ESQUEMA 1

CONCEPTOS	FORMACIÓN BASADA EN EL CONOCIMIENTO	FORMACIÓN BASADA EN LA COMPETENCIA
Objetivo	La adquisición de conocimientos definidos por expertos en formación	La adquisición de competencias definidas por expertos ocupacionales
Tipo de resultados formativos esperados	Saber	Saber hacer
Tipo de contenidos formativos preferentes en los programas formativos	Los relacionados con el saber (información de hechos y datos, teorías, conceptos, principios, leyes....)	Los relacionados con el saber hacer (acciones y procedimientos, no sólo motrices o físicos, sino también cognitivos)
Tipo de contenidos formativos de apoyo y soporte	Los relacionados con el saber hacer y el saber ser/estar (actitudes, valores y/o normas)	Los relacionados con el saber y el saber ser/estar
Interés	Evaluar los procesos y los resultados formativos	Evaluar los resultados formativos
Evaluación	Referenciada por normas (evaluación cuantitativa o escalar)	Referenciada por criterios (evaluación cualitativa o dicotómica)
Escenarios y procedimientos de evaluación	Típicos de los centros formativos	Que simulen y/o se aproximen a escenarios reales
Estructura o formato de los programas formativos	Asignaturas o materias	Módulos formativos
Contenido de los programas formativos	En función de su afinidad interna o en relación con las diferentes áreas o campos de conocimiento	En función de la competencia que debe procurar
Actualización de los programas formativos	En función de la evolución de los conocimientos de las ciencias o disciplina	En función de la evolución de las competencias profesionales
Componentes del currículum	Objetivos, contenidos formativos y criterios de evaluación, que enmarcan las actividades y procesos de enseñanza y aprendizaje que constituyen cualquier proceso formativo	
El objeto del aprendizaje	La adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas	La adquisición o dominio de estándares de competencia
Contenidos formativos	Relativos al saber: hechos y conceptos	Relativos al saber hacer: estándares de competencia expresados en acciones o aplicaciones de procedimientos (cognitivos y/o motrices), así como los de saber ser/estar: estándares de competencia expresados en actitudes en el trabajo.
Evaluación	Son definidos directamente por los docentes. No siempre son públicos y conocidos con antelación por el alumnado. Es cuantitativa y escalar.	Están determinados o condicionados por el enunciado de los estándares de competencia y, particularmente, en sus criterios de realización. En función de los resultados obtenidos en relación con los objetivos formativos. Es cualitativa y dicotómica.
Procesos de enseñanza y aprendizaje, en función de:	Del binomio didáctico: el profesor transmite y explica información y conocimientos frente al alumnado que los recibe (pasivamente), procurando su asimilación y comprensión.	La didáctica o metodología activa donde, el profesor, orienta, da tutoría, crea las condiciones de aprendizaje, facilitando medios y procesos, para que el alumnado, busque y seleccione lo más adecuado, elaborando su propio aprendizaje y construyendo su propio conocimiento, o sea "aprender haciendo"



Para la formación basada en los conocimientos, el tipo de los contenidos formativos constituyen de forma casi exclusiva el objetivo de la formación y el referente del diseño de los programas formativos, mientras que, para el enfoque de la formación basada en la competencia, sólo interesa incluir –como objeto de formación– aquellos hechos y conceptos que, junto a otros dos tipos de contenidos formativos (los procedimientos y las actitudes), son útiles para la adquisición de la competencia profesional.

Los programas para la formación basada en los conocimientos son determinados por los docentes desde la academia, mientras que, los programas formativos basados en las competencias, son definidos por expertos en los diferentes campos ocupacionales a partir del análisis de los requerimientos que se precisan para el desempeño efectivo de las ocupaciones o puestos de trabajo.

La concepción instrumental de la formación implica, al menos, dos consecuencias: que como instrumento, es falible, ya que la adquisición de formación no garantiza la adquisición de la competencia profesional. Por esta razón, este enfoque insiste reiteradamente en que las pruebas y los escenarios de evaluación se parezcan lo

más posible, o simulen lo mejor posible, situaciones reales de desempeño efectivo de la competencia profesional.

Es importante señalar, que ningún concepto ni ningún modelo pueden constituir una respuesta definitiva a las necesidades educativas, ya que estos cambian, ofrecen alternativas de cambio frente a otros que han demostrado su agotamiento.

¿Cuáles son las ventajas y desventajas de la formación por competencias?

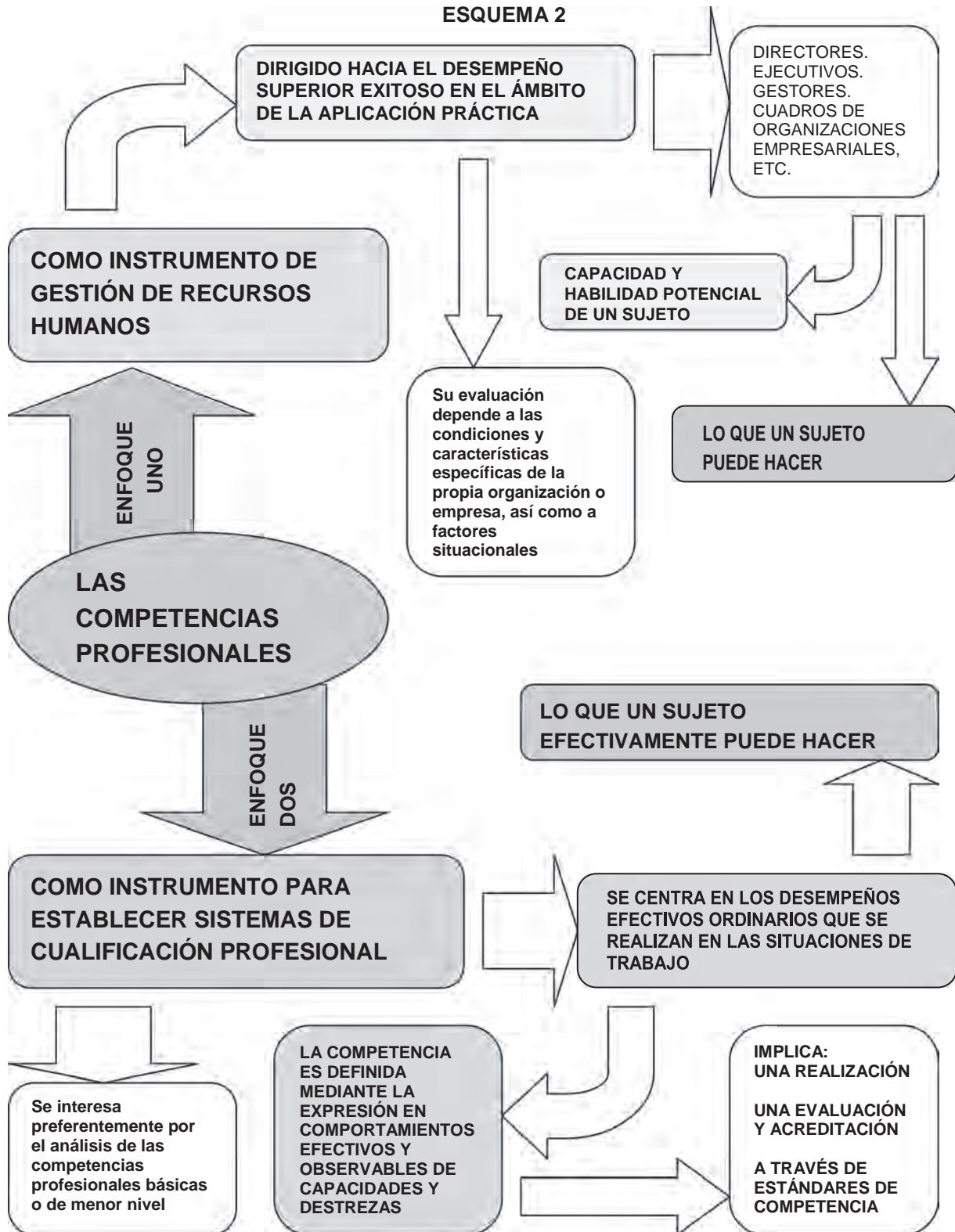
El creciente interés por las competencias profesionales desde variadas esferas: la empresarial, la formativa, la profesional, la investigadora, etc., ha convertido esta propuesta en algo más que un mero concepto. Esto ha generado una cierta proliferación de enfoques y/o modelos de competencias, de interpretaciones, de taxonomías sobre tipo de competencias, de estrategias de gestión, de sistemas de evaluación.

Se puede establecer que, en el movimiento conceptual y cultural promovido por las competencias profesionales, se desarrollan dos enfoques divergentes (ver esquema 2):



LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

ESQUEMA 2





El primero de ellos se ha desarrollado **como instrumento de gestión de recursos humanos**.

- Está dirigido hacia el desempeño exitoso en el ámbito de la aplicación práctica, definiendo la capacidad y habilidad potencial de un sujeto.
- Define lo que un sujeto puede hacer: director, gerente, ejecutivo, gestor, etc.
- Su evaluación depende de las condiciones y características específicas de la propia organización o empresa, así como a factores situacionales.

El segundo enfoque ha evolucionado **como instrumento para establecer sistemas de cualificación profesional**:

- ⊞ Se centra en los desempeños efectivos ordinarios que se realizan en las situaciones de trabajo.
- ⊞ La competencia es definida mediante la expresión de comportamientos efectivos y observables de capacidades y destrezas.
- ⊞ Se interesa, preferentemente, por el análisis de las competencias profesionales básicas.
- ⊞ Su evaluación implica una realización y una acreditación a través de estándares de competencia.
- ⊞ Define lo que un sujeto efectivamente puede hacer.

Algunas ventajas de la formación basada en competencias:

- ♦ La competencia es un reflejo real de la actividad profesional.
- ♦ Se aprende haciendo y, por lo tanto, la formación tiende a ser individualizada y en función de la solución de problemas reales.



- ♦ El aprendizaje se va construyendo en función de niveles de desempeño.
- ♦ La acreditación de la competencia se puede realizar en cualquier momento sin tener que haber cursado los estudios.
- ♦ Los resultados obtenidos están en relación con los objetivos formativos.
- ♦ Las evaluaciones se realizan en contextos lo más próximos a escenarios reales de situaciones de trabajo.



- La viabilidad y/u operatividad de evaluar en los escenarios ordinarios en los que se desarrollan e implementan los programas formativos, etc.
- Se limita el control y autonomía del profesorado, ya que el objetivo de la formación, los criterios de evaluación y en gran medida los contenidos formativos, no son establecidos por el docente, sino fuera del mundo de la enseñanza y de la formación.

¿Qué se requiere para poder implementar la formación por competencias profesionales en la Arquitectura?

Se requiere de un cambio de roles, donde:

El alumno, elabora su propio aprendizaje, construye sus propios conocimientos, busca y selecciona la información adecuada para la solución de un problema, es decir, un alumno responsable de su aprendizaje.

¿Pero, será posible convertir a un aprendiz en un aprendiz competente?

Según Bruer, 1995, un aprendiz competente es el que conoce y regula sus propios procesos de aprendizaje... y puede hacer uso estratégico de sus conocimientos..., para lograr esto se requerirían varias situaciones, siendo algunas:

- Que realmente quiera ser arquitecto al involucrarse con pasión y disciplina en el estudio de la Arquitectura.
- Que comprenda lo que significa ser estudiante y el compromiso que adquiere al serlo.
- Que identifique sus habilidades y aptitudes, y se desenvuelva con actitud positiva y propositiva.

En cuanto a sus desventajas tenemos que:

- Al ser un nuevo concepto de formación, se requiere entenderlo, adoptarlo y aplicarlo eficientemente.
- No hay estudios suficientes que determinen la eficacia pedagógica de este enfoque formativo respecto a otros enfoques tradicionales.
- La viabilidad de la aplicación de todos los criterios de evaluación del aprendizaje de los contenidos formativos.



- Que al adentrarse poco a poco en el estudio de la disciplina le encuentre sentido y aplicación a lo que vaya aprendiendo.
- Que adquiera y desarrolle a través del trabajo cotidiano niveles mayores de autonomía que le permitan adquirir seguridad y estabilidad en su desarrollo personal y como estudiante.

Lo anterior implica un trabajo personal pero también un apoyo docente que motive, promueva y guíe en función de una formación disciplinar programada, flexible y realista, donde:

El docente, como facilitador de medios y métodos, siendo un promotor y facilitador del desarrollo de las habilidades y capacidades del alumno, a través de orientar, tutelar, creador de condiciones de aprendizaje y de situaciones problemáticas lo más reales posibles, en otras palabras, comprometido con su acción docente.

¿Pero, que se necesita para lograrlo?

- ☞ Que el profesor se convierta en un especialista en aprendizaje, conociendo los medios para propiciarlos y adaptándolos a la materia que enseña.
- ☞ Que en base a los conocimientos y aprendizajes que el alumno posea, programe y desarrolle los contenidos de su asignatura.
- ☞ Que los objetivos y alcances del aprendizaje sean el reflejo de su acción docente en el aula o en el taller integral.
- ☞ Que las acciones que se realicen dentro del taller integral se encaminen a ser reflejo de la actividad profesional donde se ejercite el trabajo multidiscipli-



nario para que se convierta en el eje articulador y núcleo central en la formación.

- ☞ Que el profesor esté identificado con un modelo de aprendizaje que active y utilice los conocimientos relevantes en una práctica significativa.

Para ello, se requiere de:

Un plan de estudios, que favorezca el desarrollo de niveles mayores de autonomía del estudiante: que refleje en sus contenidos las exigencias reales del campo de trabajo; que esté estructurado en fases de forma-



ción secuenciales; que esté centrado en el desempeño, incorporando situaciones para que este sea relevante; que plantee de manera activa el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, etc.

Por lo tanto, para lograrlo habrá que definir los siguientes planteamientos:

- Una estructura curricular planteada a partir de niveles de formación y con un enfoque disciplinar centrado en el alumno.
- Con contenidos disciplinares adecuados y realistas que puedan ser trabajados y desarrollados secuencialmente, en función de niveles de desempeño y con indicadores precisos de logro.
- Con una didáctica definida e instrumentada que facilite la interrelación cognoscitiva requerida para el aprendizaje de la disciplina.
- Con una identificación y definición clara de objetivos, alcances e instrumentación de los aprendizajes requeridos.
- Con la movilización articulada e interrelacionada de diferentes tipos de conocimientos para alcanzar la capacidad requerida.
- Con la articulación de la educación presencial y a distancia que promueva la autonomía del estudiante.
- Con una evaluación definida por criterios determinados por niveles de desempeño por etapa de formación que reflejen actividades profesionales y de ocupación laboral.
- Con el planteamiento del taller integral como eje articulador y núcleo central en la formación y como reflejo de la actividad profesional.
- Con un taller integral que aglutine el conocimiento teórico y práctico, de manera tal, que se sintetizen y relacionen los aprendizajes adquiridos.

Y para implementar lo anterior de:

Una Administración abierta al cambio, involucrada en la implementación del plan de estudios, que fomente la educación a distancia y la profesionalización docente, pero, principalmente, que:

- Que de preferencia a la academia y no a la administración.
- Que esté preocupada por la formación y actualización de su personal docente.
- Que fomente la práctica como formación básica ya que a través de la vivencia de la Arquitectura se relacionan los conocimientos teóricos y prácticos.
- Que no tenga miedo al cambio y a las nuevas corrientes pedagógicas de aprendizaje.
- Que estimule y promueva en sus profesores actividades paralelas a su acción docente en las aulas y talleres.
- Que articule de manera efectiva la distribución de sus profesores basándose en su experiencia profesional y docente.
- Que se procure la estabilidad económica de sus docentes a través de crear plazas de medio tiempo para que se convine la actividad docente y la profesional.





CONSIDERACIONES FINALES:

Es un hecho que la globalización exige mayor velocidad de cambio y adaptación de los sistemas de educación y capacitación a las tendencias tecnológicas y a las demandas laborales y de producción.

Esta situación está revolucionando a la educación profesional que esta siendo dirigida a acciones que den prioridad al aprendizaje y no a los procesos mediante los cuales se efectuó.

La enseñanza de la Arquitectura no debe de estar ajena a los cambios y adaptaciones a las nuevas circunstancias y exigencias en la formación profesional.

Así mismo, el profesor y el alumno, deben ser conscientes de los cambios y lo que esto implica en su formación. Para el docente donde, sus acciones de formación y capacitación le permitan desarrollar competencias similares a aquellas que se busca formar en los alumnos, y para estos últimos, su competencia como estudiante ante esta nueva realidad que esta encaminada a lograr una mayor autonomía con respecto al profesor.

Y por último, la administración responsable de propiciar y proporcionar las condiciones ideales y realistas para lograr mejores rendimientos académicos, disminuir el rezago en los estudios regulares y la reprobación, causas que provoquen la deserción y el abandono de los estudios por los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Argüelles, A, Et. Al. (2008). Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. México: Limusa.
- Carta UNESCO/UIA de la Formación en Arquitectura. 1996. 2004-2005.
- Competencias profesionales desde el punto de vista de los empleadores, exalumnos y alumnos de la Universidad de Jaén, Santiago de Chile.
- De Asís Blas, F. (2007). Competencias profesionales en la formación profesional. Madrid: Alianza Editorial.
- Huerta Amezola, J. J. Et. Al. Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. Revista Iberoamericana de Educación. Universidad de Guadalajara.
- UNESCO. (1998). La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París.
- Villa, A. y Pobrete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Ediciones Mensajero.

