



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

---

---

**COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

**"LA EDUCACIÓN BASADA EN NORMAS DE COMPETENCIA (EBNC)  
COMO REFERENTE DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN  
EDUCACIÓN. ANÁLISIS DE DOS MODELOS CURRICULARES."**

**TESIS CONJUNTA  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADAS EN PEDAGOGÍA**

**P R E S E N T A N:**

**ABIGAIL CRUZ GUZMÁN**

**ALMA ROSA GONZÁLEZ FLORES**



**DIRECTORA DE TESIS: DRA. ILEANA ROJAS MORENO**

**CD. UNIVERSITARIA, D. F., ABRIL DE 2008.**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **DEDICATORIAS**

### **A mi mamá.**

Simbiosis es una palabra acertada. En todo momento formas parte de mi vida y mi corazón, agradezco los valores inculcados, el esfuerzo, el apoyo, la motivación, el amor, la comprensión, la confianza, la dedicación, todo aquello que sólo se pueden encontrar en una mejor amiga. Te amo y admiro profundamente.

### **A mi papá.**

Un ejemplo de lucha y superación en el trabajo y en la vida, por cada esfuerzo, por darme un espacio de privacidad. Por las historias, los conocimientos, las risas, las bromas, los viajes y hasta la necesaria distancia, mil gracias. Te amo.

### **A mis hermanos.**

A Luis. Por ser mi amigo, por la confianza, el amor, el ejemplo, la complicidad y las bromas de siempre, sabes que admiro cada logro tuyo y que siempre te deseo lo mejor. Gracias por Oswaldito!.

A Aideé. La complicidad es algo tan difícil de encontrar, gracias por tantos secretos compartidos, por la amistad, las fiestas, la diversión, las lágrimas, las peleas, todo.

A Azalia. Chiquita, siempre estas en mi corazón, admiro tu dedicación cuando te lo propones, agradezco tu apoyo en cada momento de mi vida, tus ocurrencias en cada comida, confió en que llegarás muy lejos.

A Fito, por siempre apoyar cada decisión, por aquellos momentos tan gratos que se quedan en mi memoria y mi corazón.

A todos, gracias por soportar mi forma, por ser mis amigos, por tantos momentos y recuerdos y principalmente, por confiar en que cerraría este ciclo a pesar del tiempo.

### **A mi Oswaldito.**

Por ser esa lucecita de amor, sabes lo importante que eres en mi vida, hoy y siempre. Eres simplemente una motivación cada mañana, mucho de lo que me hace feliz. Te quiero muchísimo chiquito y deseo que siempre se cumplan tus sueños.

### **A mi Roberto.**

Sabes amor, a tu lado aprendí que: el orgullo se convierte en ejemplo, que la pedagogía es tan tuya como mía, que la música no es cualquier cosa, que el esfuerzo y el trabajo tienen su recompensa, que la seguridad y la tranquilidad de un futuro feliz se basan en lo que construyes día con día, que un rumor eres tú. Gracias por la paciencia, por ayudarme en este trabajo y confiar en que algún día terminaría, te amo y (te amaré...).

## AGRADECIMIENTOS

A la **UNAM**, por tener el orgullo de pertenecer a la mejor Universidad del mundo, por los valores y el prestigio representados.

A mi asesora, la **Dra. Ileana Rojas Moreno**, por su paciencia, compromiso, apoyo y motivación constante. Porque la admiración y el ejemplo de superación que para mí representa desde que la conocí, ha crecido a través del tiempo. Gracias por enseñarme tanto y ayudarme a cerrar este capítulo de mi vida, por fin!!!

A mis sinodales, **Mtra. Mónica Lozano Medina**, por la forma y la atención al trabajo, por ser una de las mejores docentes del Colegio (junto con mi asesora), y por tantos conocimientos transmitidos. A la **Dra. Sara Gaspar**, por el apoyo tan especial a nuestro trabajo, por compartir tantos conocimientos y recuerdos. A la **Mtra. Rosa María Sandoval Montaño**, quien fue testigo del tiempo y la dedicación a éste trabajo y por supuesto, por sus aportaciones sobre formación. Finalmente, agradezco a la **Lic. María del Carmen Saldaña Rocha** porque las pruebas nos hacen más fuertes y el aprendizaje se reconoce. A todas ellas, muchas gracias por las observaciones y el tiempo dedicado a éste trabajo.

A los maestros, **Fausto Hernández Murillo** (q.e.p.d), del que me quedan los mejores recuerdos. Por enseñarme a leer y escribir como una verdadera universitaria y **Glenda Cabrera**, por orillarme al maravilloso mundo de los museos.

A mi familia, que es tan grande, si no en número en amor y unidad.

A mi **Abuelita Teresa**, no hay palabras para describir la juventud, el amor, los conocimientos, toda una vida. La quiero mucho abu.

A mis tías y amigas. A tía **Elí**, por ser un ejemplo a seguir, por estar conmigo en las buenas y en las malas, por secar mis lágrimas y escuchar mis necedades, por tantos consejos, ahora sé que un mar no es cualquier mar. A tía **Maty**, porque la bondad, la humildad, la niñez, el trabajo y la autoridad se pueden encontrar en una persona, gracias por los viajes. A tía **Guille**, por la candidez, la confianza y el apoyo. A tía **Elena**, por ser una de las mejores madres, por el amor, la ternura y la dedicación a su familia.

A la familia **Luna-Guzmán, Escobedo-Guzmán, Ochoa-Guzmán, Cruz-Mendoza y López-Cruz**, a cada uno de sus miembros los quiero muchísimo y les agradezco tanto formar parte de mi vida y compartir el amor, el respeto y la diversión!!!

A mi madrina **Carmelita** y a **Gaby**, porque un sentimiento no lo borra la distancia, las quiero y les agradezco profundamente el amor y el cuidado.

A mis compañeros de carrera, **Carlos**, mi compañero y amigo, por todo aquello que aportaste a mi formación y a mi vida personal, por las risas, las confidencias, las críticas, las peleas. **Alma**, por el compañerismo, la amistad y el trabajo en la carrera.

A **Jorge Armando**, por poder ver conmigo la luna. A mi mejor amigo, con el que comparto tantas cosas, te agradezco que siempre estés ahí para apoyarme o regañarme. Gracias.

Mil Gracias, Abigail C.G.

*A mis padres:*

*Gracias por la oportunidad de existir y llegar a este momento de mi vida, sin su apoyo y compañía no habría podido lograrlo. Gracias por ser siempre ese apoyo en los momentos difíciles de mi vida y por darme la libertad de tomar mis propias decisiones.*

*Los amo y gracias.*

*A mis hermanos:*

*Olga, Vero, Mago y Armando, por todo el apoyo que siempre me han dado para que yo pudiera concluir con mis estudios, por nuestros momentos difíciles y por todas aquellas alegrías que hemos compartido juntos.*

*Mil gracias*

*A mis peques Miguel y Fernanda, gracias por existir en mi vida.*

*A toda mi familia por ser mi motor, para luchar día a día y conseguir todo lo que me he propuesto.*

*A Abigail:*

*Por soportarme durante estos años de trabajo en la tesis. Gracias por tu amistad y por darme la oportunidad de trabajar contigo.*

*Je quiero.*

*A Uleana:*

*Gracias por su apoyo y dedicación durante este proceso, no tengo más que agradecerle todo el trabajo realizado para que nuestro trabajo tomara forma.*

*Mil gracias*

*A todos aquellos que han influido y han sido parte de todo este proceso a mis amigos y compañeros.*

*Gracias.*

## CONTENIDO

<b>Índice.</b>	<b>I</b>
<b>Glosario de abreviaturas.</b>	<b>IV</b>
<b>Introducción.</b>	<b>VIII</b>
<b>CAPITULO 1. Formación universitaria en educación (FUE).</b>	<b>1</b>
1.1 Reflexiones sobre la formación.	1
1.1.1 Perspectiva humanista.	3
1.1.2 Perspectiva sociocultural.	5
1.1.3 Perspectiva del mercado.	8
1.2 Formación universitaria en educación.	11
<b>CAPITULO 2. Panorama general sobre la Educación Basada en Normas de Competencias (EBNC).</b>	<b>12</b>
2.1 Competencias. Definición y clasificaciones.	18
2.2 Caracterización de la EBNC.	23
2.3 Antecedentes y desarrollo del modelo de EBNC en México.	35
2.3.1 Implantación del modelo de EBNC en México.	40
2.3.2 Instituciones certificadoras y evaluadoras de las competencias.	44

**CAPITULO 3. La EBNC como referente de la formación universitaria en educación. 48**

3.1 La formación desde el Examen General de Egreso de la Licenciatura de Pedagogía-Ciencias de la Educación (EGELP-CE-2000). 48

3.2 Oferta educativa de formación universitaria en educación en relación con la Educación Basada en Normas de Competencia. 53

3.3 Situación laboral: ocupación, competencias y perspectivas laborales. 57

**CAPITULO 4. La formación universitaria en educación: el caso de la licenciatura en Pedagogía de la UNAM (FFYL) y el caso la licenciatura en Pedagogía de la UIC (FP). Análisis comparativo. 62**

4.1 Antecedentes de la Pedagogía, en el marco de la formación universitaria en educación. 62

4.2 Características generales del plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM-FFyL). 65

4.3 Características generales del plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Intercontinental (UIC-FP). 81

4.4 Análisis comparativo. 96

4.4.1 Sobre la estructura curricular. Características generales. 96

4.4.2 La orientación formativa definida en los planes de estudio. 102

4.4.3 Incorporación de temáticas en los planes de estudio: desarrollo científico y tecnológico, debate sobre el estatuto del campo de conocimiento y relación con el mercado laboral. 110

4.4.4 Resultados frente al modelo de EBNC. 112

<b>CAPITULO 5. La EBNC en la construcción de un nuevo proyecto de formación universitaria.</b>	<b>119</b>
5.1 Retos de las Instituciones de Educación Superior: La necesidad de reformas curriculares en educación.	119
5.2 Aportes, ventajas, retos, exigencias y limitantes para un proyecto curricular basado en competencias.	123
<b>CONSIDERACIONES FINALES.</b>	<b>129</b>
• Sobre la utilización de la metodología.	129
• Sobre las categorías de análisis; formación universitaria en educación y EBNC.	131
• Sobre algunos resultados de la comparación con la aplicación de la metodología comparativa.	134
<b>FUENTES CONSULTADAS.</b>	<b>139</b>
<b>ANEXOS.</b>	<b>146</b>
<b>ÍNDICE DE ESQUEMAS, CUADROS, TABLAS Y GRÁFICAS.</b>	<b>155</b>

## **GLOSARIO DE ABREVIATURAS**

ACTU-1987. Documento del Consejo Australiano de Sindicatos 1987.

ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

BID. Banco Interamericano de Desarrollo.

BM. Banco Mundial.

CBET. Competence Based Education and Training.

CECyT'S. Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos.

CENEVAL. Centro Nacional de Evaluación.

CIEES. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior

CIMO. Calidad Integral y Modernización.

CONALEP. Colegio Nacional de educación Profesional Técnica.

CONOCER. Consejo de Normalización y Certificación.

COPAES. Consejo para la Acreditación de la Educación Superior.

CP. Colegio de Pedagogía. (UNAM).

CRIM. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

CUCS. Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.

DGA. Dirección General Académica.

DGB. Dirección General de Bachillerato.

DGOSE. Dirección General de Orientación y Servicios Educativos.

EBNC. Educación Basada en Normas de Competencias.

EGEL. Examen General para el Egreso.

EGELP-CE-2000. Examen General de Egreso de la Licenciatura de Pedagogía-Ciencias de la Educación.

ENS. Escuela Normal Superior.

EXANI. Examen Nacional de Ingreso.

FAE. Facultad de Altos Estudios.

FES-Acatlán. Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

FES-Aragón. Facultad de Estudios Superiores Aragón.

FFyL. Facultad de Filosofía y Letras.

FG. Facultad de Graduados.

FP. Facultad de Pedagogía. (UIC)

FUE. Formación Universitaria en Educación.

IES. Instituciones de Educación Superior.

IIF. Instituto Internacional de Filosofía.

IIFAC. Instituto Internacional de Filosofía, A. C.

INCUAL. Instituto Nacional de las Cualificaciones.

IPCE. Instituto Panamericano de Ciencias de la Educación.

IPN. Instituto Politécnico Nacional.

LLECE. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa.

NCVQ. National Council for Vocational Qualifications.

NTCL. Normas Técnicas de Competencias Laborales.

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

OMT. Organización Mundial de Trabajo.

PIFD. Programa Institucional de Formación Docente.

PISA. Program for International Student Assessment.

PND. Plan Nacional de Desarrollo.

PMETyC. Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación.

PROBECAT. Programa de Becas de Capacitación a Desempleados.

ProNaE. Programa Nacional de Educación 2001-2006.

SE. Sistema escolarizado.

SEP. Secretaría de Educación Pública.

STyPS. Secretaría de Trabajo y Previsión Social.

SUA. Sistema Universidad Abierta.

TIMSS. Tercer Estudio Internacional sobre Matemáticas y Ciencias.

TLC. Tratado de Libre Comercio.

TM. Tecnológico de Monterrey.

UE. Unión Europea.

UIC. Universidad Intercontinental.

U de G. Universidad de Guadalajara.

UG. Universidad de Guerrero.

UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNITEC. Universidad Tecnológica.

UNO. Universidad del Noroeste.

UV. Universidad Veracruzana.

## INTRODUCCIÓN

¿En qué medida la formación universitaria en educación en México converge con las nuevas exigencias del mercado laboral, los procesos de certificación y evaluación, las necesidades de la sociedad en general y el mismo desarrollo de la profesión?

La realidad de un mundo moderno, la adopción de nuevas tecnologías y el mismo desarrollo científico, económico y social del país, exige a la educación superior una reforma radical de sus sistemas educativos acorde con las necesidades de formación vigente; de manera flexible. La calidad de formación en las universidades es un punto frecuente de análisis y discusión, mucho más tomando en cuenta los cambios vertiginosos a los que tiene que hacer frente la educación.

Lo anterior nos lleva a cuestionarnos lo siguiente: ¿cuál es el estado actual de la *formación universitaria en educación?*, ¿corresponde éste a las exigencias de la sociedad actual?, ¿de qué manera las instituciones de educación superior enfrentan los nuevos retos de la sociedad? En la actualidad, las instituciones educativas se enfrentan ante una sociedad cada vez más demandante, debido a la necesidad de vincular la formación con el mercado laboral. Aunado a ello, una mayor demanda de población para ingresar al nivel superior, es otra problemática a atender.

Al inicio de la década de los noventa, en el marco de los procesos de globalización, se comienza a perfilar en México un nuevo modelo de formación basado en competencias, el cual intenta rescatar dichas necesidades en sus planteamientos teóricos. Las funciones de la escuela en este sentido, acrecientan sus posibilidades al no sólo reconocer a la docencia, la investigación y la difusión como las clásicas funciones académicas, sino que ahora se requiere además del surgimiento de estrategias que favorezcan la vinculación con el sector productivo. Se busca entonces, lograr una formación integral que permita la adquisición y desarrollo de competencias para la vida y para el trabajo.

En este contexto, la Universidad tiene como uno de sus principales retos, lograr la vinculación entre formación y mercado laboral. Ante tal situación pareciera que la Educación Basada en Normas de Competencias (EBNC) representa el prototipo de

preparación a nivel superior que atiende la formación integral de profesionales mejor preparados y con las competencias necesarias para insertarse eficientemente al mercado de trabajo.

En el caso de México, esta propuesta educativa ha llegado a ocupar un lugar definitorio dentro de la formación profesional, logrando quedar a un mismo nivel de otras alternativas propias de la formación tradicional. Es así que, si bien en un principio esta propuesta se perfiló como una opción de formación técnica, la EBNC sugiere una formación integral que incluye conocimientos teóricos, disciplinarios, prácticos y actitudinales, que le permiten al estudiante hacer frente a las demandas de la sociedad y la economía. Asimismo, en este trabajo se consideró la EBNC, dado que representa una tendencia actual tanto en la formación académica como en la preparación para el mercado laboral.

En este sentido y al tomar como referente dicho modelo, ubicamos dos casos de formación universitaria en educación: La Licenciatura de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), como referente paradigmático de formación pública frente a la Licenciatura de Pedagogía de la Facultad de Pedagogía (FP) de la Universidad Intercontinental (UIC), como una opción privada de formación que en ciertos aspectos se relaciona con el modelo de EBNC, además de contar con un plan de reciente actualización. Los planes de estudio analizados presentan características distintas, tanto en su modelo educativo como en la organización curricular. Por ello, a través de la presente investigación se exponen los rasgos que definen a cada uno de los planes de estudio (contenidos, organización, pertinencia y eficacia en relación con algunos fundamentos de la EBNC).

Este trabajo tiene como objetivo principal desarrollar un análisis comparativo de dos planes de estudios, a fin de ubicar similitudes, diferencias y correspondencias entre ellos y con el modelo de EBNC; los requerimientos del mercado laboral, los procesos de certificación y evaluación de las competencias profesionales y el desarrollo científico, tecnológico y disciplinar actual.

Asimismo, se presentan algunos objetivos específicos a saber como son a) ubicar la correspondencia entre objetivos, nombres de asignaturas, perfil de egreso, demanda y

oferta laboral, b) comparar la orientación formativa definida en los planes de estudio a través del análisis de líneas curriculares c) contrastar la formación en cada uno de los planes de estudio a través de la incorporación de temáticas en relación al desarrollo tecnológico, debate sobre el campo y en relación con el mercado laboral d) valorar la vigencia de las propuestas formativas en relación con el mercado laboral y el modelo de EBNC e) analizar los alcances y limitaciones de la EBNC en el ámbito universitario.

Para cumplir con estos objetivos nos basamos principalmente en la metodología de educación comparada propuesta por Schriewer (1993, 1997), que en síntesis contempló y/o permitió:

a) La presentación tanto de un marco conceptual y metodológico, como de un trabajo de análisis histórico. Comenzamos por definir y caracterizar la formación, la *formación universitaria en educación* y al modelo de EBNC con base en referentes teóricos y antecedentes históricos. Asimismo, se presentó el contexto histórico en el que se ubicó tanto, el surgimiento de la Pedagogía a nivel universitario como en el caso de los planes de estudios analizados.

b) La confrontación de dos propuestas formativas a partir de la descripción, el análisis y la explicación de elementos que permitan la comparación. Se trabajó el análisis curricular a partir de la descripción y análisis de subcategorías específicas que se encontraran presentes tanto en la UNAM como en la UIC.

c) La comparación de dos planes de estudios (entidades) diferentes, a partir de categorías de análisis e intuiciones teóricas específicas, que nos permitan estudiar en lo particular. Se seleccionaron y definieron dos categorías analíticas para el trabajo: *formación universitaria en educación* y EBNC, las cuales, como ya se dijo, se estudiaron en lo individual. Asimismo como parte de la primera categoría se estudiaron los dos planes de estudios de manera individual y luego se compararon.

d) La comparación como construcción de herramientas. Para la confrontación de ambas entidades, se hizo necesario lo siguiente: definición de categorías de análisis, cuadros de comparación, entrevistas, investigación documental, información estadística, entre otras, que permitieron el análisis comparativo.

e) La ubicación de redes de relaciones, entre otros aspectos. Las relaciones que se lograron entre los diferentes cuadros comparativos, es decir, de las informaciones sintetizadas de cada institución fueron necesarias para entender el origen, los procesos, la vida y la actualidad de cada uno de los modelos curriculares.

Adicionalmente, se presentó la posibilidad de utilizar una metodología que además incluyera elementos descriptivos pues, de acuerdo con Sampieri (2000), un estudio descriptivo busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a un análisis. Este tipo de estudios sirven para analizar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno y sus componentes.

Con base en lo anterior, consideramos entonces la viabilidad del análisis de dos modelos curriculares de formación universitaria en educación, en paralelo con la valoración del modelo de formación basada en competencias, para el nivel superior y en ciertos aspectos, para el área educativa. En esta lógica, por “currículo” tomamos como base la definición propuesta por Galán y Marín (1986: 31), que lo conciben como:

Eje articulador de la formación educativa. Como instancia que organiza y reproduce el conocimiento disciplinario, los valores, las creencias, etcétera, de la cultura hegemónica dominante (con sus contradicciones), y que en una escuela se expresa en dos momentos dialécticos; el formal, que enuncia los lineamientos institucionales, y el real, que es producto del proceso histórico vivido en la institución. Éste se expresa además, en diferentes modos: como oculto (el implícito y latente en todo momento, que expresa el proyecto ideológico y social pretendido): como plan de estudios (explicitación formal de los propósitos educativos, así como de la organización pedagógica del contenido disciplinario a enseñar) y como currículo vivido, o sea la manifestación de las interrelaciones de las distintas instancias formales y reales que constituyen una instancia escolar: alumnos, maestros, currículo oculto, plan de estudios, políticas institucionales, características de la administración escolar, etcétera, cuyo resultado es la concreción de las condiciones y posibilidades reales del proceso de enseñanza-aprendizaje que se vive en una institución.

Asimismo y para efectos de esta investigación, entendemos por “modelo<sup>1</sup> curricular” una representación esquemática y simplificada del proceso, que responde a objetivos educativos definidos, a partir de determinados fundamentos filosóficos, pedagógicos, psicológicos, sociales y políticos. Dicho modelo permite ubicar la finalidad que se pretende estructurar y dar forma tanto al diseño como al desarrollo curricular.

En principio, un modelo curricular facilita al educador la tarea de abordar el proceso educativo sobre la base de procedimientos previamente definidos de planificación, diseño e implementación de una práctica educativa que responda a las necesidades del educando, del educador y de la comunidad.

En este caso, para el trabajo se hace referencia a dos tipos de modelos; a “los modelos curriculares” y “al modelo de EBNC”.

Ahora bien, para la realización de esta investigación se partió de los siguientes supuestos.

- La EBNC como opción formativa para el área educativa, amplía las posibilidades laborales de los profesionales de la educación, además de enriquecer la visión que se tiene de esta preparación a partir del conocimiento de las competencias profesionales del pedagogo.
- La dificultad de ingreso al mercado laboral a corto y mediano plazo resulta una gran preocupación no sólo para los universitarios, sino también para académicos, investigadores del área educativa, las propias Instituciones de Educación Superior (IES), la sociedad y el mismo sector productivo. Por lo que la EBNC en ciertos aspectos, se presenta como una opción para la conformación de un nuevo proyecto de formación profesional en México.
- Tanto los requerimientos del mercado laboral como las necesidades de la sociedad, la economía y la misma profesión habrán de considerarse en el diseño

---

<sup>1</sup> De acuerdo con la definición del *Diccionario Enciclopédico Salvat*, un “Modelo” es un esquema teórico, generalmente en forma matemática, de un sistema o una realidad compleja, que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento.

de un currículo universitario. Esto propiciaría que los egresados tuvieran la preparación idónea para enfrentar este conjunto de demandas.

En este sentido, el análisis comparativo propuesto nos permitió detectar alcances y limitaciones de ambos planes, destacando algunos rasgos particulares en los mismos. A la vez, podemos anticipar que nos sugerirá nuevas líneas de investigación para trabajos posteriores de reformulación curricular.

Las estrategias para el desarrollo de esta investigación son las siguientes:

- Investigación documental que incluye la revisión de planes de estudio, artículos, trabajos recepcionales, bolsas de trabajo actuales, documentos de evaluación y certificación de competencias, entre otros.
- Trabajo de campo en el que se incluyen entrevistas a responsables de las licenciaturas en cuestión.
- Sistematización de la información, haciendo uso de cuadros comparativos, tablas, esquemas, marcos conceptuales, cuadros de vaciado, transcripción de entrevistas y finalmente, la comparación de los modelos curriculares de acuerdo con criterios específicos y por supuesto de categorías de análisis.

El trabajo de tesis consta de cinco capítulos principalmente. Así, en el capítulo 1 señalamos algunas consideraciones teóricas en relación al concepto de formación a partir de tres perspectivas distintas: la humanista, la sociocultural, y la del mercado. Por otro lado, se ubica la *formación universitaria en educación*, como categoría de análisis de este trabajo.

El capítulo 2 aborda lo concerniente a la segunda categoría de análisis, es decir, la EBNC. Se inicia el capítulo con una panorámica general del surgimiento del modelo en la década de los ochenta en países altamente industrializados, como respuesta a la necesidad de capacitación del sector laboral. Del mismo modo, se exponen algunas definiciones y clasificaciones de competencias, además de la caracterización del modelo, a partir de dos formas posibles: 1) desde las precisiones básicas y 2) desde la planeación curricular. Asimismo se contextualiza el origen y desarrollo del modelo de EBNC en nuestro país, abarcando desde la implantación en la educación técnica hasta

su incorporación a la educación superior. Para finalizar el capítulo, se mencionan a propósito de la EBNC, algunas instituciones certificadoras y evaluadoras de las competencias profesionales como el Consejo de Normalización y Certificación (CONOCER) y el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL).

En el capítulo 3, se hace referencia a las competencias en relación con la formación universitaria en educación, comenzando con la revisión del Examen General de Egreso de la Licenciatura de Pedagogía-Ciencias de la Educación (EGELP-CE-2000). De la misma manera, se observa la oferta educativa de *formación universitaria en educación* en relación con la EBNC, de acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Además se presenta una panorámica de la situación laboral de los egresados de pedagogía en correspondencia a la ocupación, competencias y perspectivas laborales actuales.

En el capítulo 4, se inicia por presentar los antecedentes de la pedagogía a nivel universitario. Más adelante, se retoma la categoría de análisis central para caracterizar dos casos de *formación universitaria en educación*: La Licenciatura en Pedagogía de la UNAM (FFyL) y la Licenciatura en Pedagogía de la UIC (FP). A partir de lo anterior se elabora el análisis comparativo de los planes de estudio, tomando en cuenta rubros específicos como son: la estructura curricular, la incorporación de temáticas, el predominio de líneas curriculares, la orientación formativa y algunos datos sistematizados de cada caso en particular, entre otros. En este sentido, es preciso anticipar que la información que se presenta en cada rubro para la comparación, en ocasiones es distinta, dado que la información requerida no se obtuvo en las mismas condiciones. Sin embargo, se presentan datos obtenidos en cada una de ellas y a partir de ello, se logra la comparación. Al final del capítulo, se analizan los resultados de la comparación frente al modelo de EBNC.

Finalmente, en el capítulo 5 se presenta la posibilidad de construir un proyecto de formación universitaria basado en competencias, considerando las ventajas y limitantes que trae consigo la implantación de un modelo de este tipo. En esta lógica, se reflexiona además sobre los retos que enfrentan las instituciones de educación superior antes los vertiginosos cambios provocados por los procesos de globalización, situándonos en

este momento, en el caso de las políticas educativas para el nivel superior contempladas en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012.

Esperamos que nuestro trabajo aporte nuevos elementos a las tareas de análisis curricular y a la formación universitaria en educación, considerando incluso el impulso decidido a la EBNC como una de las tendencias entrelazadas en las políticas económicas mundiales y sus repercusiones en el caso mexicano.

Abigail Cruz Guzmán  
Alma Rosa González Flores

Cd. Universitaria, abril de 2008.

## **CAPITULO 1. FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN (FUE).**

La *formación universitaria en educación* puede abordarse desde distintos ángulos. Sin embargo, antes de exponer cualquier noción de formación es necesario señalar algunas diferencias entre dos términos que comúnmente se usan como sinónimos, pero que representan ideas distintas: *la educación y la formación*.

Después, será preciso delimitar y conceptualizar la noción de formación a partir del análisis de tres perspectivas diferentes: 1) la humanista, en la cual la formación es vista como una actividad exclusivamente humana y que va permitir moldear todas las capacidades del hombre 2) la sociocultural que la considera como un proceso social en el cual se enmarca la transmisión de conocimientos y 3) la perspectiva del mercado, en donde la formación puede ser entendida como un bien en tanto permite el desarrollo económico de un país.

Para efectos de este trabajo, destacamos algunos planteamientos representativos sin intentar agotar la discusión sobre el tema y considerando que existen otras visiones importantes de las cuales nos interesa hacer referencia a las siguientes.

### **1.1 Reflexiones sobre formación.**

Al situar la formación universitaria en educación como categoría de análisis y elemento clave para la investigación, consideramos importante señalar algunas reflexiones en torno a la misma.

Para comenzar, la formación queda enmarcada dentro de un campo de conocimientos, prácticas y valores amplio y diverso denominado educación, y aunque en ocasiones por el uso cotidiano, se utilicen ambos términos de manera indistinta, es preciso indicar algunas de sus diferencias. A continuación se presentan algunas conceptualizaciones en torno a la idea de educación, para después continuar con algunas nociones de formación.

Más que encerrar la idea de educación en un solo concepto, encontramos una serie de consideraciones en torno a lo educativo derivadas de distintos enfoques que la conciben como campo o función social, discurso o posibilidad de profesionalización, proceso o situación y prácticas, desde las que se producen nuevos conocimientos sobre lo educativo.

Siguiendo esta idea, para J. Ardoino y G. Mialaret (1993:64-65) la educación es un objeto de estudio inacabado y complejo, que adquiere múltiples significaciones, mismas que justifican la dificultad de presentar un concepto unívoco y cerrado. Tal polisemia del concepto, hace que los autores se refieran a la educación:

a) Como campo de prácticas sociales. Que pueden ser definidas más estrechamente (sistema educativo, educación familiar) y otras, más ampliamente (englobando las formaciones iniciales y continuas, el desarrollo del sujeto, la educación a la ciudadanía, la formación profesional, la acción de los medios de comunicación, la educación en la calle, etc.)

b) Como función social. Incluyendo tanto las instancias institucionales (familia escuela, formación profesional, universidad), como las otras acciones educativas más difusas, ejercidas por los medios de comunicación de masas, la calle, el deporte, el compromiso político y sindical.

c) En cuanto discurso. A la vez ético, normativo, político, voluntarista que traduce una visión del mundo, como retracción de las “mentalidades”, al mismo tiempo que una representación cultural de la función educativa.

d) En cuanto a la profesionalización. Que se deriva de ello: los agentes del sistema educativo, los que se dedican profesionalmente a la educación.

e) A partir de procesos, situaciones y prácticas educativas, como objeto de estudio y de reflexión praxeológica, lo que da lugar a opciones estratégicas susceptibles de optimización, que buscan el cambio, la reforma.

f) En cuanto objeto de investigación. De cuyos resultados se espera principalmente la producción de nuevos conocimientos.

A partir de los planteamientos anteriores, Rojas (1998:27-33) se refiere al concepto de educación atendiendo a dos abordajes complementarios:

1) La actividad intencional exclusiva de los seres humanos referida necesariamente a la transmisión regulada de conocimientos, fines, valores, ideales, normas, costumbres esto es, formas de pensar, sentir y actuar que conforman una concepción del mundo y de la vida de una cultura, en un contexto socio histórico determinado, y 2) el conjunto

de fenómenos, hechos y procesos de carácter histórico, social y cultural, económico y político, orientado a la formación integral del ser humano, vinculado con proyectos, modelos, instituciones, políticas, grandes tendencias y determinismos sociales.

Consideramos que existen argumentaciones diferentes en torno a estas ideas, es decir que hay una discusión no agotada al respecto. En este sentido, Yurén (2000:63-64) refiriéndose propiamente a la distinción entre educación y formación, dice que:

La formación fue comprendida como una tarea de la educación y por ello, se solía calificar a esta última como formativa, en el entendido que pretendía transformar al sujeto. Esto explicaba en buena medida el hecho de que el término formación se haya convertido en sinónimo de educación. Sin embargo, el término educación es empleado cuando los fines son de carácter general, mientras que el de la formación cuando aquellos remiten a un campo de actividad específico.<sup>1</sup>

Hasta aquí podemos diferenciar dos posturas al respecto: 1) la educación como campo amplio, como camino para alcanzar la formación y 2) la formación como todo un horizonte de educación amplio.

En este sentido conviene insistir en la diferenciación entre uno y otro proceso, sin dejar de considerar la relación tan amplia que existe entre estas argumentaciones. A continuación se presentan tres perspectivas de formación, tomando en cuenta que encontramos autores que intentan explicar el término desde diferentes aproximaciones y enfoques.

### **1.1.1 Perspectiva humanista**

En principio, Gadamer (1988:40) concibe la formación como un proceso histórico de adquisición de cultura, un patrimonio personal mediante el cual el hombre se apropia de aquello en lo cual y a través de lo cual se forma. A partir de esta apropiación entendemos el concepto de conservación, ya que “en la formación alcanzada nada desaparece sino que todo se guarda”.

---

<sup>1</sup> Asimismo Yurén (2000:63-64) dice que la formación es entendida como el conjunto de acciones tendentes a la adquisición de las competencias que se han establecido como válidas para poder desempeñarse en un campo profesional determinado, por tanto la formación tiene finalidades puntuales, a diferencia de la educación en virtud de que sus finalidades son más generales orientadas a ampliar la cultura en general.

En este razonamiento, la formación es una actividad esencialmente humana, que nos permite la apropiación, conservación y recreación de la cultura y la producción del conocimiento. Asimismo, la formación al vincularse con el concepto de cultura, designa el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. Por ello, la capacidad o disposición natural del ser humano es entendido desde el concepto de la libertad del sujeto que actúa, se percibe desde una visión kantiana como obligación y/o responsabilidad para con uno mismo, en este caso estaríamos refiriéndonos a la autoformación (Cf. Rojas, 1998:5).

Por otro lado, Gadamer (1988:41) siguiendo a Hegel, habla de la generalidad de la formación como un todo, refiriéndose a que la formación como ascenso a la generalidad es una tarea humana, que no está reducida a la formación teórica y tampoco designa comportamiento meramente teórico en oposición a un comportamiento práctico, sino que acoge la determinación esencial de la racionalidad humana en su totalidad, por ello la formación implica procesos de mayor integración y profundidad del ejercicio intelectual.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, en contraste con la particularidad, la formación brinda la apertura del sujeto hacia los demás, es decir, hacia otros conocimientos y puntos de vista distintos y más generales.

En breve y de acuerdo con Barrón, Rojas y Sandoval (1996:72) se considera que la formación desde la perspectiva humanista posibilita la preparación especializada (más no específica) basada en el desarrollo epistemológico, en una dimensión intelectual cuyo horizonte es más extenso y potencialmente más apropiado para formular y abordar rigurosamente los problemas educativos y pedagógicos con un mayor compromiso histórico y social.

En cuanto a las aportaciones de Hierro (Cf. 1982), se retoman los planteamientos referentes a la educación superior y sus fines principales, mediante los cuales se reconoce la excelencia humana y social como valor más importante. Estos fines que tienen que ver con el ser humano en particular y la sociedad y el Estado en general se dividen en primarios y secundarios.

De acuerdo con la autora, los fines primarios son aquéllos que corresponden a la acción humanista entendida ésta como la recuperación de la esencia humana y supone la iniciación en actividades valiosas por personas capacitadas para tal efecto.

Los ideales de la educación superior son universales, no tienen que ver con intereses particulares e involucran a toda la humanidad, sin distinción alguna. En este término, la idea de *humanista* tiene que ver con la virtud romana que se poseía a través de la educación o *paideia*. Además la formación humanista como fin se refleja también en la educación liberal o liberadora de la esencia humana. El compromiso humanista en este sentido, consiste en la actitud liberadora de lo humano y una acción crítica permanente. Así pues, los fines primarios de la educación consisten en formar personas que posean una perspectiva cognoscitiva humanista que les permita acceder a su esencia humana.

En tanto que los fines secundarios para la autora hacen referencia a las cuestiones políticas y necesidades planteadas por el gobierno. Estos fines que el Estado debe plantear en las instituciones de educación superior deben tender a satisfacer las necesidades sociales que el mismo Estado considere adecuadas y necesarias, así como orientarse a satisfacer los intereses tanto de la sociedad como los personales, sin perder de vista los fines primarios-humanistas. Por ello, Hierro (1982) opina que la sociedad requiere que el universitario conjugue una alta especialización así como una capacidad técnica, con una amplia cultura general que le permita actuar como persona culta, crítica y con recursos tecnológicos para modificar la realidad que le rodea, logrando un éxito personal, pero contribuyendo al mismo tiempo a la sociedad en la que vive.

Ahora bien, este éxito personal según Pérez (1996) requiere también de una formación humanista profesional en la que se considere no sólo la habilitación del estudiante para incorporarse a un gremio, a una colectividad a la que se le va a demandar servicios, sino que también considere al futuro profesionalista como sujeto con una historia, motivaciones y cosmovisión específica. De hecho podemos percibir la importancia del sujeto en sí mismo, en tanto ser humano.

### **1.1.2 Perspectiva sociocultural.**

Otra forma de apreciar la formación se presenta con la perspectiva sociocultural, en donde resulta importante exponer dos posturas distintas pero complementarias; la sociocultural y la institucional.

Comenzamos por enmarcar la perspectiva sociocultural, dado que como menciona Ferry (1990:51), más allá de los imperativos que interesen directamente a la institución

escolar, la formación se inscribe en un contexto histórico y cultural que la subdetermina, es decir que se establece *a priori*, se desarrolla y enmarca en un contexto institucionalizado.

La formación desde un sentido sociocultural es importante en tanto espacio de la vida social que alude no sólo a los aparatos y a las instituciones, sino también a las organizaciones, los grupos y toda relación fundada en la interacción (Cf. Villamil, 1993:20).

En este caso, es importante tomar en cuenta las dos perspectivas (institucional y sociocultural), en el sentido que la formación parte de procesos de apropiación por parte de un sujeto histórico social, que a la vez requiere de procesos formativos en un marco institucional. Así, la formación apunta hacia la multiplicidad de procesos de apropiación constitutivos del actor social y de manera más diferenciada, a procesos formativos guiados por la prescripción institucional (Cf. Pacheco, 1993:7).

Partimos de los planteamientos propuestos por Ferry (1990:50), el cual percibe a la formación desde diversas posturas; sociológica, psicológica y educativa, que aunque difieren resultan complementarias.

a) Postura sociológica. La formación es vista como función social de transmisión del saber, (ya sea desde el saber como conocimiento, el saber-hacer como habilidad o capacidad o del saber-ser como actitud), que se ejerce en el beneficio del sistema socioeconómico o más generalmente, de la cultura dominante.

b) Postura psicológica. La formación resulta ser un proceso de desarrollo y estructuración de la persona, tanto de maduración interna como de posibilidades de aprendizajes, reencuentros y experiencias. La formación tiene que ver con el proceso decidido libremente por parte del sujeto que la realiza, en asumir esa responsabilidad. En este caso, se aprecia una notable concordancia con el aprendizaje significativo y la autoconstrucción.

c) Postura educativa. La formación como institución es un complejo estructurado de programas y planes de estudio, certificaciones, espacios destinados al aprendizaje, la práctica misma, los formadores y la organización curricular.

En esta misma línea, Barrón, Rojas y Sandoval (1996) ubican la formación profesional como una serie de procesos (resultado de un conjunto de relaciones, sociales, políticas y económicas en un contexto histórico determinado) de apropiación por parte de un actor social, al cual le otorgan gran importancia. En este sentido, las autoras analizan la categoría de formación profesional desde diversas perspectivas que revelan la complejidad de este fenómeno educativo y que al mismo tiempo al igual que Ferry sitúan la importancia de la formación desde diversos ángulos que permiten analizarla, como se indica a continuación:

a) *perspectiva sociohistórica*. En donde la formación tiene su propio devenir histórico, que se entrelaza con el desarrollo económico y social de un país y que ayuda a consolidar ciertas estructuras establecidas, b) *perspectiva económica*. En la que los diversos estudios e investigaciones dejan ver la necesidad de comprender y analizar la formación desde la tríada economía-educación-profesión y c) *perspectiva educativa*, en la cual la formación queda entendida, ubicada y formalizada dentro de un ámbito institucional, con prescripciones y delimitaciones propias y avaladas por títulos y certificaciones, la formación se analiza desde esta perspectiva.

Al continuar con esta última idea, nos encontramos con la formación desde el ámbito *institucional* que de acuerdo con Ducoing (2005:102), alude a la configuración de un aparato que incluye los proyectos, los programas, las estrategias, las certificaciones que se han venido formalizando, a través de los cuales se legitiman las decisiones institucionales para atender a las demandas de calidad, de especialización, de superación del personal académico.

Por otro lado, resulta conveniente determinar lo que se entiende por *profesión*, ya que al hablar de formación profesional, se hace referencia a una carrera destinada a ejercer una determinada profesión. En este sentido Gómez (1983:58) afirma que la profesión como un proceso sociocultural, queda delimitado por dos grandes componentes: 1) el conjunto de conocimientos y habilidades que, objetiva y legítimamente pertenece a determinada disciplina o práctica y 2) el conjunto de conocimientos, habilidades, tradiciones, costumbres y prácticas que dependen del contexto económico y cultural en el que surge y se desarrolla una profesión u oficio. La profesión va a estar determinada, entonces, por los constantes cambios y evoluciones que se dan en los ámbitos del conocimiento, la economía, la cultura, el mercado laboral, el desarrollo histórico, y las necesidades de la sociedad.

Asimismo y de acuerdo con Rojas (1998:2),

La formación profesional reúne todo un conjunto de saberes, condiciones, procesos y prácticas sociales, ligado a la exigencia de un reconocimiento sociocultural y a un campo de conocimientos estructurado a partir de demandas productivas y laborales; avaladas por una institución educativa.

En este caso, la formación profesional al tener lugar en las instituciones de educación superior, se orienta a que los alumnos obtengan conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos, contenidos en un perfil profesional y que corresponda a los requerimientos para un determinado ejercicio de una profesión (Cf. Fernández, 2001:3). De acuerdo con Piña (1993:36), estos conocimientos a la vez conforman el cuerpo de una determinada disciplina. Estos saberes son de tipo reflexivo, de lo que se conoce como cultura general o de cultura formativa hasta saberes particulares importantes para la formación específica y finalmente la formación en la especialización, y por tanto la instrumentación de los saberes.

### **1.1.3 Perspectiva del mercado.**

Las condiciones económicas actuales, la globalización, los cambios en la tecnología y la ciencia, la formación de bloques económicos, así como los tratados y los acuerdos políticos y económicos imponen a los países nuevos y constantes retos que deben enfrentar haciendo uso de sus recursos humanos. Éstos por lo tanto, son parte fundamental para el equilibrio y desarrollo del sistema económico de un determinado país.

En esta vertiente, surge una tercera forma de interpretar la formación a partir de la perspectiva del mercado, analizando así la relación entre formación y mercado laboral. Para tal caso, las teorías del capital humano<sup>2</sup> y de los mercados segmentados respectivamente, aportan elementos importantes para conformar y explicar este apartado.

Básicamente la teoría del capital humano se centra en las siguientes ideas: 1) ya que el progreso económico de un país depende de la competencia profesional de sus miembros, se requiere calificar la fuerza de trabajo para cada puesto en específico,

---

<sup>2</sup> La importancia económica del capital humano se remonta a finales de los años cincuenta y principios de los sesenta, además de que produjo una mayor inversión en educación. Sus principales representantes son Schultz, Becker y Mincer (Thierry, 2000:19).

colocando a cada individuo en el puesto adecuado que reclama la combinación de sus inteligencia y capacidades; 2) el mercado de trabajo es homogéneo, lo que permite la igualdad de oportunidades en función del nivel de escolaridad; 3) existe una estrecha relación entre mercado laboral y formación; 4) existe correspondencia entre los requisitos para el empleo y sus requerimientos; 5) la educación es un factor de desarrollo económico y al mismo tiempo, en el plano social, mejora la redistribución del ingreso y elimina las diferencias sociales; y, 6) la inversión en el capital humano no sólo favorece la competitividad y productividad de las economías, sino que ayuda a reducir la desigualdad en la distribución del ingreso.<sup>3</sup>

Desde las argumentaciones anteriores, resulta evidente que la formación profesional se relacione con las demandas del mercado de trabajo y actualmente se perciba la calidad de las instituciones de educación superior en función del número de egresados que se incorporan, permanecen y se desarrollan en su campo profesional. Es decir, en cierto modo se estima el grado de adecuación o desfase entre el producto del sistema educativo y el mundo del trabajo. Aunque es preciso tomar en cuenta otros aspectos que intervienen en la formación como la parte sociocultural y la humanística de la misma, además de otros aspectos económicos importantes. Para tal efecto, es fundamental retomar otras ideas que complementen y den cuenta de la parte económica de la formación.

Por ejemplo si se considera la teoría de los mercados segmentados (Cf. Briones, 1982) que surge en contraposición a la teoría del capital humano, se puede aportar otra visión económica de la formación.

En esta teoría, la causa de la subordinación no se encuentra en la falta de recursos, sino en la especial conformación que toma la economía por las relaciones antagónicas que se dan entre los dueños del capital y los trabajadores.

La redistribución del ingreso, no sólo se debe al aumento de la escolaridad en cuanto ésta, por así decirlo, no se proyecta en un mercado homogéneo y perfectamente competitivo. Asimismo los mercados segmentados originados en la oposición capital-trabajo son heterogéneos entre sí y como tales se distinguen por sus estructuras ocupacionales, sus distribuciones jerárquicas, sus formas y niveles de retribución

---

<sup>3</sup> Aunque cabe mencionar que el nivel de escolaridad, no determina el empleo y la mejora económica. Si tal fuese el caso, el desempleo disminuiría y los profesionales al concluir una carrera encontrarían un buen empleo, bien remunerado.

salarial y por características de personalidad que sirven de criterios para la contratación a un empleo.<sup>4</sup>

Por otro lado y en contraposición a la teoría del capital humano que afirma la relación entre salario y escolaridad, la teoría de los mercados segmentados asegura que personas con los mismos requisitos pedidos por el capital humano, (escolaridad y experiencia) difieren en los salarios, dependiendo del segmento en el cual desarrollen su trabajo y de la estructura propia de cada uno. La redistribución igualitaria de ingresos en función de la escolaridad entonces, toma distintos valores y efectos según sea el segmento laboral del modelo capitalista de desarrollo económico en que actúan. El comportamiento de la economía y los mercados en los que se desenvuelve el profesional, toma relevancia a diferencia del capital humano.

\* \* \*

En suma, la formación incluye aspectos tanto humanos, como socioculturales y económicos que la determinan. Sin embargo, la formación desde una perspectiva humanista brinda una visión de más apertura en contraste con la perspectiva del mercado, además de que considera otros planos, más allá de responder sólo a las exigencias de un mercado laboral cambiante e inestable, desconociendo otros aspectos como los socioculturales.

Si bien, actualmente existen distintos modelos de formación profesional, es preciso buscar una reorientación de la formación, que sin desconocer los requerimientos y necesidades del mercado laboral, trate de recuperar lo humanista, lo disciplinar, lo profesional y lo laboral en sus planteamientos, dado que la tendencia en las últimas décadas olvida estos elementos y se reduce a cumplir con las exigencias del mercado, asumiéndolas desde una perspectiva global y tecnicista. Tal acción, permitiría reorientar el sentido humanista de la formación profesional, con una visión de mayor amplitud.

---

<sup>4</sup> Un ejemplo de ello, se presenta en nuestra carrera en donde existen diversos espacios en los que se puede laborar, distintos mercados que funcionan diferente, que requieren de una escolaridad homogénea, pero que se organiza de manera distinta en cuanto estructura y funciones y en los cuales, la distribución salarial es distinta dependiendo del segmento laboral en el que se inserte el profesional. Los mercados por ende, son heterogéneos y funcionan distinto, aún cuando requieren de un mismo profesional.

## 1.2 Formación universitaria en educación.

Dado que la categoría de análisis de la presente investigación es la *formación universitaria en educación*, consideramos la conceptualización que Rojas y Sandoval (2005:478) proponen al respecto de esta idea, haciendo referencia a:

Todas aquellas licenciaturas en educación que se imparten en instituciones de educación superior (IES) públicas y privadas. Su especificidad alude tanto a la contextualización teórica de la disciplina como a su correspondiente formalización a través de modelos curriculares de formación, licenciatura o carrera, en el ámbito universitario (colegio, facultad, escuela, centro o instituto). La formación universitaria en educación se delimita a partir del campo de conocimientos, prácticas y valores amplio y diverso que constituye su objeto de estudio. De ahí que la referencia específica es a aquellas instituciones formadoras que difieren de la formación ofrecida en las escuelas normales (formación docente en el nivel básico), porque se orientan a una preparación basada en el conocimiento amplio de temas y problemas educativos, abordados a partir de referentes multidisciplinarios (psicológicos, sociológicos, antropológicos, históricos y filosóficos) y con enfoques teórico metodológicos distintos.<sup>5</sup>

Las autoras consideran que para el estudio de la categoría de *formación universitaria en educación* es preciso analizar distintos elementos que la constituyen, por lo que resulta conveniente abordarla desde cuatro puntos esenciales: a) las políticas y procesos de institucionalización, b) la problemática epistemológica, c) los aspectos curriculares y 4) la pedagogía como profesión.<sup>6</sup>

Por último es preciso insistir en que el abordaje y el estudio de la formación universitaria en educación se tiene que dar desde diversas perspectivas (socio históricas, de políticas educativas y de desarrollo de campo disciplinario), además que al ser caracterizada como proceso y producto del enlace entre modelo de desarrollo económico-social, política educativa y modelo de universidad, nos permite situar la presencia de procesos complejos y cambiantes entre lo social, lo institucional, los disciplinario y lo académico (Rojas y Sandoval, 2005:520).

---

<sup>5</sup> El significado de la formación desde esta perspectiva implica un mayor nivel de inclusividad.

<sup>6</sup> Estos elementos son tratados en el trabajo: "Formación en educación y procesos institucionales (Universidades)", y tratamos de explicarlo de la siguiente manera adecuándolo a la propuesta de análisis curricular.

## **CAPITULO 2. Panorama general sobre la Educación Basada en Normas de Competencias (EBNC).**

Es en el marco de los procesos de globalización económica en donde ubicamos el surgimiento de la EBNC como modelo de capacitación en principio, y posteriormente insertado dentro de instituciones de educación media superior y superior.

El término globalización para efectos de este trabajo y de acuerdo con Rojas (2000: 50) se relaciona con:

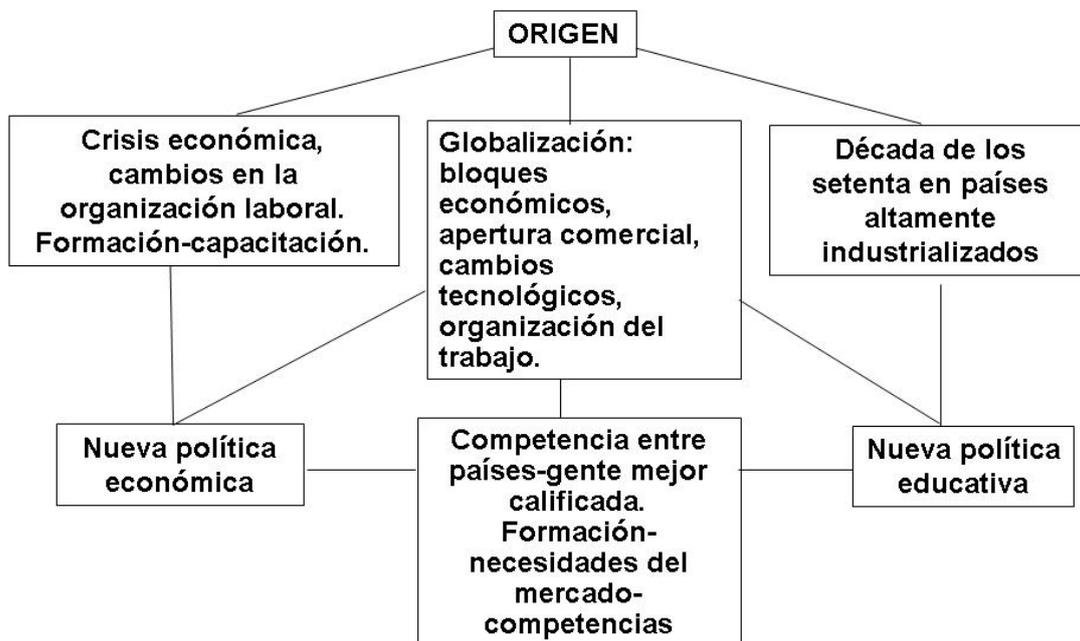
Los procesos y transformaciones ocurridos en los ámbitos económico, político, tecnológico y cultural, sobre un sistema mundial de relaciones. La globalización alude a la internacionalización de los mercados de bienes y productos, de los mercados financieros y de capital, de los mercados tecnológicos y de información, así como de las políticas y estrategias de desarrollo económico regionales e internacionales.

A partir de esta premisa, resulta innegable que los principales cambios observados en las últimas décadas se vinculen con este proceso, el cual determina en gran medida las políticas vigentes no sólo dentro de la economía sino también en las políticas educativas y de desarrollo de los diferentes países, pues de acuerdo con Moreno (1997:4):

El nuevo contexto social derivado de la globalización -la cual también incluye la formación de bloques económicos para la competitividad, apertura comercial, intentos de un gobierno mundial, tercera revolución científica-tecnológica-industrial y una nueva división internacional de trabajo- ha provocado la necesidad de integrar la política educativa a la económica y la transformación del saber "académico" de corte cultural en un "referencial" más ligado a áreas profesionales de trabajo productivo de corte económico.

En relación con lo anterior, en el caso de las políticas educativas se plantearon diversas reformas para adecuar los sistemas educativos a las demandas laborales. En este contexto situamos el origen del modelo de EBNC durante la década de los setenta en países altamente industrializados como Estados Unidos, Inglaterra, Alemania, Canadá y Australia entre otros, como una respuesta a la crisis económica y a los cambios en la organización laboral. En el esquema 1 se presenta un panorama del surgimiento de este modelo, de acuerdo a la información anterior.

### **Esquema 1. Panorámica de la EBNC**



Fuente: Esquema elaborado a partir de la información presentada en este apartado.

La estrategia de desarrollo económico que adoptan estos países ante tal situación fue la formación de recursos humanos bajo este enfoque de capacitación. El desarrollo de este modelo se hizo ineludible frente a la necesidad de incrementar la productividad y calidad de los servicios y productos que permitiesen a las empresas la competitividad en el plano internacional, pero que a la vez reconociera el papel de los individuos en el plano social.

Ante tal situación, en el ámbito laboral se dio un cambio sustancial al pasar de un modelo fordista-taylorista de producción, al modelo económico de la tecno-globalización, la economía internacional y la desregulación de los mercados.

Este cambio también puede explicar el surgimiento del enfoque de competencias,<sup>1</sup> en el marco del requerimiento en los países y las empresas de promover el aprendizaje organizacional, la competencia, la movilidad laboral y para impulsar el desarrollo del capital humano, así como para lograr una relación más estrecha entre la formación y el

<sup>1</sup> Las competencias aparecen primeramente relacionadas con los procesos productivos en las empresas, particularmente en el campo tecnológico, en donde el desarrollo del conocimiento ha sido muy acelerado; por lo mismo se presentó la necesidad de capacitar de manera continua al personal, independientemente del título, diploma o experiencia laboral previos

mercado. Ya en la década de los ochenta comienza a darse un gran impulso al mejoramiento de las condiciones productivas, gradualmente pasan a un primer plano en las políticas educativas.

En un panorama general se ubican los casos de Estados Unidos y otros países de Europa que incorporaron las competencias en sus sistemas de formación, evidenciando las experiencias, características y objetivos generales de dicha incorporación en cada caso en particular, tal como se muestra en el esquema 2.<sup>2</sup> Posteriormente se mencionan algunos casos de América Latina, en los que este modelo ha logrado reformas en los sistemas educativos.

En principio, en Inglaterra se desarrolló el movimiento de educación y entrenamiento con base en competencias nacionales de calificación vocacional ("Competence Based Education and Training, CBET"). Tanto este proyecto como el de los Estados Unidos estuvieron basados en dos premisas 1) la psicología conductista y 2) la formación para satisfacer los requerimientos del mercado laboral.

En España surge el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional; resultado del trabajo en el ámbito de la formación que se inició con la firma del acuerdo económico y social entre el gobierno, trabajadores y empleadores. Ya en 1993 y 1998, respectivamente, España creó dos programas nacionales de formación profesional, de lo cual se percibió la necesidad de crear un Sistema Nacional de Cualificaciones.

Para 1986 surgió el Sistema Nacional de Cualificaciones cuya función residía en el asesoramiento en el ámbito de la formación profesional. En 1999 fue creado el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) como órgano técnico de apoyo al Consejo General de la Formación Profesional y con la responsabilidad de definir y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional.

Hacia 1986, en el Reino Unido el sistema de formación para el trabajo basado en competencias comenzó a implantarse a partir de los años ochenta. Así en 1986 se creó el National Council for Vocational Qualifications (NCVQ).

---

<sup>2</sup> Para la descripción de la implantación del modelo de EBNC en estos países se consultaron las siguientes fuentes: Argüelles, 1999, Pineda, 2005:21-25, Rojas, 2000:52-54, Hernández, 2001:16, entre otros.

En el caso de Australia, los primeros antecedentes se encuentran en un documento del Consejo Australiano de Sindicatos (ACTU-1987), a favor de la reforma al sistema de certificación de ese país. Siguió luego varios documentos gubernamentales importantes como: *Habilidades para Australia* (1987), *Capacitación industrial: la necesidad de un cambio* (1988, y *Mejora del sistema de Capacitación Australiana* (1989).

Durante la década de los ochenta, se desarrolló en Francia el debate sobre las competencias a partir de la crítica a la pedagogía tradicional. El debate continuó en otros países como España y Portugal y en estos países se han adecuando algunas de las estrategias de Inglaterra y Francia, en cuanto a la implantación del modelo.

**Esquema 2. Surgimiento del modelo de EBNC en algunos países altamente industrializados**

Inglaterra	Alemania	Reino Unido	España	Australia	Québec
<p><i>Competence Based Education and Training, (CBET).</i></p> <p>Las empresas le dieron un gran impulso a este enfoque para mejorar la eficiencia y calidad del sistema productivo, con el objetivo de contar con empresas competitivas a nivel mundial.</p> <p>En la década de los noventa se consolidó la gestión de talento humano con base en competencias.</p>	<p><i>El modelo de EBC</i> se aplicó en el contexto de una “desespecialización” de la formación profesional, es decir, esta formación no pretendía especializar al sujeto en un área específica, además de que era más flexible, permitiendo mayor apertura y movilidad laboral.</p>	<p><i>National Council for Vocational Qualifications (NCVQ).</i></p> <p>Los objetivos fueron dirigidos a reformar el sistema de titulaciones profesionales que existía en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte.</p> <p>Este sistema surgió a raíz de una revisión de las titulaciones, con el fin de orientar el establecimiento de programas profesionales según las demandas del entorno laboral. Esta situación dio pie a que los trabajadores pudieran certificar sus habilidades con base en lo que sabían hacer, sin importar la forma en la que hubieran adquirido los conocimientos.</p>	<p><i>Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.</i></p> <p>Los objetivos fueron: incrementar la calidad de la formación, mejorar las cualificaciones, y lograr una mayor convergencia entre la oferta y demanda laborales.</p>	<p><i>Habilidades para Australia (1987) y Capacitación industrial: la necesidad de un cambio.</i></p> <p>Los objetivos fueron: reformar el sistema de certificación y mejorar la capacitación en las empresas. En documentos posteriores se buscaba alentar la formación basada en competencia como parte de un conjunto de reformas más amplias para mejorar la cantidad y calidad de la capacitación. Se implantaron programas de formación para el trabajo basado en competencias. Los sindicatos solicitan mayor capacitación en las empresas, para que se facilite la certificación de conocimientos y capacidades.</p>	<p><i>Sistema de formación profesional por competencias.</i></p> <p>Los objetivos principales fueron: conformar una mano de obra altamente calificada; revalorizar la formación profesional y acabar con la deserción que afectaba a este sistema educativo.</p>

Fuente: Esquema elaborado a partir de la información sobre el contexto histórico de Argüelles (1999), Pineda (2005), Rojas (2000) Hernández (2001), entre otros

En el caso de América Latina, en Chile se creó el programa de educación y capacitación permanente "Chile Califica" a finales del 2002. Este programa surgió al darse cuenta que el sistema educativo no está contribuyendo al desarrollo de las habilidades y capacidades requeridas ante los cambios de la globalización, el cambio tecnológico y la organización del trabajo, así como por el alto índice de desempleo de este país. Uno de los fines del programa era establecer las bases de un sistema de aprendizaje y capacitación permanente, con la participación del sector privado (empleadores y trabajadores), además de la necesaria articulación de los diferentes niveles educativos, para lograr cumplir con las exigencias de capacitación del sector empresarial.

Subsecuentemente, surgen otras experiencias de implantación de la EBNC definidas como: Asociación Brasileña de Mantenimiento (Brasil), Instituto Nacional de Educación Tecnológica (Argentina), Dirección Nacional de Empleo (Uruguay), entre otros (Hernández, 2001:16).

En todas ellas destaca el vínculo entre sistema productivo y sistema educativo. Los países mencionados; Inglaterra, Alemania, Canadá y Australia consolidaron el modelo de formación profesional en competencias con fondos del Banco Mundial (BM) y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). La integración de la Unión Europea (UE) trajo consigo el rasgo distintivo de la formación profesional que la caracteriza en los primeros años del siglo XXI: competencias polivalentes, transferibles, certificadas y en consecuencia reconocidas entre los países integrantes de la UE. Así en España por ejemplo, este enfoque tuvo un gran impulso dentro de la reforma educativa de este país (Cf. Thierry, 2004:14).

Para el caso de México encontramos una serie de precisiones que se especifican más detalladamente en un apartado posterior.

Sin embargo, es posible adelantar que la implantación de este modelo en los países mencionados, según Rojas (2000:54) y siguiendo a Mertens, se ha presentado de tres maneras posibles:

- A) Por medio de políticas gubernamentales, a partir de un consejo nacional responsable de integrar un sistema de competencias laborales, así como de coordinar todos los esfuerzos afines provenientes de empleadores y de

trabajadores en una gestión central, la del Estado. En este caso se encuentran países como Inglaterra, Australia y actualmente México.

- B) Mediante reguladores del mercado de trabajos instituidos por las propias fuerzas del mercado. Esta estrategia combina acciones de auto-dirección con las de iniciativa privada, para controlar y limitar los costos, evitando además la intervención estatal. Es éste el caso de Estados Unidos.
  
- C) Con el impulso de empresarios y sindicatos como los principales actores sociales que sostienen tanto el sistema de formación como el de las políticas del mercado de trabajo, lo que ha generado incluso una variedad de enfoques entre empresarios y sindicalistas sobre las implicaciones de la formación y la capacitación. Esto ha dado lugar a la integración de consejos formados por representantes de sindicatos, empresas, representantes gubernamentales y educadores, con el propósito de negociar socialmente acuerdos diversos. Los países que se han apegado a esta estrategia son Francia, Alemania, Italia, Canadá y Japón.

## **2.1. Competencias. Definición y clasificaciones.**

Al referirnos a las competencias habremos de considerar diversas nociones más que un concepto unívoco, dada la variedad de discusiones e investigaciones en cuanto al tema. Sin embargo, las precisiones presentadas a continuación parecen estar de acuerdo en la integración de conocimientos, habilidades y actitudes dentro de la formación.

En un inicio, Thierry (2004:15) concibe la competencia como:

La capacidad expresada mediante los conocimientos, las habilidades y las actitudes, que se requieren para ejecutar una tarea de manera inteligente, en un entorno real o en otro contexto. La competencia toma en cuenta el contexto, es el resultado de un proceso de integración, está asociada a criterio de desempeño o ejecución e implica responsabilidad del estudiante por su aprendizaje.

Para Rojas (2000:49), las competencias pueden considerarse como:

Aquellas capacidades disponibles en momentos determinados del desempeño del sujeto, en el cual el [...] sujeto aplica conocimientos, destrezas y aptitudes a procesos y productos, para enfrentar situaciones concretas y resolver con autonomía y organización problemas claves que contribuyan a su perfeccionamiento. La competencia se entiende como el potencial que deriva en un comportamiento integral y se orienta también hacia una formación integral de los sujetos para la ciudadanía y la productividad.

Mientras que para Gonzzi y Athanasou (1999:275), las competencias son una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas, que combinan aspectos tales como actitudes, valores, conocimientos y habilidades con las actividades a desempeñar.

Tobón (2004:47) por su parte, concibe a las competencias como:

Procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades de la vida cotidiana y del contexto laboral- profesional, aportando -y para participar en- la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser, el saber conocer y el saber hacer, teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano. Las competencias deben ser abordadas desde un diálogo entre tres ejes centrales: 1) las demandas del mercado-laboral-empresarial-profesional 2) requerimientos de la sociedad y 3) la gestión de la autorrealización humana desde la construcción y afianzamiento del proyecto ético de vida. Por supuesto teniendo como base la filosofía institucional y las políticas educativas estatales.

De acuerdo con los elementos de las nociones anteriores y para efectos de este trabajo, podemos situar la competencia<sup>3</sup> como la habilidad y/o desempeño<sup>4</sup> utilitario y/o pragmático por parte de un actor social, tanto en ambiente laboral como en la vida cotidiana en general.

---

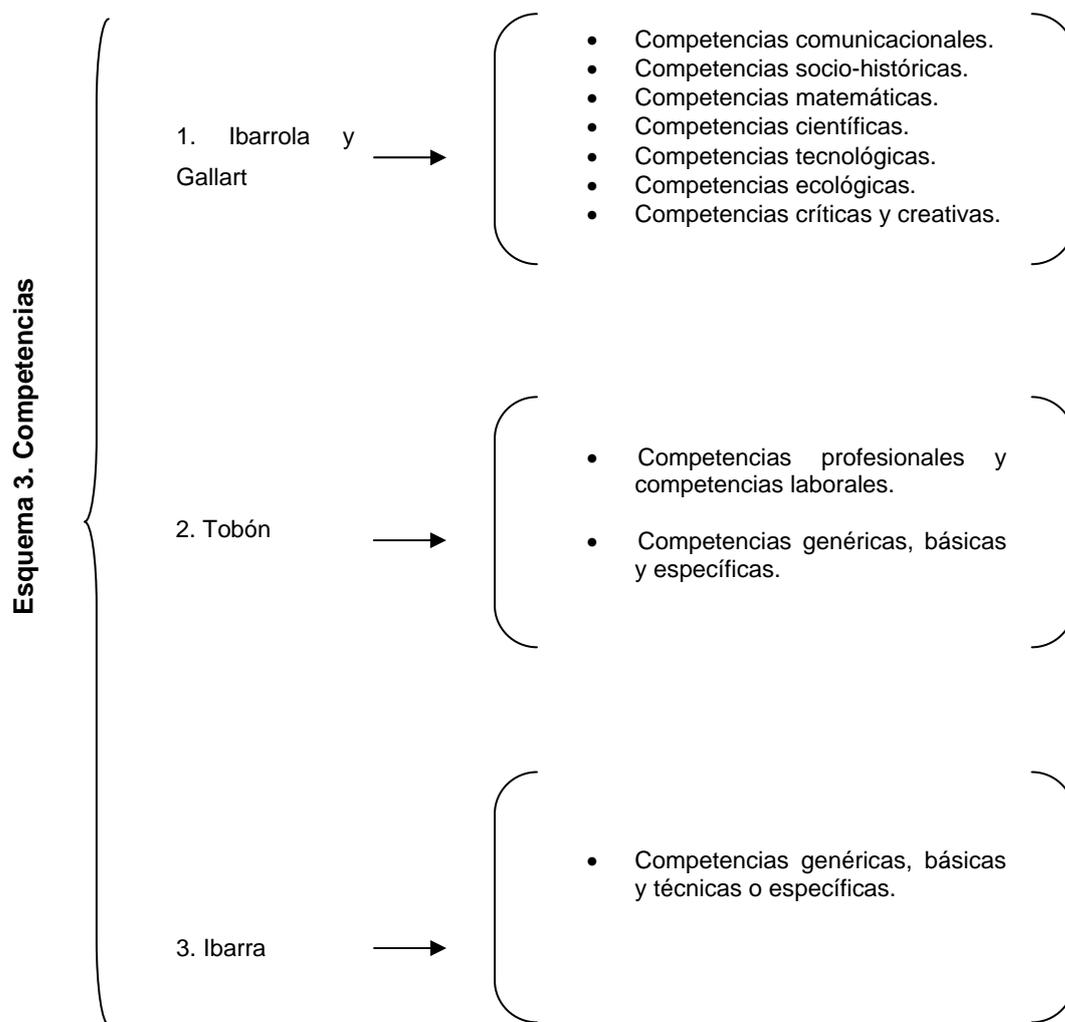
<sup>3</sup> En este sentido, ser competente implica el dominio de la totalidad de elementos y no sólo de alguna(s) de las partes

<sup>4</sup> Se entiende por desempeño "la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante" (Malpica, 1996).

Es preciso además, hacer notar la importancia de la integración del conocimiento a partir de la consideración de los tres saberes específicos, partiendo de la idea de que las competencias no se refieren sólo al “saber hacer”, sino que este desempeño es el resultado de la apropiación del “saber” y del “saber ser”, en conjunto. Las competencias así, representan una conjunción de atributos en relación con el conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas, y actitudes, mismas que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos.

### Clasificación de competencias.

En torno a la clasificación de las competencias y dependiendo de la perspectiva de cada autor, podremos encontrar una gran variedad taxonómica. Veamos en el esquema 3, algunos ejemplos representativos.<sup>5</sup>



<sup>5</sup> Con Ibarrola y Gallart quienes retoman la propuesta de Cecilia Braslavski, encontramos una delimitación en principio integral de las competencias Cf. Rojas, 2000: 45-75), mientras que Tobón (Cf. 2006) propone dos clasificaciones. Cabe comentar que para describir las competencias, el autor recurre a tres elementos concretos: a) tipo de competencia (básica, genérica o específica), b) descripción de competencia y c) ejemplos de elementos de competencia. Asimismo, el autor retoma para la identificación de competencias la delimitación de: a) las competencias globales, las unidades de competencia y los elementos de competencia, b) criterios de desempeño, c) saberes esenciales, d) rango de aplicación y e) las evidencias requeridas.

A partir de las clasificaciones anteriores y para efectos del trabajo, utilizaremos básicamente la clasificación de Ibarra (1999:61), de la cual nos interesa destacar lo siguiente:

En relación a ésta clasificación, el autor distingue tres tipos o niveles de competencia dentro de las que se manejan una serie de actividades específicas que requieren de cierto grado de dificultad, es decir que van de lo básico a lo complejo, como se muestra a continuación.

- *Competencias básicas.* Este tipo de competencias se definen como aquellas capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión, las cuales se adquieren durante niveles previos de educación; entre ellas podemos mencionar las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas, (por ejemplo el uso adecuado de los lenguajes oral, escrito y matemático, es decir, el saber leer, escribir, capacidad de expresión y realizar operaciones aritméticas, entre otros).

Características: 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.

- *Competencias genéricas.* Generalmente son competencias que se relacionan con un comportamiento dentro del desempeño de una actividad, se llaman también transversales ya que son saberes y habilidades que atraviesan distintas ocupaciones en un mismo campo profesional como lo pueden ser: analizar, interpretar, organizar información o actividades, trabajar en equipo, negociar, entre otras. Estas competencias resultan la base común de la profesión y se refieren a las situaciones concretas de la práctica profesional.

Características; 1) aumentan las posibilidades de empleabilidad, al permitirle a las personas cambiar fácilmente de un trabajo a otro, 2) favorece 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 puede evaluarse de manera rigurosa.

- *Competencias técnicas o específicas.* Son comportamientos que reflejan conocimientos habilidades y destrezas propias de un campo laboral relativamente delimitado. Algunos ejemplos dentro de la formación en educación son; la planeación educativa, la evaluación, la investigación y producción de proyectos educativos, la gestión de centros educativos, todos ellos enfocados a una situación específica y no sólo como líneas curriculares.

Características: 1) son competencias con alto grado de especialización, 2) estos conocimientos están enfocados a realizar determinada actividad, además de que son la base del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución y 3) se hace alusión a las competencias propias de una determinada profesión, se enfocan hacia lo que debe hacer el profesional en educación, ya que el mismo perfil lo sugiere.

En esta lógica, destacamos principalmente la clasificación de Ibarra dado que resulta más adecuada y operativa para el análisis de los planes de estudio a nivel superior. En este sentido, hay dos puntos importantes que mencionar: 1) a pesar de que para efectos del trabajo, se retoma la clasificación de Ibarra, existen elementos de Ibarrola y Gallart, así como de Tobón que pueden apoyar y complementar dicha propuesta, y 2) el CONOCER, en su página electrónica, identifica y normaliza las competencias con base en esta clasificación, por lo cual consideramos la importancia de estos elementos dentro de la investigación.

## 2.2 Caracterización de la EBNC.

Hasta este momento, hemos podido presentar algunas consideraciones en torno al concepto y clasificación de las competencias, sin embargo resulta conveniente partir de estos razonamientos para exponer lo que se entiende por EBNC como modelo educativo, pues de acuerdo con Tobón (2004:XIX):

El modelo de EBNC, constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico. Asimismo integra la teoría con la práctica en las diversas actividades; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre éstos y los procesos laborales y de convivencia; fomenta la constitución del aprendizaje autónomo. También orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida, lo mismo que busca el

desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico. Finalmente fundamenta la organización curricular con base en proyectos y problemas, trascendiendo de esta manera el currículo basado en asignaturas compartimentadas.

Con base en lo anterior, en el caso del presente trabajo este modelo resulta un enfoque integral que busca vincular el sector educativo con el productivo, elevando el potencial de los individuos y haciendo frente a las necesidades del mundo actual, la globalización y la sociedad contemporánea. Resulta también una forma de estructurar el proceso educativo de manera flexible, a partir de la integración de conocimientos, habilidades, hábitos, valores y actitudes dentro de la formación. Se espera que con ello se logre un desarrollo integral del sujeto que conlleve a un desempeño (a partir de ciertas normas) efectivo de sus actuaciones diarias.

Ahora bien, para este apartado consideramos dos formas posibles de caracterizar al modelo de EBNC: la primera, a partir de ciertos conceptos, precisiones, referentes e ideas básicas que conforman el modelo.<sup>6</sup> Veamos esto con más detalle.

#### **a).- La EBNC, desde las precisiones básicas.**

En principio, podemos señalar que el modelo de EBNC trae consigo una serie de consideraciones no sólo teórico-metodológicas, sino también referentes al panorama sociohistórico y económico de un país, el diseño curricular y la implantación de este modelo educativo, las necesidades del mercado laboral, los avances tecnológicos, la relación con las políticas económicas y educativas actuales, la relación con la formación de un profesional en específico, las políticas de las instituciones, entre muchas otras consideraciones.

Algunos autores analizan estas características a partir de las diferencias entre la educación tradicional y la educación basada en competencias, enfatizando los puntos clave de este modelo, tal como se muestra en el Cuadro 1.

---

<sup>6</sup> Para la referencia anterior consultar: HUERTA, JESÚS, et al. (2005) *DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS PROFESIONALES INTEGRALES*. <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/13/13Huerta.html> 26 de Julio de 2006 11:02 a.m.

<b>CUADRO 1. <u>RASGOS COMPARATIVOS ENTRE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL Y LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS.</u></b>	
<b>EDUCACIÓN TRADICIONAL</b>	<b>EBNC</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación centrada en la enseñanza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación centrada en el aprendizaje.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contenidos dirigidos a la adquisición de conocimientos teóricos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contenidos dirigidos a la adquisición de competencias (saber, saber ser y saber hacer).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesor protagonista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alumno protagonista.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La metodología de enseñanza está basada en el profesor y regularmente es expositiva, cuando se hacen grupos, sólo algunos alumnos demuestran sus habilidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La metodología de enseñanza está basada en el alumno, en su aprendizaje y el profesor sólo es guía.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se requiere del conocimiento del alumno, como consumo de información</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se requiere de la construcción del alumno, como base para el conocimiento.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluaciones de datos precisos, dirigidas a otorgar una calificación, no hay retroalimentación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluaciones de datos relevantes, en donde el alumno resuelva problemas, dirigidas a apoyar las fallas del alumno y a la certificación de competencias.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La teoría esta desligada de la práctica real.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe amplia relación entre teoría y práctica.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importancia del aula como lugar de aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importancia de escenarios reales para el aprendizaje.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Egresado con visión fragmentada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Egresado con visión integradora.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• No existe la certificación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La certificación es factor determinante para comprobar las competencias adquiridas.</li> </ul>

Elaboración propia a partir de la revisión de: Argüelles (1999), Pineda (2005), Rojas (2000), Hernández (2001), Charqueño (2003), Hernández (2001), Tobón (2006).

Sin embargo, aunque pareciera que esta formación como tendencia global vino a afianzar la relación entre el sector productivo y la formación, en principio a nivel medio superior y ahora en el superior, siguiendo a Rojas (2000:61), “la implantación de este modelo se ha presentado de manera sesgada”, a través de una formación especializada o más aún técnica, dirigida sólo a la adquisición de habilidades específicas para el empleo (visión que no deja ver las características esenciales de este modelo).

Por otro lado, el enfoque de competencias tiene múltiples fuentes teóricas derivadas de disciplinas y ciencias como la pedagogía, la psicología, la lingüística, la sociología, la educación para el trabajo y la filosofía entre otras. Todas ellas juegan un papel

importante en cuanto al diseño, implantación, desarrollo y consolidación de este modelo.

Otros autores caracterizan también al modelo a partir de referentes diversos, como se indica a continuación. Para F. Díaz Barriga (Cf. 2000:84) este modelo trasciende la formación técnica en su delimitación conceptual, incluyendo aspectos de mayor complejidad. La EBNC intenta promover un saber funcional, dinámico, que trascienda la pedagogía esencialmente teorizante y memorista, no limitándose sin embargo, a una visión pragmática e eficientista. Este modelo trata de conferirle mayor importancia a la enseñanza de contenidos procedimentales, al desarrollo de capacidades de acción y actuación, lo que no implica la subestimación o el menosprecio hacia los contenidos teóricos o actitudinales, pero sí su reconsideración.

Thierry (2004:15) por su parte, considera que la formación profesional basada en competencias consiste en:

Establecer los resultados de aprendizaje deseados, a los que, por lo general se hace referencia como competencias que representan las intenciones pedagógicas de un programa y los desempeños esperados (situación deseada) y especificados previamente a la instrucción.

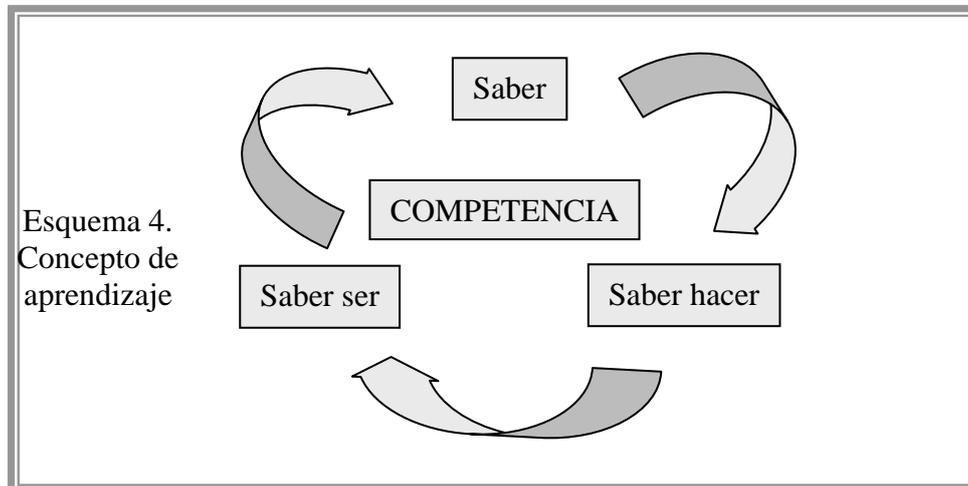
De acuerdo con Tobón (Cf. 2006:60-63), el modelo de competencias tiene cinco características fundamentales: 1) se basa en el contexto (tanto disciplinares, transdisciplinarios, interno y socioeconómico), 2) se enfocan a la idoneidad (se busca la integración del saber conocer, del saber ser y del saber hacer en el desempeño del sujeto), 3) tienen como eje la actuación, 4) buscan resolver problemas y 5) abordan el desempeño en su integridad.

Ahora bien, con base en los planteamientos anteriores, podemos presentar otros referentes que nos permiten configurar un esquema sobre la EBNC.<sup>7</sup> A continuación mencionamos algunos de ellos:

---

<sup>7</sup> Algunos de los elementos puntuados a continuación se retoman del trabajo de HUERTA. JESÚS, et al. (2005) *DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS PROFESIONALES INTEGRALES*. <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/13/13Huerta.html> 26 de Julio de 2006 11:02 a.m.

a) *Noción de aprendizaje*.- Para el enfoque de la EBNC, el aprendizaje se orienta a esa adquisición de competencias y conocimientos significativos, los cuales resultan de la integración del “saber cognoscitivo”, procedimental y actitudinal, como se muestra en el Esquema 4.



Elaboración propia, a partir de la revisión de: Argüelles (1999), Pineda (2005), Rojas (2000), Hernández (2001), Charqueño (2003), Hernández (2001), Tobón (2005).

De acuerdo con el esquema anterior, el “saber conocer”, hace alusión a la adquisición de conocimientos teóricos metodológicos dentro de la formación. En la formación profesional, el saber conocer va a significar el conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender ese conocimiento.

En lo referente al saber actitudinal, se retoma la formación en valores, es decir, al “saber ser”, a los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social. Esto involucra la actuación del sujeto no sólo en el ámbito profesional sino en las acciones de su vida cotidiana, implicando con ello, responsabilidad, automotivación, iniciativa, trabajo colaborativo, iniciativa, la proclividad a la cooperación, la creación de un ambiente positivo de trabajo, la mentalidad creativa, la resolución de problemas, entre otros ejemplos. Estas actitudes se generan más en las estrategias pedagógicas utilizadas que en los contenidos mismos.

Del mismo modo, se pone énfasis en el “saber hacer” o en los conocimientos procedimentales en el ámbito de la formación. Este conocimiento se circunscribe por tanto, al saber cómo actuar, a la aplicación práctica y operativa del conocimiento a

ciertas situaciones Este saber requiere ser evaluado y certificado por instancias creadas para tal efecto.

Con este modelo por consiguiente, se intenta centrar la formación en el aprendizaje y no en la enseñanza. Este aprendizaje debe ser más significativo, relacionado con las necesidades del mundo de trabajo, que permita el desarrollo de la creatividad, la iniciativa y la capacidad para la toma de decisiones; en fin una formación que integre la teoría y la práctica.

b) *Flexibilidad curricular.*- En este sentido, podemos remontarnos a la década de los ochenta en la que las críticas del mundo empresarial al sistema educativo, y en especial a la formación profesional se asume como algo cotidiano. Los modelos de producción, en este momento ya no responden a las demandas existentes, se requiere de una mano de obra más flexible, polivalente, certificada, que pueda realizar varias tareas, entre otros requerimientos. Esto por supuesto, permea los sistemas educativos de manera que se les exige la formación de los futuros trabajadores que puedan acomodarse a las nuevas filosofías de producción y a las consiguientes transformaciones del sistema productivo. De ahí surgen más exigencias para la educación como la calidad, la flexibilidad en los currículos, el trabajo en equipo, la polivalencia, entre otros conceptos. Así, cuando nos referimos a un currículo flexible, se piensa en la formación de profesionistas que conciban el aprendizaje como un proceso abierto, flexible y permanente, no limitado al periodo de formación escolar. Por consiguiente, la flexibilidad tenderá a permitir la adaptación a las circunstancias de la persona, facilitando la alternancia en los periodos de formación. Asimismo incluye la adaptación de contenidos al currículo y a la disposición abierta de horarios.

c) *Papel del alumno y el docente.*- con el modelo de EBNC, los papeles del maestro y del alumno cambian radicalmente. El estudiante por su parte, es el responsable de su aprendizaje, se le percibe capaz de autodirigir y organizar su aprendizaje. Por otro lado, el maestro actúa como guía debe crear entornos que sean cooperativos, colaborativos y apoyadores, sus evaluaciones deben ser longitudinales y múltiples para que le permitan apreciar el desempeño y el aprendizaje del alumno desde diferentes elementos, sus estrategias de aprendizaje deben plantearse a partir de situaciones problemáticas. El papel del maestro desde esta perspectiva sigue siendo fundamental, pero ahora como diseñador de los ámbitos y experiencias de aprendizaje para los alumnos. Los profesores estudian, diseñan y aplican los mejores métodos y se comprometen con el éxito de cada estudiante, proponiendo diversas maneras para

promover el desarrollo integral del mismo, para ayudarles a conseguir sus propósitos en la vida y en el trabajo. Se requiere además de una capacitación y actualización continuas.

d) *Evaluación.*- En la formación, el aprendizaje se demostrará y comprobará a través de la adquisición y desarrollo de competencias. Los alumnos tienen que cumplir con criterios de desempeño claramente establecidos con antelación. Los criterios de desempeño, entendidos como resultados esperados en términos de productos de aprendizaje (evidencias), establecen las condiciones para inferir el desempeño. Tanto los criterios como las evidencias, son la base para evaluar y determinar si se alcanzó una determinada competencia o no. Las evaluaciones hechas por los docentes deben ser longitudinales y múltiples para que le permitan apreciar el desempeño y el aprendizaje desde diferentes elementos y no sólo a través de exámenes. Asimismo deben tomarse en cuenta las condiciones reales en las que el desempeño tiene sentido, en lugar del cumplimiento formal de una serie de objetivos de aprendizaje que en ocasiones no tienen relación con el contexto.

e) *Certificación.*- Se refiere al proceso por medio del cual se reúnen diversas evidencias de la competencia (conocimientos, destrezas y actitudes) de un individuo, de acuerdo a una calificación o unidad de competencia. En la certificación los estudiantes probarán haber desarrollado las competencias requeridas en cada módulo antes de proceder con el siguiente. La certificación es expedida al completar todos los requerimientos específicos para cada una de las competencias establecidas en el programa educativo. En este sentido, cabe recordar que desde un principio en los países donde se implantó el modelo, se buscaba legitimar las competencias de los sujetos, sin importar la forma en la que las hubieran adquirido. De ahí que hubieran surgido instancias específicas para este fin. Asimismo, cabe mencionar que la certificación académica es independiente de la certificación laboral. La primera certifica la forma en la cual se adquirió a competencia en el marco institucional, y la segunda certifica las competencias independientemente del lugar donde se hayan adquirido.

f) *Continuidad.*- Este aspecto considera la educación como un proceso permanente a lo largo de toda la vida y que promueva la capacidad de innovación y aprendizaje continuo.

g) *Inclusividad*.- Refiriéndonos a que los individuos tengan acceso a las oportunidades de formación mejorando su posibilidad de inserción a la vida productiva.

h) *Polivalencia*.- Este término alude a la ampliación de capacidades de intervención sobre varias tareas y operaciones en el seno de una misma profesión básica.

i) *Formación en alternancia*.- La formación bajo este modelo promueve la integración del aprendizaje académico con entornos de la realidad profesional, proceso que se conoce como formación en alternancia. Esta perspectiva pretende ser permanente, por lo que el estudiante deberá adquirir la competencia para estudiar y trabajar en continua alternancia entre los dos escenarios. Para tal caso, evidentemente se requiere la integración de contenidos aplicables al trabajo (Miklos, 1997).

j) *Transferibilidad*.- Con este principio se explica que el profesional al adquirir ciertas habilidades/ competencias para realizar tareas, ya sea a través de simulaciones en el ambiente académico o en lugares similares a aquellos en los que se trabajará, poseerá la capacidad para solucionar problemas y para enfrentarlos de manera creativa en contextos diferentes. Dicho de otra forma, la transferibilidad hace referencia a los aprendizajes (competencias genéricas y específicas) que se deben aplicar en situaciones y problemas distintos, es decir, se deben generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas.

k) *Multirreferencialidad*.- Este concepto hace alusión a las acciones intencionales que toman en cuenta los diferentes contextos y culturas en los que se realizan. Asimismo se refiere a la posibilidad de orientar las acciones educativas intencionales en función de las características de diferentes contextos profesionales. El supuesto de base es que las competencias profesionales desarrolladas durante la formación, deben permitir al profesionista resolver problemas semejantes en distintos contextos. Este punto refleja el interés en la relación escuela/sociedad, ya que hace alusión al desfase entre las necesidades sociales reales y la formación de los estudiantes en las instituciones. Los modelos por competencias intentan vincular estos dos ámbitos.

l) *Mercado laboral*.- En relación con el anterior, es importante señalar la relación entre la formación y las necesidades del mercado laboral, considerando a este impredecible y cambiante. Así se supone un análisis de las competencias requeridas para adecuarlas a los cursos de formación. Desde esta perspectiva, se requiere de análisis

ocupacionales<sup>8</sup> que contribuyan a definir los perfiles profesionales, conformados por la definición de la ocupación, la competencia general de la ocupación, sus unidades de competencia, realizaciones profesionales (elementos de competencia), criterios de ejecución y capacidades profesionales. Con base en el perfil profesional así determinado se elaboran los contenidos formativos, estableciendo los conocimientos profesionales teóricos y prácticos requeridos para un desempeño competente de las unidades.

En síntesis, este modelo toma como base las competencias que: a) son una serie de atributos que resultan de la integración de conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, combinan lo cognoscitivo, lo afectivo, lo conductual, b) Se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o un trabajo, c) pueden ser generalizadas a más de una actividad y f) puede ser analizada al menos desde tres puntos de vista; el empresarial o del mercado, el psicológico y el educativo/ pedagógico, g) tienen que ser comprobadas a través de la evaluación y la certificación, h) el modelo educativo por competencias profesionales resulta una opción que busca generar procesos formativos de mayor calidad, pero sin perder de vista las necesidades de la sociedad, el mercado, la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico.

#### **b).- La EBNC desde la planeación curricular.**

Una segunda forma de caracterizar el modelo la ubicamos señalando los componentes específicos que requiere un diseño curricular basado en competencias, es decir, los elementos que se consideran para la planeación curricular.<sup>9</sup>

a) *Módulos*.- Un módulo es el conjunto de conocimientos profesionales que, estructurados pedagógicamente responden a una etapa significativa del proceso de trabajo y constituyen las unidades básicas para evaluación. De cada módulo se espera la adquisición de ciertas competencias, las cuales se pueden desglosar en unidades de competencia, definidas a partir de la integración de saberes teóricos y prácticos que describen acciones específicas a alcanzar, las cuales deben ser identificables en su

---

<sup>8</sup> El análisis ocupacional es una de las formas que se utiliza con mayor frecuencia para el diseño curricular basado en competencias. En este caso, podemos mencionar al menos tres metodologías para identificar competencias laborales: 1) Systematic Curriculum and Instructional Development (SCID), 2) Developing ACurriculum (DACUM) y 3) A Model (AMOD).

<sup>9</sup> La construcción de estos componentes se presenta a partir de la revisión de las siguientes referencias: Tobón, 2006:104-105, Pineda, 2005:41, IBERFOP-OEI, 1998.

ejecución. El módulo profesional contiene: un objetivo general, objetivos específicos y contenidos formativos para cada uno de los objetivos específicos.

b) *Unidades de competencia.*- Definidas dentro de la integración de saberes teóricos y prácticos que describen acciones específicas a alcanzar, las cuales deben ser identificables en su ejecución. Las unidades de competencia tienen un significado global y se les puede percibir en los resultados o productos esperados, lo que hace que su estructuración sea similar a lo que se conoce como objetivos; aunque su diseño no se circunscribe a condiciones de ejecución, sino que incluye criterios y evidencias de conocimiento y de desempeño (IBERFOP-OEI, 1998).

c) *Unidades de aprendizaje.*- Una vez establecidos los niveles de competencia, las unidades de aprendizaje se articulan en relación con la problemática identificada a través de las competencias genéricas o específicas.

d) *Elementos de competencia.*- Éstos se utilizan como base para establecer los módulos. Un elemento de competencia está a la vez conformado por criterios de desempeño, evidencias de desempeño, campo de aplicación y evidencias de conocimiento.

e) *Criterios de desempeño.*- Son los resultados que una persona debe demostrar en el manejo de un elemento de competencia, teniendo como base determinados requisitos de calidad. Representan así el comportamiento que se espera del individuo, el desempeño esperado, el nivel de éste y cómo debe de ser logrado. Asimismo, debe ser expresado mediante oraciones que expresan un resultado o un desempeño crítico, un enunciado evaluativo y el objetivo referido al resultado o desempeño crítico. Además se construyen con base en el estudio del contexto disciplinar, profesional, laboral y social.

f) *Campos de aplicación.*- En este componente se definen las circunstancias y el contexto en el que el individuo debe demostrar el desempeño que conduce a expresar el resultado de la competencia, cabe mencionar que el elemento de lo expresado es obligatorio.

g) *Evidencias de desempeño.*- Hacen referencias a los desempeños requeridos por los criterios de desempeño y delimitados por el campo de aplicación, que permiten evaluar

la competencia de una persona. La evaluación de la competencia involucra que la persona sea observada durante la realización de la actividad referida.

h) *Evidencias por producto.*- Es el resultado obtenido durante el desempeño especificado en los criterios y los campos de aplicación.

i) *Evidencias de conocimiento.* - Hace referencia a adquisición individual de un conjunto de conocimientos, teorías y principios que permiten al individuo contar con un punto de partida para desempeñar la función descrita por el elemento de competencia.

j) *Evidencias de actitud.*- Se refieren al comportamiento (aspecto humano) en el que debe realizarse una función-desempeño, tiene estrecha relación con cuestiones de observancia de reglas, orden, valores, actitudes y disciplinas.

k) *Norma de competencia.*- De acuerdo con Ibarra (1999:18), una norma de competencia es una expectativa de desempeño contra la cual es posible comparar un comportamiento observado.

En el cuadro 2 quedan resumidos los datos sobre la caracterización del modelo de EBNC.

**CUADRO 2. CARACTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BASADA EN NORMAS DE COMPETENCIA.**

PAISES Y MODELOS DE LA EBNC	ENFOQUES EN LAS QUE SE APOYA	NOCIONES DE APRENDIZAJE	CONSIDERACIONES PARA EL DISEÑO CURRICULAR	MERCADO DE TRABAJO	INSTITUCIONES EDUCATIVAS QUE IMPLANTAN EL MODELO
<p>Inglaterra: "Competence Based Education and Training, (CBET").</p> <p>Reino Unido (1986): National Council for Vocational Qualifications (NCVQ)</p> <p>Chile: Cámara chilena para la construcción,</p> <p>Brasil: Asociación brasileña de mantenimiento</p> <p>Argentina: Instituto nacional de educación tecnológica.</p> <p>Uruguay: Dirección nacional de empleo</p>	<p>Pedagogía por competencias</p> <p>Psicología: se toman diversos enfoques como son, el aprendizaje significativo, el constructivismo, la teoría de las inteligencias múltiples de Gadner y la educación para el trabajo, entre otras.</p>	<p>El aprendizaje se percibe desde un ámbito más significativo, relacionado con las necesidades del mundo de trabajo, que permita el desarrollo de la creatividad, la iniciativa y la capacidad para la toma de decisiones; en fin una formación que integre la teoría y la práctica.</p> <p>El aprendizaje depende de la adquisición de competencias que resultan de la integración del "saber", del "saber hacer" y del "saber ser".</p>	<p><b>Desde las precisiones básicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Flexibilidad.</li> <li>. Integralidad</li> <li>. Continuidad</li> <li>. Inclusividad</li> <li>. Calidad</li> <li>. Certificación.</li> <li>. Evaluación</li> <li>. Relación con el mercado</li> <li>. Polivalencia</li> <li>. Transferibilidad</li> <li>. Continuidad</li> <li>. Currículo flexible</li> <li>. Metodología de enseñanza centrada en el alumno y no en el docente.</li> <li>. Metodología de enseñanza activa.</li> </ul> <p><b>Desde el diseño curricular:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. De asignaturas a unidades de aprendizaje</li> <li>. De semestres a módulos</li> <li>. De objetivos a las unidades de competencia</li> <li>. De asignaturas a unidades de aprendizaje.</li> </ul> <p>Además de otros elementos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Norma de competencia</li> <li>. Elementos de competencia.</li> <li>. Criterios de desempeño.</li> <li>. Campos de aplicación.</li> <li>. Evidencias de desempeño.</li> <li>. Evidencias por producto.</li> <li>. Evidencias de conocimiento.</li> <li>. Evidencias de actitud</li> </ul>	<p>La EBNC toma en consideración las necesidades del mercado laboral, para insertarlas en el currículo. Sin embargo, no por ello se desmerece la formación teórica-metodológica- humanista que requiere la educación. Asimismo no se cae en formaciones técnicas para el trabajo.</p> <p>Como modelo que surge de las necesidades planteadas por la globalización, toma en consideración esta parte económica y utilitaria de la educación.</p> <p>Define las capacidades que requiere de los profesionales para desarrollarse en las diversas áreas de producción, por lo cual es importante su participación en la elaboración de los planes y programas estudio</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. CONALEP</li> <li>. Instituto Politécnico Nacional (IPN) dentro de los (CECYT's).</li> <li>. La Universidad de Guadalajara (U de G).</li> <li>. La UNO (Universidad del Noroeste).</li> <li>. La Dirección General de Bachillerato en donde el enfoque de EBNC se presenta como una realidad curricular dentro del Bachillerato General</li> <li>. Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara (CUCS)</li> <li>. Programa de maestría y doctorado en Ciencias Médicas y en Ciencias de la Salud, de la UNAM.</li> <li>. Universidad Tecnológica (UNITEC).</li> </ul>

Fuente: Esquema elaborado a partir de la información presentada en el capítulo 2.

Conviene recordar que para efectos de esta investigación, las delimitaciones de EBNC y de formación universitaria en educación se utilizarán como categorías de análisis y ejes conductores del trabajo, así como los referentes desde los cuales se analizarán los modelos curriculares de formación universitaria en educación.

### **2.3 Antecedentes y desarrollo del modelo de EBNC en México.**

México como un país en vías de desarrollo, ha tratado de hacer frente a las transformaciones ocasionadas por el fenómeno de la globalización.

Así el interés y la necesidad de reformar los sistemas de formación y capacitación surge como respuesta a diversos cambios y necesidades imperantes. En primera instancia, por el cambio que se está dando en ese momento dentro de la economía mundial; caracterizado por el tránsito desde una economía dominada por la oferta a una economía basada en la demanda. Del mismo modo, los cambios en la organización laboral y de producción demandan esquemas de producción más flexible, en los cuales los trabajadores posean competencias que les permitan la polivalencia, la flexibilidad, el trabajo en equipo, la movilidad, la creatividad, etc.

Asimismo la EBNC fue apoyada a través de diferentes políticas gubernamentales. Podemos mencionar que desde los años treinta la educación tecnológica fue ampliamente apoyada por el estado a través de diversas instituciones creadas para tal efecto. Pero fue hasta la década de los setenta con el auge petrolero, cuando la política educativa dejó entrever la necesidad de vincular la educación técnica terminal con el trabajo, de ahí que surgieran otras instituciones como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) para apoyar esta idea. Ya para la década de los ochenta se puede observar una ampliación de la oferta educativa tecnológica e instancias específicas para vigilar y organizar esta educación (ver anexo 1).

Otro hecho que justifica esta reforma, lo ubicamos durante esta misma década cuando se desata una fuerte crítica a las instituciones de educación superior, dirigida a cuestionar la pertinencia de la formación profesional en relación con el mundo empresarial.<sup>10</sup> Esta formación además se ve sujeta a las demandas cambiantes de la economía y por tanto de las políticas internacionales marcadas por organismos

---

<sup>10</sup> Dentro de las políticas educativas se han planteado diversas reformas para adecuar los sistemas educativos a las demandas laborales. Estas reformas van dirigidas a la incorporación de metodologías de la enseñanza que motiven la innovación, la creatividad y la inventiva, buscando desarrollar en los estudiantes competencias que les permitan adaptarse a los cambios y a las contingencias que se puedan presentar, mediante la resolución de problemas reales.

internacionales como el BM y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).<sup>11</sup>

Así, con la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte y el ingreso de México a la OCDE y a la Organización Mundial de Trabajo (OMT), durante la década de los noventa, se presentan diversas acciones que definieron de alguna manera la agenda política nacional en lo que respecta a la educación (principalmente media superior y superior).

Una de estas acciones se presenta en relación con la política nacional de modernización de la educación, la cual se da en un contexto en el que se conjugan diversas circunstancias. Por un lado, los procesos de globalización de las economías en donde se caracteriza un vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología y con el relevante papel del conocimiento como fuerza productiva directa, en donde se busca la competitividad en el ámbito mundial, lo que impacta las formas de organización laboral y el ejercicio profesional y por otro, en cuanto a la tendencia hacia la conformación de bloques económicos regionales, partiendo de la referencia del Tratado de Libre Comercio (TLC), en conjunción con Canadá y Estados Unidos. Se promueve la comercialización de bienes y servicios, entre los que se incluyen los servicios profesionales. Para tal efecto, se requiere la homologación de saberes y títulos para la certificación, misma que permita el flujo de profesionales y la movilidad entre las tres naciones (Valle, 2000:145).

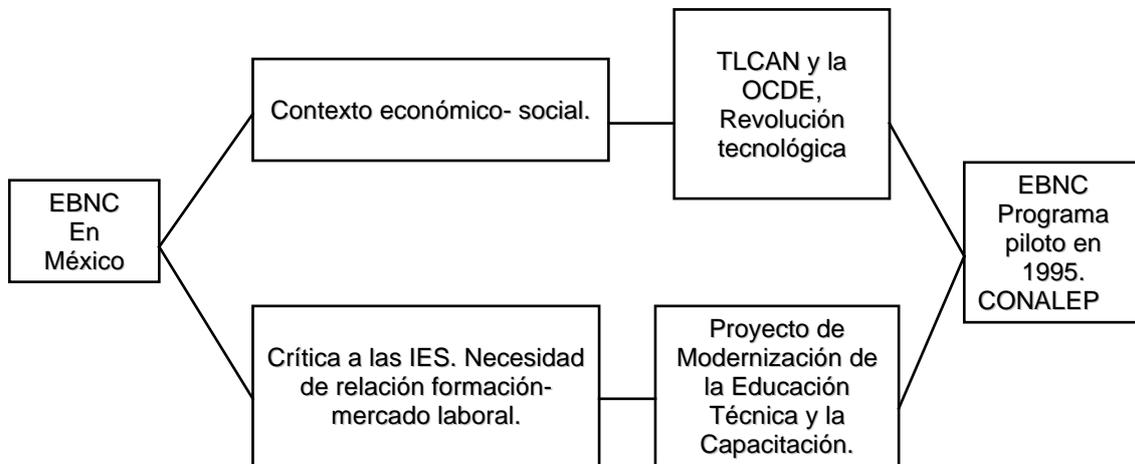
Entre los cambios que se presentan para cubrir las peticiones que exigían tanto el TLCAN y la OCDE, surge el Programa de la Modernización de la Educación Tecnológica y la Capacitación que representa una de las reformas planteadas por el entonces Secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo. Mediante este programa se pretendió atender oportuna y eficientemente las necesidades del sector productivo formando recursos humanos calificados, al tiempo que permitía elevar el nivel educativo de la mayor parte de la población para que pudieran ingresar al mercado laboral.

Estos referentes de la EBNC se presentan de manera gráfica en el esquema 5.

---

<sup>11</sup> La Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE) surge en 1961 con la incorporación de países de Europa Occidental, Estados Unidos y Canadá, así como la posterior incorporación de Japón, Finlandia, Australia, Nueva Zelanda, México en 1994, entre otros. Su objetivo es reforzar las economías del mercado, ampliar el comercio y contribuir al desarrollo de los países, a través del intercambio de experiencias, foros de consulta, etc. (Cf. Pineda, 2005).

### Esquema 5. Antecedentes y desarrollo del modelo de EBNC en México.



Elaboración propia, a partir de la revisión de: Argüelles (1999), Pineda (2005), Rojas (2000), Hernández (2001), Charqueño (2003), Hernández (2001), Tobón (2006).

El propósito central de la reforma realizada fue como nos dice Ibarra (1999:28):

Contar con un sistema de formación flexible, de calidad y pertinente con las necesidades de calificación y desarrollo de la población y con los retos que representa la transformación productiva, el cambio tecnológico, la elevación de la productividad y competitividad de la economía en los mercados globales.

Uno de los objetivos señalados dentro del Programa para la Modernización Educativa se orientó a satisfacer las necesidades del sector laboral en materia de formación de recursos humanos, y aunque esta reforma no fue la única en materia educativa que se dio durante el gobierno de Salinas, si fue la que más se acercaba a satisfacer las demandas del nuevo orden económico, político y social. En general, se podría hablar de una educación capaz de adaptarse a los constantes cambios que sufren la sociedad, el sector laboral y la economía (Cf. Beltrán, 1999:106).

Por ello, y para poner en marcha el proyecto de la EBNC, el gobierno mexicano con el financiamiento del Banco Mundial instrumenta el Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETYC) en el año de 1995. Siendo el resultado de consultas realizadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (STyPS) a organismos empresariales, sindicales y civiles, con el fin de detectar sus necesidades y con ello crear y ampliar

las posibilidades de los individuos para incorporarse y desarrollarse dentro del sector productivo. El PMETYC se implementa en forma coordinada con la SEP y la STyPS, conjuntamente con el sector empresarial, laboral y educativo.

En el Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (1994) se incluían cinco aspectos a desarrollar:

- Sistema Normalizado de Competencia Laboral
- Sistema de Certificación de Competencia Laboral
- Transformación de la Oferta de Formación y Capacitación
- Estímulos a la Demanda de Capacitación y Certificación de Competencia Laboral
- Información, evaluación y estudios

Los dos primeros hacen referencia a entidades como el CONOCER el cual está formado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Secretaria del Trabajo y Previsión Social (STYPS), así como por el sector productivo y público. La misión de este componente es la elaboración de normas de competencia laboral a través de comités especiales en los que participan los dos últimos sectores mencionados.

El tercer aspecto abarca lo concerniente a la transformación de la educación y la capacitación, como parte del sistema educativo (SEP, SEIT, DGECyTM, DGETA, DGETI, DGCFT, DGIT, y CONALEP, entre otros). La función que realiza este sector es la modernización de los programas educativos y de capacitación, para orientarlos hacia los objetivos planteados por la EBNC.<sup>12</sup>

El cuarto aspecto se refiere al papel de la STYPS, cuya función consiste en promover la EBNC en estudiantes, trabajadores y público en general.<sup>13</sup> Aquí se alude también a la atención especial hacía los grupos de población más desfavorecidos, cuyos recursos no les permitan el acceso al sistema de educación y capacitación. El objetivo

---

<sup>12</sup> Para el logro de los mismos es preciso: a) llevar a cabo el diseño curricular de los cursos que se brindarán, tanto los educativos como los de capacitación, b) elaborar materiales de apoyo para la realización de los cursos, c) brindar cursos de capacitación, d) llevar a cabo evaluaciones e integrar expedientes como evidencia de los cursos ofrecidos, e) participar en los comités de normalización, y con la experiencia retroalimentar el proceso de modificación y generación de normas de competencia.

<sup>13</sup> La promoción se lleva a cabo mediante dos instrumentos: a) Programa de Becas de Capacitación a Desempleados (PROBECAT). Instruido por convenio con el sector educativo para subsidiar los costos de las capacitaciones y las becas a los capacitados y b) Calidad Integral y Modernización (CIMO). Representa una alternativa que brinda capacitación a los desempleados y empleados, y cuyo propósito es apoyar la modernización de las plantas productivas de las empresas.

es lograr oportunidades de ingreso y permanencia al sector laboral, de forma más equitativa.

El último de los aspectos del PMETYC comprende evaluaciones y estudios, cuyo principal objetivo es recopilar información sobre este proyecto para atender a aquellas áreas en las que se presentan problemas, así como modificar las normas con este mismo fin. Toda la información generada es concentrada, lo que permite: a) atender las áreas donde existen prioridades por la situación en la que se encuentran; b) desarrollar nuevas formas de calificaciones y evaluación; c) obtener información tendiente a la modificación de la forma en que es operado el proyecto.

Además de los aspectos anteriores, para la instrumentación del PMETYC, se consideraron tres ejes principales:

1. La creación y constitución de los comités encargados de elaborar las normas de competencia.
2. La realización de pruebas piloto dentro de la oferta educativa, como ha sido el caso de algunas instituciones de educación media superior y técnica principalmente.
3. La implantación de un organismo encargado de la certificación de competencias mediante los dos programas de becas mencionados (PROBECAT Y CIMO).

En otra instancia y como justificación del proyecto de EBNC, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) señala en la conferencia Mundial sobre la educación superior (1998) la necesidad de propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad, sin dejar de lado las funciones principales de esta educación (investigación, la educación, la función social y la ética).

Asimismo, es preciso entender que el modelo llegó a México en un momento en el que se hacía inminente un cambio de paradigma pedagógico, por lo que dicho modelo de inscribió dentro del Proyecto Nacional. Algunos de los problemas que se trataron de atacar fueron; el alto grado de desempleo (situación que persiste en la actualidad), los vacíos en la formación, la deserción escolar, el bajo índice de escolaridad, la

eficiencia, calidad y pertinencia de la educación, el logro de la vinculación formación-capacitación,<sup>14</sup> entre otros aspectos a considerar.

### **2.3.1 Implantación del modelo de EBNC en México.**

Acerca de las instituciones que han puesto en marcha el modelo de EBNC en nuestro país, podemos mencionar algunos ejemplos documentados. En un principio, fue necesario llevar a cabo el piloteo de la EBNC dentro de instituciones educativas principalmente de nivel medio superior y educación técnica.

Para llevar a cabo el piloteo fue necesaria una planeación que duró dos años. En este tiempo se consultaron los sectores productivos, se elaboraron diagnósticos sobre la situación de la educación tecnológica y la capacitación y se analizaron experiencias internacionales de sistemas similares. Finalmente, se decidió que ya que se trataba de una propuesta de educación técnica y capacitación, podría implementarse en el Sistema de Educación Tecnológica, específicamente en el CONALEP y posteriormente en el Instituto Politécnico Nacional (IPN).

La experiencia de EBNC en el CONALEP fue financiada por el Banco Mundial. Este Colegio fue creado en diciembre de 1978 por Decreto Presidencial, como una alternativa educativa dentro del nivel medio superior dirigida a jóvenes egresados de secundaria. Su propósito fue vincular en mayor medida el proceso enseñanza aprendizaje con el sector productivo.

Desde su creación tuvo como finalidad mantener una vigencia en las carreras que ofrecía siempre y cuando estas respondieran a las demandas del mercado laboral; por lo cual enfrenta el reto de diseñar planes de estudios pertinentes y flexibles para las exigencias vigentes de la sociedad y el mercado.

Durante la primera mitad de la década de los noventa el CONALEP estableció los primeros contactos con los países que ya habían implantado la EBNC, principalmente con Canadá, Inglaterra y Australia. En el año de 1992 y 1993 se concretaron asesorías con estos países para recibir dentro de estos y en México, la asesoría que permitiera

---

<sup>14</sup> La EBNC no sólo debería orientarse hacia la solución de dicha problemática, sino lograr involucrarla más con la construcción institucional del conocimiento, la gestión eficiente de la enseñanza y el conocimiento de los maestros y alumnos dentro de la organización curricular e institucional de los proyectos educativos. Así se garantizaría la reconversión de la formación que sin desconocer las necesidades de la práctica laboral, situará a la educación superior en procesos más amplios que la mera capacitación de los sujetos, para obtener un empleo (Rojas, 2000: 70).

comprender los preceptos de dicho modelo.<sup>15</sup> Una vez realizadas las negociaciones, el CONALEP obtuvo la orientación, los materiales y la formación de instructores necesarios para la implantación del modelo de EBNC en nuestro país.

La prueba piloto se inició en septiembre de 1994, considerando nueve áreas ocupacionales.<sup>16</sup> Originariamente se había planeado la participación de 49 planteles en el país sin embargo, la falta de organización y control sobre la misma impidió que se implantara en todos los planteles.

La elaboración de los elementos curriculares y el plan de formación se realizaron para el primer módulo de cada carrera es decir, para una capacitación con una duración estipulada para los primeros seis meses del ciclo escolar 94-95. Su distribución fue tardía y parcial por lo que se considero que la labor docente (al no contar con dichos elementos) se concretará a aplicar los planes de estudio disponibles hasta ese momento, en su mayoría del programa modular. Esta situación, trajo como consecuencia que muchos elementos, aportaciones y cambios pedagógicos que la educación basada en normas de competencia debió introducir en los planteles, se obviarán (Beltrán, 1999:106).

Durante la segunda etapa del piloteo se incluyeron 24 planteles, con las mismas carreras que se habían considerado en una primera parte. Para que el progreso de la prueba piloto fuera el esperado se consideraron tres aspectos fundamentales: 1) El desarrollo curricular, 2) la formación de instructores y 3) el equipamiento de planteles.

Es así como el CONALEP ha ejercido un liderazgo en cuanto a la implantación de la EBNC en nuestro país desde 1994 con la implantación de nueve carreras basadas en normas de competencia, en 11 planteles. Aunque las normas que rigen a estas carreras no son diseñadas necesariamente por los sectores productivos, sí cuentan con una metodología adecuada que permite el logro de los objetivos planteados.

El CONALEP como primera institución que implantó el modelo de EBNC en su oferta educativa, ha dado la pauta para que otras instituciones a nivel medio superior y superior consideren este enfoque dentro de sus propuestas curriculares.

---

<sup>15</sup> Por ende, es posible asegurar que el modelo cuenta con bases sólidas, que permiten considerarlo como nuevo modelo de formación profesional.

<sup>16</sup> Informática, contabilidad, combustión interna automotriz, asistente ejecutivo, máquinas, herramientas, electrónica industrial, instalación y mantenimiento, hotelería-gastronomía y mecánico electricista (Beltrán, 1999: 108).

El IPN por ejemplo, es otra de las instituciones que han puesto en marcha el modelo de EBNC dentro de los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT's), mediante la Reforma Académica Integral de este Instituto.

Debido a los retos que el proceso de globalización, los cambios tecnológicos y productivos representaban para la educación, se hizo inherente la necesidad de reformar la educación media superior y superior teniendo como objetivo principal el formar sujetos con los perfiles requeridos para enfrentar dichas exigencias y con ello lograr la incorporación de los egresados al sector laboral.<sup>17</sup> Así, de acuerdo con García (1998:21) el modelo de EBNC resultó;

Una alternativa para mejorar la calidad, alcanzar la excelencia, la competitividad, la relevancia y la flexibilidad de la educación tecnológica, y de esta manera, promover en los alumnos y profesionales, habilidades cognoscitivas y prácticas que les permitiesen ejercer eficientemente las funciones del aparato productivo nacional.

La reforma del IPN incluía asimismo, la formación docente evidenciada en los diplomados elaborados por el Instituto, en los que se establecieron estrategias para el desarrollo y elaboración de planes y programas de estudio basados en las normas técnicas de competencia laboral, en el nivel medio superior. El primer diplomado fue impartido dentro del CECyT Wilfrido Massieu, en 1998.

Ya en el mes de enero de 2000, el IPN implantó un programa de acreditación para todas sus licenciaturas de forma institucional. En marzo de ese mismo año, los programas acreditados fueron 11 de la licenciatura de Ingeniería en diferentes especialidades. La experiencia del IPN se debió también a los planteamientos señalados en el Plan de Desarrollo 1995-2000, en el que se enfatizaba en la necesidad de vincular la planta productiva con la comunidad educativa a fin de mejorar el desarrollo y crecimiento económico del país, lo cual traería consigo un bienestar social para los mexicanos.

En cuanto al nivel medio superior, podemos citar el caso de la Dirección General de Bachillerato (DGB) en donde el enfoque de EBNC se presenta como una realidad

---

<sup>17</sup> La formación implicaba, una educación de calidad y excelencia académica, además de una evaluación de resultados constante.

curricular dentro del Bachillerato General en su componente de formación para el trabajo (Cf. Hernández, 2001).

Dicha incorporación responde a las demandas de certificación<sup>18</sup> de competencias laborales dentro de dicho nivel y por otro lado, a las exigencias de del Programa Nacional de Educación 2001-2006 (ProNaE), en el cual se señala la necesidad de incluir dentro del mapa curricular contenidos no sólo teóricos sino aún más prácticos, que les permitieran a los estudiantes adquirir una formación-capacitación acorde con las exigencias del mercado laboral existente.

Del mismo modo, dicha reforma curricular respondió a una requerimiento social ya que al evaluar la situación de este nivel educativo, se observó que la eficiencia terminal era de 75% general, lo que hacia innegable la necesidad de presentar una opción educativa flexible que dotará a los estudiantes de una educación-capacitación y certificación que les permitiera la inserción al ámbito laboral en caso que no pudieran seguir estudiando. La propuesta no se vislumbra como una opción técnica terminal sino que permite y promueve la incorporación a la educación superior. Asimismo, se habla de incluir en la educación las nuevas tecnologías dentro del proceso.

Aunque en México el modelo curricular basado en competencias laborales se ha incorporado principalmente en el nivel medio superior, ahora también se empieza a considerar dentro de la enseñanza superior, principalmente en Universidades Tecnológicas y en algunas públicas como es el caso de la Universidad de Guadalajara (U de G) y la Universidad del Noroeste (UNO). En esta última, el currículo basado en competencias se aplica en la Licenciatura en Administración de Empresas y en la licenciatura de Contador Público como parte del Programa “Supérate” de la UNO, implantado en 1997.

Dicho programa ofrece cursar estas licenciaturas a adultos mayores de 25 años que no tuvieron la oportunidad de estudiar una licenciatura o que no la concluyeron. Estas licenciaturas en comparación con las tradicionales, tienen solo 48 materias por carrera con 300 créditos divididos en horas prácticas y teóricas.

También en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara (CUCS) desde 1998 se ha trabajado en la transformación de los procesos para la formación de profesionistas. Los cambios incorporan aspectos innovadores con

---

<sup>18</sup> En este sentido, la oferta de la EBNC es la adquisición y certificación de competencias. (Cf. Hernández, 2001).

respecto a la elaboración de los planes y programas de estudio desde la lógica de las competencias profesionales integrales. Con esta perspectiva se pretende entre otras cosas, vincular más y mejor la escuela con el entorno.<sup>19</sup>

En la UNAM, también se han hecho grandes esfuerzos por articular propuestas curriculares basadas en perfiles educativos organizados por competencias. Tal es el caso del programa de maestría y doctorado en Ciencias Médicas y en Ciencias de la Salud (1997), organizado en seis grupos de competencias (Cf. Herrera, 1999:46).

En cuanto a universidades privadas, podemos mencionar en este momento al menos dos casos: el Tecnológico de Monterrey (TM) que ofrece formar profesionales en competencias tanto técnicas, intelectuales creativas y analíticas, como emocionales personales y profesionales, cada una adecuándose a una licenciatura en particular<sup>20</sup> y la Universidad Tecnológica (UNITEC)<sup>21</sup> que también está trabajando con el modelo, además de incluir una materia sobre este tema en el plan de estudios de pedagogía.

### **2.3.2 Instituciones certificadoras y evaluadoras de las competencias.**

Debido a los cambios en la educación media superior y superior y bajo la perspectiva de la formación en competencias, se presentó la necesidad de establecer mecanismos y organismos reguladores de la calidad de la práctica profesional, además que se requería instaurar las bases para lograr un reconocimiento de la certificación<sup>22</sup> de nuestros profesionistas en los países integrantes del TLC (Cf. Marín, 2000:174).

Las instituciones evaluadoras y certificadoras de competencias académicas y profesionales (de este tipo de certificación se encargan los colegios de profesionales) creadas para tal efecto son en primer lugar las mismas IES; el CENEVAL y de manera no formal, el propio mercado laboral (Thierry, 2004:16).

---

<sup>19</sup>Cf. HUERTA. JESÚS, et al. (2005) *DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS PROFESIONALES INTEGRALES*. <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/13/13Huerta.html>26 de Julio de 2006 11:02 a.m.

<sup>20</sup> Cf. TECNOLÓGICO DE MONTERREY. <http://dcs.mty.itesm.mx/pregrado/mc/competencias.htm>técnicas. 30 de Mayo de 2007. 19:22 hrs.

<sup>21</sup> UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA. [http://www.unitec.mx/portal/page?\\_pageid=537,4793882&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.unitec.mx/portal/page?_pageid=537,4793882&_dad=portal&_schema=PORTAL). 14 Marzo 2008. 23:39 hrs.

<sup>22</sup> El modelo de EBNC, especifica la necesidad de certificar y reconocer las competencias adquiridas.

En principio, el CENEVAL<sup>23</sup> tiene su origen dentro del marco del programa para la Modernización Educativa 1989-1994 dentro de los lineamientos al fomento de la calidad educativa, incluyendo su innovación, actualización, formación y evaluación. En 1994, la ANUIES hizo la recomendación para la creación de una instancia externa a las instituciones, como coadyuvante de las acciones de evaluación que se generan en el subsistema de educación superior. Es así como el 28 de Abril de 1994, se constituyó el CENEVAL, cuyas funciones fueron las de diseñar, aplicar y calificar instrumentos de evolución educativa, de habilidades y competencias, así como realizar estudios y diagnósticos sobre la educación.

El CENEVAL actualmente ofrece servicios de evaluación a escuelas, universidades, empresas, autoridades educativas, organizaciones de profesionales del país y otras instancias particulares y gubernamentales. El CENEVAL elabora diversos instrumentos de evaluación para cumplir con su cometido, sin embargo para efectos de nuestro trabajo nos interesa destacar: el Examen Nacional de Ingreso (EXANI)<sup>24</sup> y el EGEL, anteriormente denominado EGCP.

En el caso de la Licenciatura de Pedagogía y Ciencias de la Educación, el CENEVAL utiliza dicho examen para conocer-medir su nivel de formación profesional. Este examen está organizado en grupos de competencias. El examen evalúa cuatro competencias genéricas: conceptuales, metodológico-operativas, integrativas y éticas. Dichas competencias pretenden atender aspectos esenciales, comunes y de calidad para el ejercicio profesional.

Cabe mencionar que para establecer los niveles de ejecución que corresponden a las habilidades cognoscitivas del examen, el CENEVAL emplea la taxonomía del dominio cognoscitivo de Bloom, atendiendo a los siguientes niveles: conocimiento, comprensión aplicación, análisis, síntesis, evaluación.

Por otro lado, para la certificación de competencias laborales se encuentran organismos creados para tal efecto, tal es el caso del CONOCER; cuya tarea entra en juego al pretender que el sector educativo cuente con información amplia para orientar su oferta de programas de capacitación y formación, en función de la demanda; establecer programas modulares y lograr la congruencia, adecuación y

---

<sup>23</sup> Documento de validación externa de reactivos. CENEVAL. Julio 2007.

<sup>24</sup> Del EXANI, el CENEVAL elaboró tres modalidades para los diferentes niveles educativos: EXANI I; para el ingreso al nivel medio superior, EXANI II; para el ingreso a la licenciatura, y el EXANI III; para el ingreso al Posgrado. (Cf. Fuentes, 2004).

vinculación de los planes de estudio y los requerimientos reales del aparato productivo.

El CONOCER, institución que en México se creó en 1995 comenzando sus operaciones un año después, tiene como principal propósito que el sector productivo conjuntamente con los trabajadores, empresarios y educadores, definan y establezcan normas técnicas de competencia laboral<sup>25</sup> de carácter nacional, por rama de actividad productiva, sector, industria o área de competencia laboral. Las competencias son clasificadas en básicas, genéricas y específicas.<sup>26</sup>

El CONOCER es co-ejecutor del PMETYC. Su misión es impulsar el desarrollo de los trabajadores, mediante la evaluación y la certificación de sus competencias, a partir de ciertas normas de calidad que deben cubrir en su desempeño. Otra tarea importante que realiza es la de orientar la educación y la capacitación hacia las necesidades de los mercados productivo y laboral.

Sus objetivos son: a) planear, organizar y coordinar los Sistemas de Normalización y Certificación de Competencia Laboral, asegurando la calidad, transparencia y equidad de los mismos; y, b) promover y apoyar técnica y financieramente la constitución y funcionamiento de los comités de normalización por rama de actividad económica o área de competencia, a fin de impulsar la definición de normas técnicas de competencias laborales (NTCL) de carácter nacional.<sup>27</sup>

El esquema 6, nos resume la información de este último apartado.

---

<sup>25</sup> Para el CONOCER, el Nivel de Competencia describe el desempeño laboral que una persona es capaz de lograr bajo determinadas condiciones, para lo cual existen cinco niveles:

Nivel 1: Actividades rutinarias y predecibles,

Nivel 2: Complejas o no rutinarias,

Nivel 3: Alto grado de responsabilidad y autonomía, control a Terceros,

Nivel 4: Responsabilidad por el trabajo de otros y ocasional asignación de recursos, y

Nivel 5: Alto grado de Autonomía personal, responsabilidad ante recursos en análisis, diseño, planeación, ejecución y evaluación

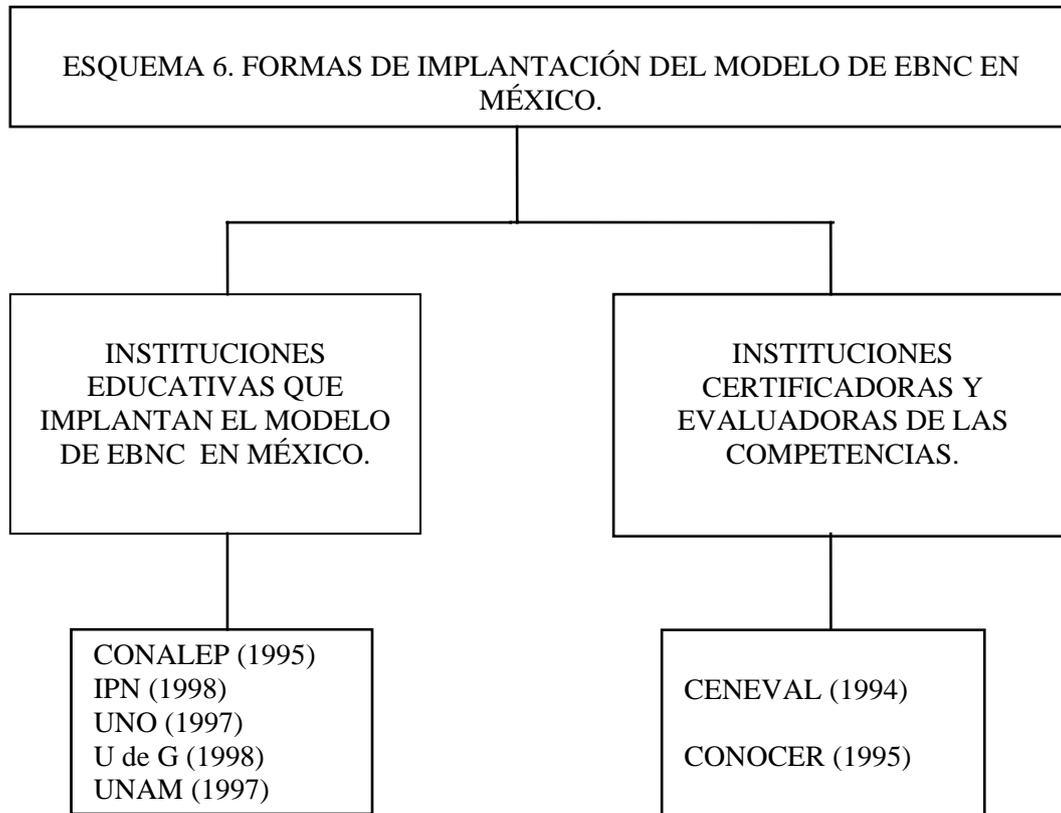
<sup>26</sup> SECRETARIA DE TRABAJO Y PREVISIÓN SOCIAL (2005)

[http://www.stps.gob.mx/03\\_sub\\_capacita/01\\_dge/competente.htm](http://www.stps.gob.mx/03_sub_capacita/01_dge/competente.htm). 14 Marzo 2008. 23:39 hrs.

<sup>27</sup> ORGANIZACION INTERNACIONAL DEL TRABAJO (1996) CONOCER

<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/ifp/conocer/index.htm> 15 de mayo de 2007. CENTRO PARA EL DESARROLLO, EVALUACIÓN Y CALIDAD DE LAS EMPRESAS RURALES DE LA UAAAN

<http://www.uaaan.mx/avisos/comunicacion/CDECER1.htm>. 23 agosto 2006 10:55



Elaboración propia, a partir de la revisión de: Beltrán (1999), Hernández (2001), García (1998), Fuentes (2004), Marín (2000), Thierry (2004), CENEVAL (2007), Herrera (1999), Huerta (2007).

### **CAPITULO 3. LA EBNC COMO REFERENTE DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN.**

En este capítulo, comenzamos por abordar el enlace entre las dos categorías de análisis que conforman el eje de nuestra investigación. En este sentido y como se mencionó en el capítulo 1, se consideran las aportaciones de Rojas y Sandoval (2005) acerca de la *formación universitaria en educación* y la de *educación basada en competencias* de Tobón (2004:XIX), pero en este momento comparándolos con referentes específicos que involucren aspectos característicos de ambas categorías.

La revisión comienza por instancias de evaluación tales como el CENEVAL, el cual a través del EGELP-CE-2000, evalúa la formación general del recién egresado a partir de el dominio de ciertas competencias. Del mismo modo, se revisa la oferta educativa en relación con la formación universitaria en educación presentada por la ANUIES, misma que se relacione con el modelo de EBNC, es decir universidades que se estén apegando al modelo para presentar una propuesta innovadora de su formación al involucrar la adquisición de competencias, de manera muy general. Por otro lado, el mercado laboral resulta otra vía de información al mostrarnos que tipo de competencias son las requeridas actualmente para contratar a un profesional en educación y si estas se relacionan con la formación de las universidades y con el mismo modelo de EBNC. También se mencionan las modalidades de intervención del pedagogo y la situación laboral actual de los mismos.

#### **3.1 La formación desde el Examen General de Egreso de la Licenciatura de Pedagogía-Ciencias de la Educación (EGELP-CE-2000).**

Para este apartado, ubicamos la *formación universitaria en educación* desde la evaluación que se hace mediante el EGELP-CE-2000 en relación con la EBNC, así como el concepto de formación que se percibe desde este instrumento. El objetivo es mostrar cómo este examen concuerda en algunos aspectos con lo que el modelo de competencias ofrece. Asimismo, se revisan algunas de las posibilidades que tendría un profesional formado bajo este modelo, por supuesto vinculándolo con la evaluación efectuada por el CENEVAL.

La calidad de la formación a nivel superior es una preocupación constante que se refleja tanto en las políticas educativas gubernamentales, como en los trabajos de distintas instancias educativas y de investigación, tanto nacionales como

internacionales. En esta preocupación se inscribe también la necesidad de lograr la relación IES-mercado laboral, así como estar a la vanguardia en cuanto al desarrollo científico y tecnológico se refiere en el marco de un proceso de globalización, en el cual las competencias juegan un papel muy importante.

Desde luego este proceso de evaluación educativa no es reciente, ya que desde la década de los setenta la SEP realiza evaluaciones educativas en el país. Para la década de los ochenta se buscó incrementar la calidad de la formación a través de la evaluación, ya en 1988 ubicamos el establecimiento del programa para la modernización educativa en el cual se implantaron ciertos lineamientos que aseguraban la evaluación de las IES a modo de regulación y control de la misma y del cual surgieron distintas instituciones de evaluación.<sup>1</sup> Asimismo, la participación de México en evaluaciones con otros países se ha visto reflejada en proyectos como el Tercer Estudio Internacional sobre Matemáticas y Ciencias (TIMSS), las pruebas del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa de la OREALC (LLECE) y el Program for International Student Assessment (PISA) de la OCDE <sup>2</sup> y como ya se dijo, el CENEVAL fue creado en 1994.

El EGELP-CE-2000 elaborado por este Centro evalúa la formación general del recién egresado, es decir, los resultados del aprendizaje. Su objetivo es identificar la medida en la que se tienen los conocimientos, las habilidades y los valores que debe mostrar un egresado de licenciatura en estas dos denominaciones. El diseño de este examen está basado en el perfil referencial de validez (PRV), estructurado en competencias genéricas y subcompetencias que aseguren la eficiencia.

Las 300 preguntas del examen valoran distintos tipos de actividad que van desde la intelectual, el conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación. Este examen demanda una formación teórico- conceptual en un 50% y el otro 50% requiere la aplicación de esos conocimientos.

---

<sup>1</sup> El CONAEVA es una de ellas, del cual surge el Sistema Nacional de Evaluación Superior. Para 1994 se crea el CENEVAL, el cual tenía como objetivo evaluar la calidad de la formación de las IES a nivel nacional (Cf. Ortega, 2005: 49-54). En el 2002 es creado el Instituto Nacional de Evaluación por decreto presidencial, cuyo objetivo es ofrecer a las autoridades educativas y al sector privado herramientas idóneas para la evaluación de los sistemas educativos, en lo que se refiere a educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y media superior. Las funciones del INEE se desarrollan en tres subsistemas básicos: de indicadores de calidad del sistema educativo nacional y de los subsistemas estatales; de pruebas de aprendizaje, y de evaluación de escuelas. INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN.

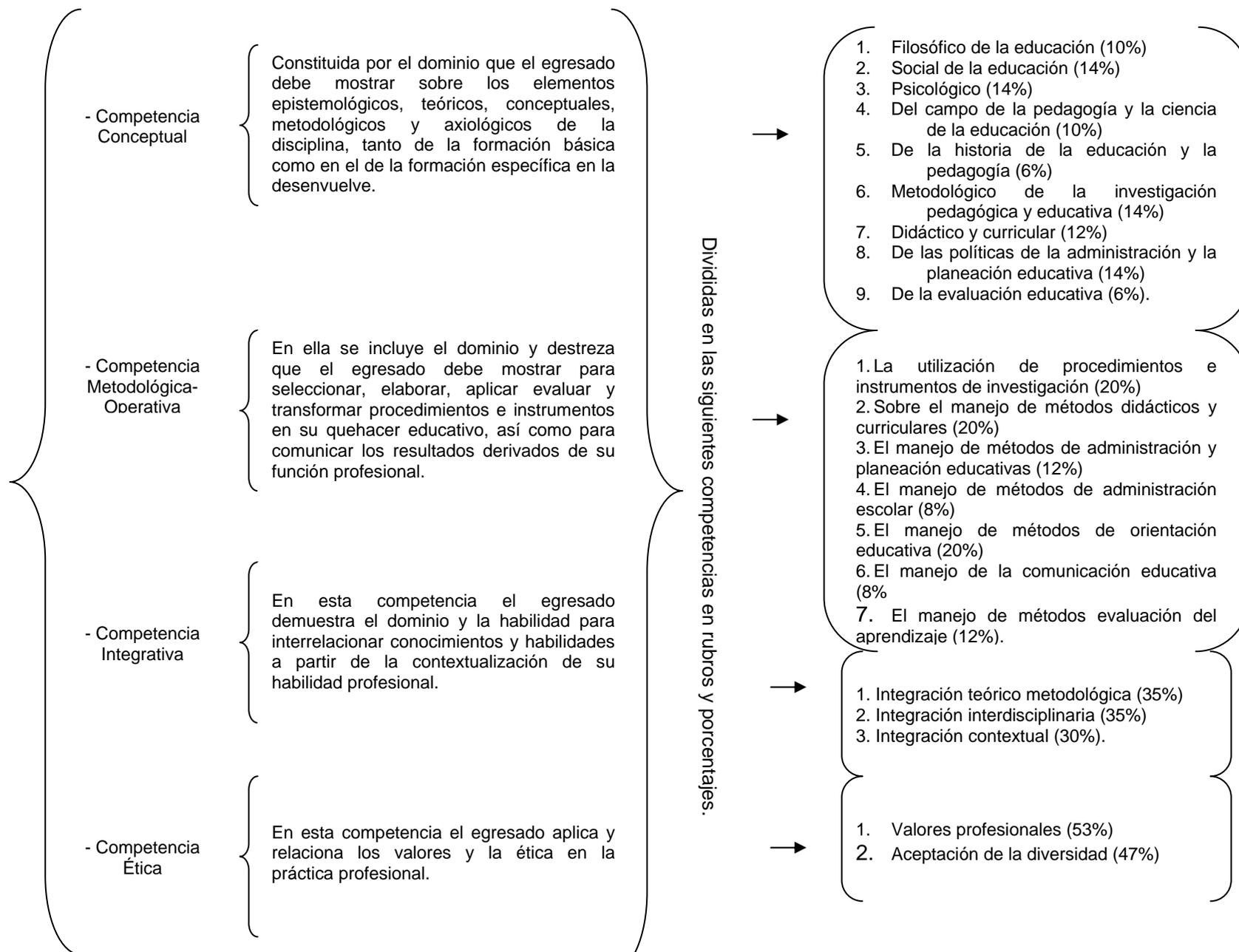
[http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com\\_content&task=blogcategory&id=123&Itemid=518](http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=123&Itemid=518). 30 de Mayo de 2007. 17:58 hrs.

<sup>2</sup> INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN.

[http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com\\_content&task=blogcategory&id=123&Itemid=518](http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=123&Itemid=518). 30 de Mayo de 2007. 17:58 hrs.

Existen dos formas de acceder a este examen: 1) que la institución requiera la evaluación de sus egresados o 2) por decisión propia del egresado. Este examen está dividido en cuatro competencias genéricas establecidas por el consejo técnico del examen: conceptual, metodológico-operativa, integrativa y ética, atendiendo a los aspectos esenciales comunes y de calidad, para el ejercicio profesional. Asimismo, cada una requiere distintos niveles de dominio, los cuales se expresan en el esquema 7.

Esquema 7. Las Competencias Genéricas Desde el EGELP-C



Fuente: Esquema elaborado a partir de la revisión de Ortega (2005) y CENEVAL (2002), (2007).

La competencia conceptual representa el 50%, la metodológica operativa el 25%, la integrativa el 20% y la ética el 5% del examen.

Los beneficios de esta evaluación son: 1) personales (de tipo laboral-currículo); 2) para las IES en cuanto al mejoramiento de la formación o como opción de titulación (para las IES que así lo permitan); y, 3) para la sociedad y empleadores en general (Ortega, 2005:56).

A partir de este acotamiento y en relación con el modelo de EBNC, tenemos lo siguiente: a) este modelo integra la teoría con la práctica en las diversas actividades; b) promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre éstos y los procesos laborales y de convivencia; c) orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida; d) fundamenta la organización curricular con base en proyectos y problemas; entre otros aspectos que se relacionan con las competencias a evaluar mediante este examen. Evidentemente este modelo tendría que adecuarse a las necesidades de dicha formación.

En el cuadro 3, se aprecia la información anterior a manera de contraste entre el concepto de *formación universitaria en educación* basada en el modelo de competencias y el de la formación desde el EGELP-C.

Cuadro 3

CONCEPTO DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS.	LA FORMACION DESDE EL EXAMEN GENERAL DE EGRESO DE LA LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA-CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (EGELP-CE-2000).
<p>La formación universitaria en educación sustentada en el modelo en competencias representa una opción formativa flexible y modular para los profesionales de la educación a nivel superior que amplía las posibilidades profesionales, sociales y laborales del egresado.</p> <p>El aprendizaje demostrable a través de competencias no se reduce sólo a una habilidad de desempeño en un contexto dado, sino que incluye la capacidad de transferir los conocimientos, las habilidades, y las actitudes a nuevas tareas, situaciones y problemas complejos y reales, en contextos distintos y cambiantes no sólo por las demandas específicas del mercado de trabajo, sino por el mismo desarrollo tecnológico, científico y social en su conjunto.</p>	<p>El EGELP-CE-2000, evalúa la formación general del egresado. Su objetivo es identificar la medida en la que se tienen los conocimientos, las habilidades y los valores requeridos para el área educativa.</p> <p>Esta dividido en cuatro competencias genéricas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Competencia conceptual, conformada por ocho subcompetencias.</li> <li>2. Competencia metodológica-operativa. Constituida por siete subcompetencias.</li> <li>3. Competencia integrativa. Constituida por tres subcompetencias.</li> <li>4. Competencia ética. Constituida por dos subcompetencias.</li> </ol>

Fuente: Esquema elaborado a partir de la revisión de Ortega (2005) y CENEVAL (2002), así como la información que se presenta en este apartado.

### **3.2 Oferta educativa de *formación universitaria en educación* en relación con la Educación Basada en Normas de Competencia.**

A partir de evaluaciones o revisiones a los planes de estudio, las instituciones de educación superior obtienen resultados que les permiten diseñar estrategias para mejorar cambiar, renovar y/o actualizar los mismos. Es así como el modelo de EBNC ha sido tomado en algunos aspectos por algunas IES, como un enfoque alternativo que ofrece en sus delimitaciones teóricas aportes a la formación superior. Estos aportes son presentados en los planes de estudios que forman profesionales de la educación bajo un modelo novedoso, flexible y que dota a los estudiantes de competencias integrales.

Bajo este referente, encontramos un crecimiento en la oferta educativa que retoma algunos aspectos de este modelo y desde la cual se trata de mostrar la importancia que ha cobrado este modelo en la formación universitaria en educación. De acuerdo con la ANUIES,<sup>3</sup> en la zona metropolitana de la Cd. de México, son 31 las instituciones que ofrecen la licenciatura en Pedagogía y 6 las que ofrecen la licenciatura en Ciencias de la Educación, como se presenta en el cuadro 4. De estas opciones son pocas las que se apegan a la EBNC, sin embargo la mayoría habla de la adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes, aunque en una visión panorámica no se vea reflejado del todo.

---

<sup>3</sup> ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.  
[http://www.anui.es.mx/servicios/catalogo\\_nvo/CatalogoZMetrop05-sept05.pdf](http://www.anui.es.mx/servicios/catalogo_nvo/CatalogoZMetrop05-sept05.pdf). 30 de Mayo de 2007. 16:22 hrs.

**Cuadro 4. Instituciones que imparten la licenciatura en pedagogía y ciencias de la educación en la zona metropolitana de la Cd. de México, afiliadas a la ANUIES.**

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
1- Universidad Privada Del Estado De México 2- FES Aragón, UNAM 3- FES Acatlán, UNAM 4- Universidad Mexicana 5- Universidad Lucerna 6- Universidad Europea 7- Universidad Del Valle De México 8- Universidad De Norteamérica 9- Universidad De Ecatepec 10- Universidad De Cuautitlán Izcalli 11- Universidad Anáhuac 12- Instituto Universitario Y Tecnológico Modelo 13- Instituto Tepeyac De Estudios Superiores 14- Centro Universitario Teoloyucan 15- Centro Universitario Indoamericano, S.C. 16- Centro Universitario Del Estado De México* 17- Universidad Westhill* 18- Universidad Univer 19- Universidad Salesiana, A. C. 20- Universidad Pedagógica Nacional 21- Universidad Panamericana 22- UNAM Filosofía y Letras 23- Universidad Mexicana, S.C. Polanco 24- Universidad Intercontinental 25- Universidad Insurgentes, S.C. Plantel Alamos, Plantel Xola 26- Universidad ICEL Campus Ermita, Campus Tlapan Coyoacan, Zona Rasa Y Zaragoza 27- Universidad Hebraica 28- Centro Universitario Patria 29- Centro Universitario De Desarrollo Empresarial Y Pedagógico 30- Centro Universitario Columbia* 31- Centro Universitario Haller	1- Instituto Mesoamérica 2- Universidad Del Valle De México 3- Centro Universitario ETAC, S.C. Coacalco 4- Centro Universitario De Texcoco Francisco Ferreira Y Arreola 5- Universidad La Salle, A.C. Campus Benjamín Hill 6- Universidad Del Valle De México Campus Chapultepec, Campus Tlalpan

Fuente: ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. ANUIES: [http://www.anui.es.mx/servicios/catalogo\\_nvo/CatalogoZMetrop05-sept05.pdf](http://www.anui.es.mx/servicios/catalogo_nvo/CatalogoZMetrop05-sept05.pdf). 30 de Mayo de 2007. 16:22 hrs.

Las siguientes son algunas de las instituciones que ofrecen la licenciatura en Pedagogía y que consideran algunos elementos del modelo de EBNC.

Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico. UDEP (2006).<sup>4</sup>

La misión de esta institución va encaminada al desarrollo integral de la persona, con una visión humanista y de alta competitividad internacional. Con un enfoque participativo, el modelo potencia a sus alumnos solidaridad, el trabajo en equipo y el desarrollo de competencias para la investigación, innovación de proyectos con la finalidad de profesionalizar al quehacer cotidiano de los actores empresarial y pedagógico.

<sup>4</sup> UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO EMPRESARIAL Y PEDAGÓGICO. <http://www.univdep.edu.mx/nosotros/antecedentes.html>. 30 de Mayo de 2007. 18:22 hrs.

Su objetivo es formar profesionales de la pedagogía bilingües, capaces de ofrecer alternativas de solución a problemas inherentes al proceso educativo y a la formación profesional en las empresas, para así contribuir al desarrollo de nuestro país.

El perfil de egreso refiere a un profesional bilingüe, emprendedor, líder, ampliamente calificado para enfrentar los retos, con una sólida formación, amplia cultura y responsabilidad social comprometida con la calidad. Será capaz de; integrar y dirigir equipos de trabajo en la superación y formación, analizar críticamente el contexto de la educación en México y elaborar propuestas de mejora, asesorar y tomar decisiones en materia educativa y de capacitación, diagnosticar y proponer opciones de intervención en el manejo de superación y formación profesional.

La estructura curricular de este plan es por asignaturas, divididas en nueve cuatrimestres. El plan cuenta con dos áreas de preespecialización: pedagogía empresarial y psicopedagogía que se elige desde el sexto cuatrimestre.

Universidad Tecnológica. UNITEC (2002).<sup>5</sup>

El perfil de egreso presenta las siguientes actividades: diagnosticar, diseñar, implementar y evaluar planes y programas para las instituciones educativas, las áreas de capacitación empresarial, centros de salud, organismos de desarrollo social y despachos de consultoría y asesoría, sustentado en las competencias profesionales bajo criterios de eficiencia, calidad, ética y humanismo.

La estructura curricular es por asignaturas, divididos en nueve cuatrimestres. Incluye el inglés como materia obligatoria y en el noveno cuatrimestre ofrece una materia llamada educación basada en competencias.

El plan de estudios proporciona una formación sólida para el desarrollo de habilidades y competencias profesionales y laborales, bajo criterios de eficacia, calidad, ética y humanismo.

---

<sup>5</sup> UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA. [www.unitec.mx/](http://www.unitec.mx/) 30 de Mayo de 2007, 23:29 hrs.

## Centro Nacional de Capacitación Intensiva. CNCI (2000)<sup>6</sup>

Esta institución, aunque actualmente forma licenciados en educación resulta un buen referente, ya que esta apegado al modelo en competencias. El objetivo es formar personas con conocimientos, destrezas y habilidades que les permitan integrarse con éxito a la sociedad.

El alumno podrá aplicar técnicas y procedimientos didácticos para un adecuado desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, comprendiendo los procesos psicológicos de diversas teorías educativas así como la realización oportuna del diagnóstico y atención a problemas de aprendizaje. Analizar las cuestiones socioeconómicas que han influido en el cambio y transformación de la educación con el fin de desarrollar planes y programas de estudio en diversos niveles educativos que garanticen el aprendizaje y la formación integral tanto en infantes como en jóvenes y adultos.

El plan de estudios de la licenciatura en educación está constituido por 52 materias obligatorias y 2 optativas en los dos últimos cuatrimestres. Los créditos se dividen por cada año equivalentes a tres cuatrimestres, en el que al finalizar se asegura una certificación. El primer año se obtiene la primera certificación de facilitador del aprendizaje, consta de 109 créditos totales. El segundo año, se requieren 211 créditos para certificarse como administrador de capacitación y el tercer año, se requieren 301 créditos, para obtener la certificación de licenciado en educación. La universidad CNCI, cuenta con un programa de vinculación empresa-escuela, mediante el cual aseguran la integración de los alumnos al mercado de trabajo. La duración de la carrera es de 3 años divididos en 9 cuatrimestres, dentro de un sistema modular.

---

<sup>6</sup>UNIVERSIDAD CNCI. [www.cnci.mx/](http://www.cnci.mx/) 30 de Mayo de 2007 18:28 hrs.

### 3.3 Situación laboral: ocupación, competencias y perspectivas laborales.

El desempleo, es decir la población que esta económicamente inactiva es un grave problema en nuestro país. Aunado a ello, el empleo en el sector informal se ha ido incrementando frente al formal y asalariado debido a diversas circunstancias tanto económicas como políticas, educativas y sociales.

Por otro lado, el comportamiento del mercado laboral está determinado por diversos factores como son las transformaciones en la estructura económica internacional, la dinámica de la misma y la evolución demográfica a lo largo de la historia. A continuación en el cuadro 5 presentamos el comportamiento del mercado en México y las estrategias y políticas de empleo adoptadas para tales circunstancias.<sup>7</sup>

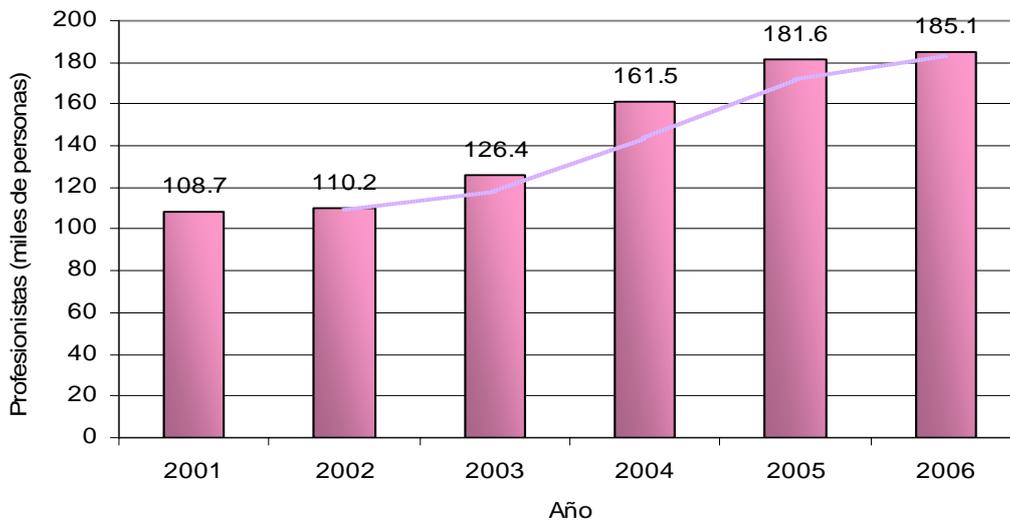
<b>CUADRO 5. COMPORTAMIENTO DEL MERCADO EN MÉXICO, ESTRATEGIAS Y POLÍTICAS DE EMPLEO.</b>		
<b>ETAPA</b>	<b>CONTEXTO</b>	<b>MERCADO LABORAL Y POLÍTICAS DE EMPLEO</b>
Década de los cincuenta	Modelo de crecimiento basado en la sustitución de importaciones. Crecimiento económico constante. Modelo desarrollista.	
Década de los setenta	Crecimiento económico Insuficiencia del sector laboral para absorber la demanda laboral, reflejada en el aumento del gasto público a este problema Excesivo endeudamiento externo. Devaluación del peso Crecimiento de la economía por medio del petróleo. Modelo neoliberal.	Aumento en la población activa joven. Establecimiento de el Servicio Nacional de Empleo, Capacitación y Adiestramiento (SNE)  Creación de empleos
Década de los ochenta	Caída del precio del petróleo Aumento de la deuda externa Crisis económica severa Cambio en el modelo de desarrollo Estrategias en torno al problema de productividad, frente a la modernidad, cambios tecnológicos y competitividad. Ajustes y transformaciones	Deterioro de las organizaciones centrales sindicales como interlocutoras del gobierno Fuerza de trabajo dependiente del costo de su reproducción. Disminución de salarios reales, desempleo en aumento y creciente desigualdad en la distribución del ingreso  Programa de Capacitación y Productividad (1984-1988).
Década de los noventa hasta 2005	Firma del tratado de libre comercio de América del Norte, apertura comercial, reorientación y reestructuración del aparato productivo. Crecimiento económico moderado Recuperación del precio internacional del petróleo Crecimiento de la economía de Estados	Caída en el número de puestos de trabajo formales  Recuperación del empleo Aumento en la población ocupada, aunque en mayor cantidad en el sector informal que en el formal.

<sup>7</sup> Cf. Pineda, 2005 y UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA.  
<http://docencia.izt.uam.mx/egt/publicaciones/capituloslibros/relaciones%20laborales%20202.pdf>. 30 de Mayo de 2007 18:32 hrs.

	Unidos.	<p>Durante el gobierno de Fox crece el desempleo. La mayor parte de la población ocupada se encuentra laborando en el sector terciario.</p> <p>Programa de Capacitación y Productividad (1990-1994).</p> <p>Programa de Empleo, Capacitación y Defensa de los Derechos Laborales (1995-2000).</p>
--	---------	---

Dentro de este proceso también ha estado inmerso la situación laboral de los profesionistas de la educación Según el informe del Panorama anual del Observatorio Laboral<sup>8</sup> 2005-2006 el número de ocupados de los que estudiaron Pedagogía y/o Ciencias de la educación ha crecido un 11.2% en el último quinquenio, es decir, que en el 2006 un total de 185 mil 113 profesionistas que estudiaron esta carrera se encuentra ocupados en todo el país y dentro de actividades relacionadas con su formación.<sup>9</sup>

**Gráfica 1. Profesionistas ocupados, que estudiaron Pedagogía y/o Ciencias de la educación.**



Fuente: Informe del Panorama anual del Observatorio Laboral<sup>10</sup> 2005-2006

En la gráfica 1, podemos observar además un aumento en el número de profesionistas en este periodo. Encontramos también que del total de ocupados del 2006, el 71.9%

<sup>8</sup> El Observatorio Laboral es un servicio público de información en línea sobre el mercado laboral, que proporciona la Secretaría del Trabajo y Previsión Social de manera gratuita y permanente sobre el mundo del trabajo y las ocupaciones

<sup>9</sup> PANORAMA ANUAL DEL OBSERVATORIO LABORAL, 2005-2006.  
[http://www.observatoriolaboral.gob.mx/PA2\\_Carreras2.pdf](http://www.observatoriolaboral.gob.mx/PA2_Carreras2.pdf). 22:13 hrs.

<sup>10</sup> El Observatorio Laboral es un servicio público de información en línea sobre el mercado laboral, que proporciona la Secretaría del Trabajo y Previsión Social de manera gratuita y permanente sobre el mundo del trabajo y las ocupaciones

labora en una actividad relacionada con sus estudios, es decir más de la mitad de esta población, mientras que el 29.1% restante se encuentran ocupados en otro tipo de actividades.

Las actividades económicas en las que se desenvuelven estos profesionistas van (en orden porcentual), desde servicios sociales con un 79.6%, gobierno y organismos internacionales con 8.4%, comercio con un 3.2%, servicios profesionales, financieros y corporativos con 2.5% y transportes y comunicaciones con 1.2%. Como se pudo observar el área en la cual se emplean principalmente estos profesionistas se encuentran en el sector económico de servicios sociales, en una proporción de 80 de cada 100. Las ocupaciones en este sentido van desde a) profesores de enseñanza primaria y alfabetización, b) profesores de enseñanza secundaria, c) profesores de enseñanza preescolar, d) directores, gerentes y administradores de área o establecimientos, empresas, instituciones y negocios públicos y privados y e) profesores de preparatorias y equivalentes.

El salario percibido registrado, nos habla de un promedio mensual de \$6,998 que en comparación al promedio nacional de todos los profesionistas ocupados (\$9,479), resulta inferior. En el cuadro 6 se perciben algunos otros detalles en cuanto a la ocupación de estos profesionales.

<b>CUADRO 6. DATOS DE OCUPACIÓN LABORAL DE PROFESIONALES DE PEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN 2005-2006.</b>	
2006 Profesionistas ocupados	185,113
Ingreso promedio mensual (pesos)	6,998
Profesionistas ocupados que trabajan para un patrón (%)	95.7
Variación en el número de ocupados en los últimos 5 años	11.2
Profesionistas ocupados de sexo femenino que estudiaron esta carrera (% del total de los profesionistas ocupados)	65.7
Profesionistas ocupados en actividades relacionadas con sus estudios (%)	71.9
Grupos de edad de los profesionistas ocupados que estudiaron esta carrera (%)	
20-24 años	7.9
25-34 años	33.6
35-44 años	32.8
45 y más años	25.8

Fuente: Observatorio Laboral: 2005-2006.

Teniendo como referente esta contextualización del mercado y la ocupación, podemos presentar a continuación las *modalidades de intervención del pedagogo* en la actualidad ante tales circunstancias y transformaciones, tomando en cuenta las actividades que este profesional puede desarrollar de acuerdo a su formación en Instituciones de Educación Superior.

1. Diseño y desarrollo curricular. Esta área comprende actividades tales como la elaboración de planes y programas de estudio, la elaboración de materiales didácticos, el diseño de planes de formación ocupacional y profesional, la detección de necesidades de formación, realizar adecuaciones curriculares a partir de evaluaciones.

2. Docencia. Las actividades son específicas en la actividad docente, relacionado con la impartición de cursos en diferentes sectores y niveles educativos.

3. Evaluación educativa. En esta modalidad se incluyen las actividades en torno a la evaluación del sector educativo o empresarial. Ya sea de grupos específicos, instituciones de educación en cualquier nivel, la evaluación de planes y programas educativos, de cursos de capacitación, de recreación, realizar el seguimiento de transición de los alumnos. También se incluye la evaluación de libros de texto, la evaluación de métodos y técnicas aplicadas al proceso de E-A, la evaluación del desempeño docente y académico.

4. Formación de recursos humanos. En la cual se considera la formación docente, la capacitación en la formación del personal de empresas.

5. Desarrollo y manejo de tecnologías de la información y la comunicación. Se incluyen aquellos aportes con sustento pedagógico destinados a mejorar el proceso educativo a través del uso de las nuevas tecnologías. Las actividades van desde la elaboración de programas educativos informáticos, el desarrollo de software educativos, diseño de recursos tecnológicos, páginas web, entre otros.

6. Investigación educativa. En esta modalidad intervienen capacidades metodológicas propias de un investigador, en este caso investigando el fenómeno educativo, la divulgación de la información ya sea vía Internet o a través de los medios escritos como la publicación de libros, artículos, etc.

7. Organización y administración educativas. Las actividades a realizar son la organización y administración de instituciones educativas o empresas que permitan el buen funcionamiento de las mismas, así como la gestión educativa, al generar nuevos proyectos, diseñar, proyectar e innovar.

8. Orientación educativa. Incluye la orientación vocacional y profesional, asesoramiento para la formación y el trabajo.

9. Política y planeación educativa. En la que se sugieren las propuestas, estrategias y políticas que mejoren o resuelvan problemáticas educativas.

Es importante destacar que el campo laboral de los pedagogos ya no se limita sólo a los campos de la docencia y la psicopedagogía de los años cincuenta y sesenta, ni a la visión que se tenía de esta preparación, sino que a partir de los requerimientos actuales, los campos de acción se amplían hacia áreas de intervención como la educación no formal, la capacitación y la innovación basada en la aplicación de tecnologías de punta.

Por otro lado, la importancia de este capítulo se resume en los puntos siguientes:

- 1) El énfasis en el contraste entre las competencias evaluadas por el EGELP-C y los perfiles definidos en cada uno de los planes de estudios analizados;
- 2) La pertinencia de modelos curriculares basados en la EBNC;
- 3) El enlace entre contenidos curriculares y demanda laboral, basada en el ejercicio de competencias; y
- 4) La relación entre las modalidades de intervención profesional definidas por el CENEVAL, la demanda laboral y la propuesta formativa de los planes de estudios analizados.

## **CAPITULO 4. LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN: EL CASO DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA UNAM (FFYL) Y EL CASO LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA UIC (FP).**

En la actualidad muchos países enfrentan el reto de vincular la formación con el mercado laboral. Ante tal situación pareciera que la EBNC representa el prototipo de preparación a nivel superior que garantiza la inserción al mercado laboral, mediante una formación integral.

Recordemos que en el caso de México dicho modelo ha logrado ocupar un lugar dentro de la formación profesional, logrando competir con modelos de formación tradicional. Es así, que si bien en un principio el modelo se perfiló como una opción de formación técnica, la EBNC sugiere una formación integral que incluye conocimientos teóricos, disciplinarios, prácticos y actitudinales, que le permiten al estudiante hacer frente a las demandas de la sociedad y la economía. Por ello, en nuestro país el modelo ha llegado a implantarse en diversas instituciones de educación superior.

Al tomar como referente dicho modelo, ubicamos dos casos de formación universitaria en educación: el caso de la Licenciatura en Pedagogía de la FFyL de la UNAM y el caso de la Licenciatura en Pedagogía de la FP de la UIC. Cabe señalar que aunque las dos opciones proponen formar pedagogos, las propuestas curriculares difieren.

A continuación caracterizamos cada una de estas licenciaturas, no sin antes presentar un panorama general del surgimiento y desarrollo de esta formación a nivel universitario. Asimismo es preciso subrayar que la información que se presenta en cada rubro para la comparación, en ocasiones es distinta, dado que la información requerida no se nos proporcionó en las mismas condiciones. Sin embargo se presentan datos obtenidos en cada una de ellas y a partir de ello, se logra la comparación.

### **4. 1 Antecedentes de la Pedagogía, en el marco de la formación universitaria en educación.**

De acuerdo Ducoing (1997) la formación universitaria en educación a nivel mundial, se inicia en la década de los años treinta en universidades españolas y estadounidenses y es hacia finales de los años cincuenta que se crean licenciaturas en esta disciplina en México y Francia.

En nuestro país, el desarrollo de la pedagogía en el nivel universitario, se puede ubicar en el Colegio de Pedagogía de la FFyL de la UNAM y sus antecedentes según Ducoing, se remontan a dos eventos importantes:

- a) Los cursos de capacitación impartidos por la Facultad de Altos Estudios (FAE) a profesores de enseñanza media en 1923.
- b) La creación de la Maestría en Ciencias de la Educación en la FFyL en 1935, (que después sería reemplazada por la maestría en Pedagogía).

Desde este acotamiento,<sup>1</sup> podemos situar la carrera en 1955 dentro de la FFyL, aunque sus antecedentes más inmediatos se encuentren en la Escuela de Altos Estudios (EAE) y en la Escuela Normal Superior (ENS). Resulta por tanto evidente que para poder legitimarse la pedagogía tuvo que pasar por un proceso histórico, político, social y por supuesto cultural, determinado.

De acuerdo con Ducoing (1990:308) ya desde 1881 con Justo Sierra ubicamos el surgimiento de un espacio de inserción de lo educativo en la Universidad, a partir de la misma creación de la Universidad Nacional y la Escuela de Altos Estudios (antecedente inmediato de la FFyL). Para la década de los veinte encontramos a Ezequiel A. Chavez,<sup>2</sup> personaje que comparte con Sierra la idea de construir un espacio que diera cabida a los estudios pedagógicos dentro de la Universidad, basándose en el modelo francés. Desde este instante, la docencia<sup>3</sup> es la actividad básica/central con la que se vincula a esta carrera universitaria.

En principio, podemos pensar que se trató sólo de cursos de corte pedagógico para la formación de profesores de distintas áreas y es hasta 1924 con la creación de la ENS, la Facultad de Graduados (FG) y la FFyL, -antes Escuela de Altos Estudios- durante el gobierno de Álvaro Obregón, que se institucionaliza esta carrera destinada a la docencia. En esta etapa la pedagogía iba encaminada por un lado a la capacitación para la docencia en la enseñanza media básica y superior y por otro lado, la formación y actualización para la práctica profesional en el nivel básico.

---

<sup>1</sup> Para la información sobre los antecedentes históricos de la carrera, Cf. Ducoing, 1981, así como Rojas y Sandoval, 2005 y Sandoval, 1998.

<sup>2</sup> A quien se le debe la formalización de lo que fue un proyecto pedagógico y que defendió durante más de 30 años en los distintos puestos que ocupó en el campo educativo.

<sup>3</sup> De ahí podemos entender que esta formación desde este año hasta la década de los setenta se vincule con el normalismo. En ese entonces, destinado a formar profesores para secundarias y profesionales. Y a propósito de este tema, conviene señalar la diferencia entre la pedagogía normalista que tiene que ver con la formación vinculada a la didáctica, en términos de preparación teórico-práctica para la intervención especializada en los distintos niveles escolares, además de relacionarse concretamente con la enseñanza y por otro lado, con la institucionalización de la carrera a nivel licenciatura, la pedagogía universitaria. Rojas, 2005:27.

Para 1929, en concordancia con el logro de la autonomía universitaria, la ENS se independiza de la FFyL<sup>4</sup> y según datos se puede percibir que la matrícula fue mayor en la ENS. En este momento cabe señalar lo que apuntamos en un principio, acerca del desarrollo que ha tenido la carrera en correspondencia con la situación histórica (posrevolucionaria) y la política por ejemplo; las especialidades en grado de maestría o cursos de verano se relacionaban con esta visión vasconcelista de las misiones culturales -formar maestros rurales-.

Ya en 1934 y hasta 1955, los estudios de pedagogía quedaron en un vacío académico. Este periodo se caracteriza por una deslegitimación de este saber, poniéndose en entredicho su quehacer social y su cientificidad. Para 1934, se abre la posibilidad de una maestría en ciencias de la educación orientada a la docencia, aunque no tuvo gran éxito. En este momento había una clara indefinición del saber pedagógico, mientras que la psicología funcionaba y ganaba legitimidad como carrera independiente, la pedagogía se encontraba en declive; de ahí que las materias para esta formación fueran en su mayoría orientadas a la psicología dejando de lado el saber didáctico de la formación anterior. Con ello había una pérdida de legitimidad del saber pedagógico y la adopción de la tendencia psicologista “científica” en la pedagogía universitaria.

Fue hasta 1942 con la llegada de Jiménez Rueda a la dirección de la Facultad, cuando la pedagogía resurge como una disciplina académica (aunque no había desaparecido, solo había perdido lugar frente a la psicología), en el marco de una reorganización de la FFyL. En este período se crea el Departamento de Ciencias de la Educación, aunque la ENS seguía teniendo ventaja en cuanto a la matrícula y en la inserción laboral de sus egresados, esto gracias a la certificación de sus estudiantes. Ya en 1955 se crea el Colegio de Pedagogía en la FFyL (ya que anteriormente se denominaban departamentos) del cual ahondaremos más adelante.

Para 1958 ubicamos la presencia de otra institución que imparte la carrera de Pedagogía a nivel licenciatura además de la UNAM. Es también la Universidad Veracruzana (UV) una de las instituciones pioneras en esta formación durante la década de los cincuenta y de acuerdo con Rojas y Sandoval (2005:498) hasta el inicio

---

<sup>4</sup> Cabe comentar que la relación entre estas dos instituciones estuvo marcada, porque había una disposición que estipulaba como requisito previo para la obtención de cualquiera de los grados académicos que otorgara la Normal Superior, el haber cursado la licenciatura correspondiente a la especialización deseada en la FFyL, y viceversa. Con la separación, la FFyL daba cursos de Posgrado, otorgando los grados de maestría y doctorado excluyendo las licenciaturas, mientras que la ENS estaba orientada a la formación de profesores otorgando los grados de maestría y doctorado en ciencias de la educación, ya sin el requisito antes mencionado. Cf. Ortega, 2005: 7-8.

de la década de los setenta son sólo cuatro instituciones las que van a otorgar este título universitario: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Veracruzana (UV), la Universidad de Guerrero (UG) y el Instituto Panamericano de Ciencias de la Educación (IPCE).

Este proceso se presenta como antesala a la creación de diversas licenciaturas en educación y su respectiva expansión a nivel nacional.<sup>5</sup>

Durante la década de los setenta y en adelante, dentro de un contexto sociohistórico y económico determinado y con políticas encaminadas a expandir, modernizar y evaluar la educación superior se van a crear en diversas IES, programas de formación de profesionales de la educación incluidos pedagogos (Cf. Rojas y Sandoval: 2005:490). Entre ellas podemos mencionar las siguientes:<sup>6</sup> La UP: Pedagogía (1967), la UV: Pedagogía (1970), la UNAM-SUA: Pedagogía (1972), la UIC: Pedagogía (1976), la UVM: Pedagogía (1977), entre otras.

Como se ha podido apreciar, la pedagogía ha tenido un desarrollo determinado en gran medida por su quehacer académico y profesional. Asimismo, si bien las IES ya mencionadas han considerado esta formación universitaria, también tienen diferencias tanto en su organización institucional como curricular.

Hasta aquí se presentaron los antecedentes de la pedagogía. Veamos enseguida los dos casos presentes en la investigación, a partir de la caracterización curricular.

#### **4.2 Características generales del plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM-FFyL).**

En la caracterización del plan de estudios de Pedagogía se toman en cuenta los siguientes aspectos: el contexto en el que surge y se desarrolla la licenciatura, así como los momentos relevantes de la misma explicando sus respectivas actualizaciones y personajes que intervinieron en su realización y puesta en marcha.

---

<sup>5</sup> La formación universitaria en educación se ha extendido tanto a universidades públicas como privadas presentándose principalmente como Pedagogía, Ciencias de la Educación o bien licenciatura en educación. Las diferencias entre ellas no aluden sólo a sus denominaciones, sino a sus finalidades y organización curricular. De acuerdo con Ducoing, la pedagogía como disciplina se preocupa por los problemas de la formación y de la enseñanza, aunque en un principio esta disciplina surgiera básicamente vinculada a la docencia; mientras que las ciencias de la educación como campo de conocimiento atiende a la problemática generada por el ámbito de la educación. Hoy en día es posible utilizar ambos términos para referirnos a la formación de los profesionales de la educación sin embargo, el tipo de profesional que forma cada una de estas puede llegar a diferir de manera significativa.

<sup>6</sup> Las carreras mencionadas a continuación, indican el año de origen de los modelos formativos, la denominación institucional y las actualizaciones, posteriores de los modelos.

Asimismo, se presenta información sobre el año de origen, la organización curricular en áreas y materias y sus respectivos cambios, la duración, los créditos y la evaluación. Por otro lado, se revisan datos básicos del plan de estudios vigente como son el objetivo de la licenciatura, el perfil de egreso, información acerca de la matrícula y planta docente, datos acerca de la importancia de la titulación (sus requerimientos y opciones) y la perspectiva laboral del egresado, entre otros.

### **Surgimiento y desarrollo de la Licenciatura en Pedagogía en la UNAM.**

La licenciatura de Pedagogía de la UNAM dentro de la FFyL se crea en el año de 1959, ya que anteriormente existía únicamente como especializaciones en los grados de maestría y doctorado. La licenciatura en Pedagogía respondió a la necesidad de mejorar y superar las fallas que en México resentía la educación, mediante la formación de profesionales docentes.<sup>7</sup>

En 1966, se da una reforma curricular y un fortalecimiento institucional de la carrera. La duración de la licenciatura en Pedagogía se asignó a 4 años. Contó con las áreas de Psicopedagogía, Sociopedagogía, Didáctica y Organización escolar y Teoría e Historia de la educación (Cf. Solís, 2001:6-16). Este plan tiene su última reestructuración hacia 1973.

Actualmente la licenciatura en Pedagogía en la UNAM se imparte en tres campus,<sup>8</sup> con planes de estudio diferentes.

Por un lado, la actual Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES-Aragón) imparte la licenciatura de Pedagogía desde 1975, con un plan de estudios actualizado en el 2002; el cual consta de 55 asignaturas, 39 obligatorias y 16 optativas, con 316 créditos totales; 236 obligatorios y 80 optativos. El plan de estudios se encuentra organizado en cuatro elementos: fase de formación, las líneas ejes de articulación, unidades de conocimiento y prácticas escolares, desarrolladas a través de ocho semestres. Las modalidades de titulación son cuatro: tesis, tesina, informe satisfactorio del servicio social o memoria del desempeño profesional.

Por otra parte, la actual Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES-Acatlán) imparte la licenciatura de Pedagogía desde 1975, con un plan vigente de 2006 el cual

---

<sup>7</sup> Cf. Gaceta de la universidad. Vol. IV-no.13. Abril de 1957.

<sup>8</sup>DIRECCIÓN GENERAL DE ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA. [www.dgae.unam.mx/planes/carreras.html](http://www.dgae.unam.mx/planes/carreras.html) jueves 31 enero de 2008. 19:50 p.m.

está constituido por 44 materias; 38 obligatorias y 6 optativas con 315 créditos totales; 287 obligatorios y 28 optativos. El plan se encuentra organizado en dos ciclos; el básico que comprende diversas áreas de conocimiento (Básica Pedagógica, Sociopedagogía, y de Investigación Pedagógica) y un ciclo de formación profesional y preespecialización (Psicopedagogía, Educación Permanente, Planeación y Administración Educativa). Las modalidades de titulación son doce: tesis, tesina, actividad de investigación, seminario curricular, examen general de conocimientos, totalidad de créditos y alto nivel académico, apoyo a la docencia, trabajo profesional, estudios de posgrado, ampliación y profundización de conocimientos, servicio social y seminario-taller extracurricular. Para las cinco primeras es indispensable el servicio social.

Actualmente en la Facultad de Filosofía y Letras se ofrece la licenciatura en Pedagogía en dos modalidades: el Sistema Universidad Abierta (SUA) y el sistema escolarizado (SE). El primero cuenta con un plan de estudios que data de 1979, el cual se compone de 56 asignaturas; 28 obligatorias y 28 optativas con 302 créditos mínimos y 306 máximos, de los cuales 152 son obligatorios y como optativos son 122 como mínimo y 126 máximos. Mientras que el segundo con una última reestructuración en 1973 está constituido por 50 materias; 32 obligatorias y 18 optativas con 204 créditos totales; 132 obligatorios y 72 optativos. Las áreas en que se divide son: psicopedagogía, sociopedagogía, didáctica y organización escolar y filosofía e historia de la educación. La duración de la carrera es de ocho semestres lo que equivale a cuatro años. Actualmente las modalidades de titulación son seis para ambos sistemas: tesis, tesina, informe académico de actividad profesional, informe de servicio social, informe académico por: artículo académico y por elaboración comentada de material didáctico para apoyar la docencia.

### **Objetivo de la licenciatura en Pedagogía de la FFyL, UNAM.**

De acuerdo con el objetivo vigente,<sup>9</sup> la licenciatura de Pedagogía forma profesionistas capaces de diagnosticar, analizar, interpretar y evaluar los problemas educativos a la luz de las perspectivas históricas, políticas, sociales, económicas y culturales; con base en las diferentes propuestas teórico-metodológicas actuales del campo. En otras palabras, se busca formar al profesional de la pedagogía con un perfil amplio que pueda desenvolverse en el campo educativo.

---

<sup>9</sup> Para el objetivo y perfil de egreso de la licenciatura Cf. Guía de carreras (1995) y DIRECCIÓN GENERAL DE ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA. [www.dgae.unam.mx./planes/carreras.html](http://www.dgae.unam.mx./planes/carreras.html). Jueves 31 enero de 2008. 19:50 p.m.

## Perfil de Egreso.

Según el perfil de egreso actual, una vez concluidos los créditos que conforman el plan de estudios de la carrera, el egresado tendrá la capacidad para diseñar, evaluar, estructurar, proponer y organizar programas estrategias y acciones que resuelvan problemas en el campo educativo.

## Matrícula.

En relación a la matrícula del Colegio, tenemos que el promedio total de inscripción por año oscila entre 300-340 alumnos, como podemos observar en la tabla 1.

TABLA 1. MATRÍCULA ESCOLAR PRIMER INGRESO (1998- 2006). CP. FFyL. UNAM.	
GENERACIÓN	INGRESO
1998-2002	309
1999-2003	309
2000-2004	338
20001-2005	308
2002-2006	344

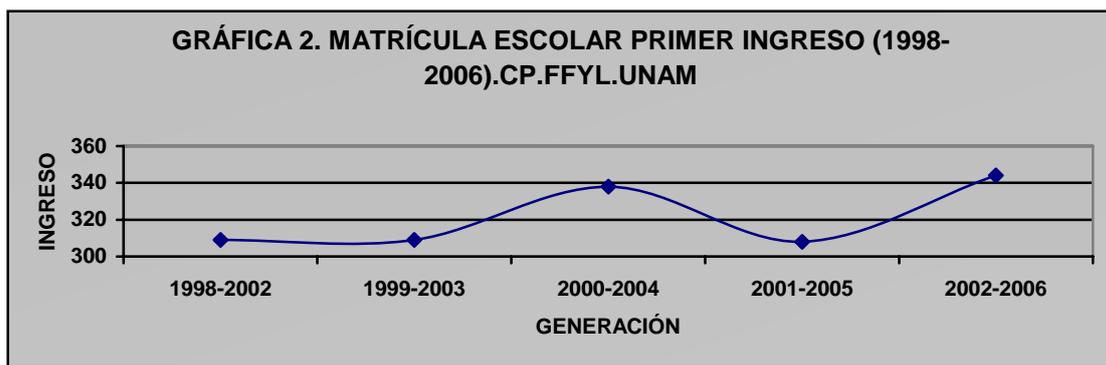
Fuente: Propuesta actualización del plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía de la FFyL. UNAM. Julio, 2004. pp. 35-36.

En la gráfica 1 se percibe una constante en la inscripción.<sup>10</sup> Asimismo, se sabe que en 2001 la matrícula era de 1500 estudiantes, tomando la totalidad de semestres.

En cuanto a la inscripción promedio por grupo, varía dependiendo de cada materia en particular. Así, en las materias obligatorias puede haber hasta sesenta estudiantes inscritos por grupo y en las optativas, veinte estudiantes o menos. Del mismo modo, se sabe que actualmente están registrados 270 grupos en total divididos en los ocho semestres.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> En cuanto a la demanda en relación al género, se percibe una presencia fundamentalmente femenina, sin embargo no se cuentan con datos específicos al respecto. La misma situación se presenta en la información sobre egreso y deserción.

<sup>11</sup> MARTÍNEZ, A. Entrevista.



Fuente: Elaboración propia a partir de la propuesta actualización del plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía de la FFyL. UNAM. Julio, 2004. pp. 35-36.

### Planta docente.

Como se ha podido observar (en relación al punto anterior), existe un considerable aumento en la matrícula escolar desde la creación de la licenciatura hasta la actualidad. Al respecto, la planta docente ha ido creciendo a la par de la matrícula escolar, como se observa en la tabla 2. Se sabe así que en 1963 el Colegio contaba con 5 profesores de carrera, ocho titulares y un adjunto; entre ellos el Dr. Francisco Larroyo.

TABLA 2. NÚMERO DE DOCENTES POR AÑO (1963, 1978, 2007). CP. FFyL. UNAM.										
AÑO	NÚMERO DE DOCENTES									
1963	5 profesores de carrera, ocho titulares y un adjunto.									
1978	69 profesores, distribuidos en categorías: de carrera, de asignatura, ayudantes y a contrato.									
2007	164 profesores	25 profesores de carrera	6 Titular A tiempo completo	1 titular B tiempo completo	1 titular C tiempo completo	1 titular A medio tiempo	1 asociado A tiempo completo	7 asociados B tiempo completo	1 asociado C tiempo completo	7 asociados B medio tiempo
		135 profesores de asignatura	30 Definitivos A		4 Definitivos B		101 Interinos A			
		4 ayudantes de profesor	4 Interinos B							

Fuente: Ducoing, 1981 y Proyecto de modificación del plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía de la FFyL de la UNAM, Junio 2004.

Para 1978, como se pudo observar, eran 69 los profesores con los que contaba el Colegio distribuidos por categorías: de carrera, de asignatura, ayudantes y a contrato. Actualmente en el plantel se tienen registrados 164 profesores.<sup>12</sup>

La forma de contratación docente es compleja y se presenta a partir de un determinado perfil. Por ello, se requieren de ciertas características particulares como son: contar al menos con el grado de licenciatura, maestría y/o doctorado, lograr equiparar la materia que van a impartir con la experiencia en el área elegida, es decir que exista una congruencia entre lo que se enseña y lo que hace en el campo laboral-profesional, así como algunos requisitos administrativos.

La planta docente con la que cuenta el Colegio, es relativamente fija ya que sólo se busca un suplente en el caso de los años sabáticos obligatorios para cada profesor. En este caso, el profesor propone al suplente o los profesores mismos proponen una opción y ésta es analizada.<sup>13</sup>

El perfil profesional de la planta docente es distinto. Encontramos así, desde profesores de carrera que están dedicados cien por ciento a la docencia, a la investigación, algunos con posgrados y dependiendo de la materia los profesores son pedagogos, sociólogos, antropólogos, historiadores, investigadores, capacitadores, entre otras áreas de intervención, de ahí la importancia de la relación entre la materia que se imparte, la profesión del docente y en ocasiones, la experiencia profesional del mismo.

### **Titulación.**

En este rubro presentamos lo siguiente. Para optar por el grado de licenciado, se requiere elaborar un trabajo escrito en cualquiera de las modalidades, así como su correspondiente réplica oral.

El Colegio ofrece seis distintas opciones de titulación como se muestra en el cuadro 7, aunque cabe comentar que las modalidades que presentamos no siempre han sido las mismas, ya que han ido cambiando a lo largo de la vida de la carrera. Inicialmente

---

<sup>12</sup> Proyecto de modificación del plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía de la FFyL de la UNAM, Junio 2004.

<sup>13</sup> MARTÍNEZ, A. Entrevista. (Ver anexo 2)

podemos pensar en la tesis como única modalidad de titulación, para finales de los sesenta aparece la opción por tesina y para los noventa el informe académico por actividad profesional y de servicio social. Es hasta el 2004 cuando quedan aprobadas dos opciones más para la carrera, el informe académico por artículo académico y el informe por elaboración comentada de material didáctico para apoyar la docencia. Este hecho nos revela el interés de la institución por ofrecer alternativas para realizar y agilizar este proceso institucional, además de las adaptaciones a las necesidades propias de la sociedad.

Para acceder a cualquiera de estas modalidades el alumno debe cumplir lo siguiente:

- Requisitos actuales para la titulación
- Cubrir el total de créditos establecidos en el plan de estudios.
  - Demostrar la comprensión de un idioma extranjero ya sea, el inglés, francés o Italiano.
  - Concluir el servicio social en una institución afín a su formación.
  - Elaborar un anteproyecto de tesis, que deberá ser aprobado por el consejo técnico.

Una vez cubiertos estos requisitos, el alumno con el apoyo de un asesor elabora su trabajo de titulación, el cual deberá ser aprobado al término por cuatro sinodales que estarán presentes en el examen profesional, último requisito para la titulación.

Cuadro 7. MODALIDADES DE TITULACIÓN. CP. FFyL. UNAM.	
Tesis	Al elegir esta modalidad, <sup>14</sup> el alumno debe demostrar que es capaz de sistematizar, organizar, analizar y comprender los conocimientos, expresados de manera coherente en un trabajo escrito. Este trabajo exige mayor rigor en cuanto a la organización y a los elementos que debe contener. El tema a tratar debe ser vigente.
Tesina	Este trabajo de carácter monográfico, es de extensión y rigor menor que el de la tesis, aunque no de menor importancia. Requiere de una organización parecida a la de la tesis.
Informe académico por actividad profesional	Para optar por esta opción, el egresado debe contar con una experiencia laboral al menos de un año dentro de una actividad que se relacione con la Pedagogía, en cualquiera de los ámbitos laborales en los que el pedagogo pueda incidir.

<sup>14</sup> Que en los casos en los que se justifique y apruebe por el Consejo Técnico, podrá ser tesis conjunta.

Informe académico por artículo académico	Para elegir esta opción el alumno debe estar incorporado a un proyecto de investigación, previamente registrado en la Facultad, al menos de un año. La participación del egresado en el mismo será comprobada a través de la publicación (en los medios impresos aceptados) de un ensayo o artículo académico, que el egresado asumirá.
Informe académico por elaboración comentada de material didáctico para apoyar la docencia	En este trabajo, el egresado elabora un material didáctico que apoye la actividad docente, dentro de la carrera en cualquiera de sus formas. Este trabajo debe presentar un amplio contenido sobre su contenido, usos, aportes, etc.
Informe académico por servicio social	Esta opción es para aquellos estudiantes que se interesen por dar información acerca de su actividad dentro del marco del programa de servicio social.

Fuente: Facultad de Filosofía y Letras.

<http://www.filos.unam.mx/modalidades%20de%20titulacion.htm>. 1 Abril, 2008. 13:07 hrs.

En cuanto al número de alumnos que se titulan por año, el promedio es de 130 alumnos tomando en cuenta que no todos corresponden a la misma generación. Por esto no se cuenta con un dato más preciso de titulados por generación.<sup>15</sup>

En la tabla 3, se pueden observar algunos datos sistematizados, acerca de las modalidades de titulación más solicitadas.

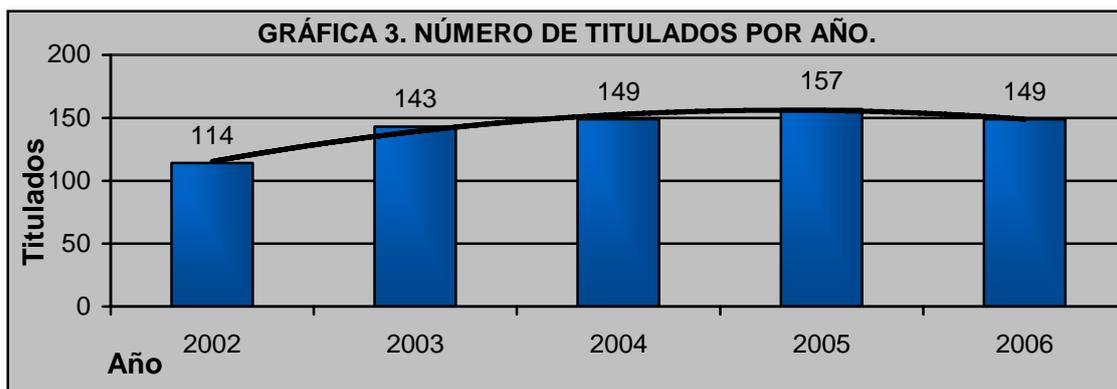
<b>TABLA 3. MODALIDADES DE TITULACIÓN DE TRABAJOS RECEPCIONALES. CP. FFYL. UNAM (2004-2006).</b>						
<b>Año</b>	<b>Registro de titulados</b>	<b>Tesis</b>	<b>Tesina</b>	<b>Actividad profesional</b>	<b>Servicio social</b>	<b>No se sabe<sup>16</sup></b>
2006	119	30	26	31	6	26
2005	157	33	52	42	1	29
2004	149	38 (2 conjuntas)	50	49	2	10

Fuente: Cuadro elaborado a partir de la información de la base de datos de la biblioteca Samuel Ramos de la FFyL.

En la gráfica 3, se aprecia el número de titulados por año, en la que se observa una constante en el número de titulados de manera general, ya que no contamos con datos precisos acerca de la titulación por generación.

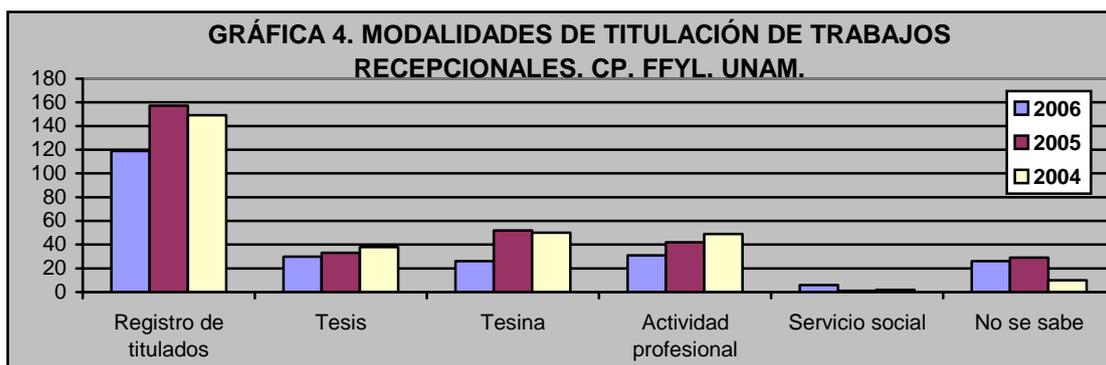
<sup>15</sup> MARTÍNEZ, A. Entrevista.

<sup>16</sup> Esta columna se incluye, ya que al revisar los documentos no se encontraron dichos trabajos para especificar su modalidad, dado que en la base de datos no aparece el dato preciso.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos de la biblioteca Samuel Ramos de la FFyL.

En la gráfica 4 se aprecian las formas de titulación que como podemos observar, han variado de un año a otro, sin embargo las modalidades más recurrentes son el informe de actividad profesional, seguida de la tesis, la tesina y el servicio social en menor grado.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos de la biblioteca Samuel Ramos de la FFyL.

Por otro lado, podemos ver que aún cuando las modalidades de titulación han aumentado a seis, actualmente no se tienen registros de titulados por las últimas opciones aprobadas (Informe académico por elaboración comentada de material didáctico para apoyar la docencia e informe académico de artículo publicado).

La titulación para la institución tiene un sentido académico de retroalimentación, ya que permite que los alumnos pongan en práctica los conocimientos adquiridos, así como la habilidad de hacer propuestas que enriquezcan el campo.<sup>17</sup>

<sup>17</sup> MARTÍNEZ, A. Entrevista.

## **Perspectiva del mercado laboral.**

De acuerdo con lo expresado en términos de perfil de egreso,<sup>18</sup> una vez que el alumno egresa de la Universidad se encuentra en posibilidades de insertarse al ámbito laboral con el referente de la formación recibida con este plan de estudios. A continuación se presentan datos que apoyen la afirmación anterior, partiendo de:

a) Las posibilidades de inserción del egresado, en cuanto a la formación recibida; b) apoyos de la institución, para la inserción al mercado laboral de sus egresados; c) convenios entre institución formadora-empresas, secretarías, dependencias oficiales, etc.; d) importancia de la certificación; y, d) competencias con las que cuenta el licenciado en Pedagogía para acceder a una oportunidad laboral en su campo.

Debido a su formación, el licenciado en pedagogía puede trabajar tanto en el sector privado, como en el público. Las siguientes son algunas posibilidades laborales que la institución toma como válidas o posibles para la inserción de sus egresados.<sup>19</sup>

- Instituciones educativas.
- Orientación educativa.
- Centros de educación especial.
- Museos y/o instituciones culturales y recreación.
- Empresas-capacitación.
- Instituciones en donde se realice investigación
- Centros psicopedagógicos.
- Medios de comunicación.
- Y otras en la que el pedagogo se ha ido insertando como cárceles, consultorios pedagógicos, entre otras.

En cuanto a la relación institución-mercado laboral, se sabe que el Colegio no tiene convenios con empresas, dependencias o instituciones para la inserción de los egresados al campo laboral de manera formal. Sin embargo, las instituciones que conocen la formación de estos profesionales acuden al Colegio para requerir pedagogos. Asimismo, cualquier estudiante de la UNAM incluyendo el pedagogo, puede tener acceso a la bolsa de trabajo de dicha institución y con ello tener contacto

---

<sup>18</sup> Los datos presentados a continuación tienen que ver con la perspectiva actual de los últimos años, sin desconocer que el desempeño del pedagogo ha variado con los años. Sin embargo para efectos de este trabajo se tomará el último quinquenio como referencia.

<sup>19</sup> Cf. DIRECCIÓN GENERAL DE ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA. [www.dgae.unam.mx/planes/carreras.html](http://www.dgae.unam.mx/planes/carreras.html). Jueves 31 enero de 2008. 19:50 p.m.

con diversas empresas, al enviar su currículum vía Internet. La UNAM, para agilizar este servicio, cuenta en la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE).

Por otro lado, el Colegio no cuenta con la certificación de sus egresados, ni con acuerdos con instituciones que evalúen o certifiquen los conocimientos, este aspecto queda a decisión de cada alumno. Sin embargo esta opción no queda descartada por la Coordinación del Colegio.

### **Plan de estudios.**

El plan de la Licenciatura en Pedagogía se puso en marcha de manera oficial en el año de 1959. En ese entonces, el plan estaba organizado en materias obligatorias (ocho de carácter general y ocho monográficas) y materias optativas (tres). La licenciatura tenía una duración de tres años cubriendo una totalidad de 36 créditos semestrales. De acuerdo con Ducoing (1981:255) este plan se caracterizaba por contar con un *enfoque tecnicista, carecer de ejes curriculares y estar desvinculado de las prácticas educativas vigentes de entonces.*

Para 1966, siendo director de la Facultad el Dr. Leopoldo Zea y coordinador del Colegio el Dr. Agustín Lemus se llevó a cabo una reforma del plan, la cual quedó aprobada el 30 de noviembre de este año por el consejo técnico y entró en vigor en 1967. Algunas de las modificaciones fueron a) el cambio de objetivos, que ampliaba y a la vez incluía la formación docente, así como técnica y administración de la educación e investigación;<sup>20</sup> b) en correspondencia con estos objetivos, las áreas de especialización a partir del tercer semestre eran cuatro (psicopedagogía, sociopedagogía, didáctica y organización, filosofía e historia de la educación), ya que los tres primeros proporcionaban elementos teóricos generales de la problemática educativa y los siguientes iban destinados a un área de elección particular;<sup>21</sup> c) se aumentó al periodo de formación a cuatro años organizado en ocho semestres; y, d) el total de créditos era ya de 50 (cada crédito equivalía a una asignatura), 32 generales (obligatorios) y 18 de especialidad (optativos).

---

<sup>20</sup> En este sentido, el plan estableció cuatro finalidades a saber: 1) contribuir a la formación integral de la persona; 2) formar al pedagogo general como profesionista; 3) formar al especialista de la pedagogía, lo mismo para la docencia que para la técnica y la administración de la educación, y, 4) formar al investigador de la pedagogía. El plan también mencionaba dos finalidades secundarias, 1) contribuir a la formación de docentes de enseñanza media y superior y 2) colaborar con la universidad en el estudio y resolución de las consultas que el estado y las distintas instituciones hagan Cf. Ducoing, 1981:471.

<sup>21</sup> Como tal modalidad resultaba inoperante, después se establecieron trece materias obligatorias y comunes en los primeros cuatro semestres, eligiendo un área hasta el quinto semestre.

Cabe comentar como dato relevante, que para todas las carreras de la misma Facultad se incorporaron contenidos pedagógicos de corte didáctico, con el fin de facilitar que los alumnos a su egreso pudieran impartir la docencia propia de su especialidad.

Aunque este plan es el que sigue vigente hasta la actualidad, de acuerdo con Ducoing, (1981:472) hay dos momentos importantes a destacar dentro del periodo 1972-1976, cuando el Mtro. Enrique Moreno y de los Arcos y el Mtro. Roberto Caballero hicieron pequeños ajustes al plan, entre los que podemos mencionar:

- a) La flexibilidad de optar por diferentes materias. Esta flexibilidad en el plan de estudios, concede al alumno la capacidad de elegir materias de interés y hasta dirigir su formación hacia ciertas áreas de especialización, además de permitir la flexibilidad de horarios a su conveniencia.
- b) La inclusión de talleres en los últimos semestres en torno a diferentes problemáticas educativas, que permitan al estudiante analizarlas, cuestionarlas y replantear opciones al respecto, ampliar la visión de la profesión y de las perspectivas laborales
- c) La incorporación de nuevas asignaturas, entre las que podemos mencionar las siguientes: pedagogía experimental 1 y 2 en 5º y 6º semestres, respectivamente en el año de 1975. Para 1976 se incluyen otras como pedagogía contemporánea, talleres de: didáctica, orientación educativa, organización educativa, comunicación educativa, investigación pedagógica y seminario de filosofía, todas con dos niveles. En el mismo año, desaparecen otras como métodos de dirección y ajuste del aprendizaje.<sup>22</sup>
- d) En la actualidad podemos ver otros cambios importantes, como la posibilidad de cursar materias de carácter optativo en otros Colegios de la FFyL o en otras Facultades de la UNAM.

Así pues, aunque los ajustes de 1976 antes mencionados fueron los últimos que se hicieron al plan, no se puede dejar de lado las adecuaciones que cada profesor hace a su materia en particular. En este sentido, es preciso hacer hincapié en la propuesta de actualización que desde su presentación ha estado en un proceso de análisis, en el

---

<sup>22</sup> Cf. Propuesta de actualización del plan de estudios de Pedagogía de la FFyL, UNAM, p. 32. (Ver anexo 3).

cuál intervienen una comisión de profesores de carrera y alumnos del Consejo académico. Esta propuesta (ver anexo 3) aún se encuentra en revisión para llegar a instaurarse como nuevo plan de estudios en los próximos meses.<sup>23</sup>

A la fecha, el plan vigente en el sistema escolarizado está constituido por 50 materias, 32 obligatorias (formación básica) y 18 optativas divididas por áreas de especialización (psicopedagogía, socio pedagogía, didáctica y organización escolar, filosofía e historia de la educación. Los créditos a cumplir son 204, 132 obligatorios y 72 optativos.

Asimismo, el plan está organizado por asignaturas básicas en el primer año de la carrera (tronco común), es decir, que en los dos primeros semestres, el alumno cursa seis materias, respectivamente, mientras que en los siguientes dos semestres, el alumno cursa cuatro materias obligatorias y tres optativas. A partir del quinto semestre el alumno cursa tres asignaturas obligatorias y elige de una serie de asignaturas, tres o cuatro asignaturas optativas (UNAM, 1995:539-558).

La duración sigue siendo la misma desde la última actualización; de cuatro años divididos en ocho semestres. En relación con las asignaturas, éstas se seleccionaron a partir de una revisión de la disciplina pedagógica y analizando de forma interdisciplinaria lo que otras disciplinas aportaban a la pedagogía como carrera universitaria y en su quehacer profesional. Asimismo, se tomó en consideración lo que un pedagogo debe hacer, es decir, la conjunción entre teoría y práctica. En cuanto a la inclusión de temas sobre ciencia y tecnología se tienen como ejemplos la epistemología y algunos talleres como comunicación educativa, aunque eso queda a criterio del profesor. En el caso de la evaluación, se conoce que cada profesor tiene su propia forma de evaluar a los estudiantes y queda a su entera libertad.

A continuación presentamos el mapa curricular actual de la Licenciatura analizada.

---

<sup>23</sup> MARTÍNEZ, A. Entrevista. (Ver anexo 2).

**PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA.  
UNAM-SISTEMA ESCOLARIZADO**

**PRIMER SEMESTRE**

**ASIGNATURAS OBLIGATORIAS**

Antropología Filosófica 1
Psicología de la educación 1
Iniciación a la investigación pedagógica 1
Teoría Pedagógica 1
Conocimiento de la infancia 1
Sociología de la educación 1

**SEGUNDO SEMESTRE**

**ASIGNATURAS OBLIGATORIAS**

Antropología Filosófica 2
Psicología de la educación 2
Iniciación a la investigación pedagógica 2
Teoría Pedagógica 2
Conocimiento de la infancia 2
Sociología de la educación 2

**TERCER SEMESTRE**

**ASIGNATURAS OBLIGATORIAS**

**ASIGNATURAS OPTATIVAS**

Historia general de la educación 1	Estadística aplicada a la educación 1
Psicotécnica Pedagógica 1	Auxiliares de la comunicación 1
Didáctica general 1	Prácticas Escolares 1
Conocimiento de la Adolescencia 1	

**CUARTO SEMESTRE**

**ASIGNATURAS OBLIGATORIAS**

**ASIGNATURAS OPTATIVAS**

Historia general de la educación 2	Estadística aplicada a la educación 1
Psicotécnica Pedagógica 2	Auxiliares de la comunicación 1
Didáctica general 2	Prácticas Escolares 1
Conocimiento de la Adolescencia 2	

**QUINTO SEMESTRE**

**ASIGNATURAS OBLIGATORIAS**

**ASIGNATURAS OPTATIVAS**

Historia de la Educación en México 1	A seleccionar una: Laboratorio de Didáctica 1
Organización Educativa 1	Laboratorio de Psicopedagogía 1
Orientación Educativa, Vocacional y Profesional 1	Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica 1
	A seleccionar tres: Desarrollo de la comunidad Epistemología de la educación

	Pedagogía comparada Pedagogía Experimental Prácticas Escolares II-I Psicofisiología Aplicada a la Educación Psicología contemporánea Psicología del aprendizaje y la motivación Psicología Social Sistema Educativo Nacional Pedagogía Contemporánea
--	--

<b>SEXTO SEMESTRE</b>	
<b>ASIGNATURAS OBLIGATORIAS</b>	<b>ASIGNATURAS OPTATIVAS</b>
Historia de la Educación en México 2	A seleccionar una: Laboratorio de Didáctica 2
Organización Educativa 2	Laboratorio de Psicopedagogía 2
Orientación Educativa, Vocacional y Profesional 2	Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica 2
	A seleccionar tres: Desarrollo de la comunidad 2 Pedagogía comparada 2 Pedagogía Experimental 2 Prácticas Escolares II-II Psicología contemporánea 2 Teoría Práctica Relaciones Humanas Organismos Nacionales e Internacionales de la Educación Metodología Psicopatología del Escolar Pedagogía Contemporánea 2

<b>SEPTIMO SEMESTRE</b>	
<b>ASIGNATURAS OBLIGATORIAS</b>	<b>ASIGNATURAS OPTATIVAS</b>
Didáctica y Práctica de la Especialidad 1	A seleccionar cuatro: Economía de la Educación
Filosofía de la Educación 1	Evaluación de Acciones y Programas Educativos
Legislación Educativa 1	Metodología De Dirección y Ajustes del Aprendizaje Orientación Educativa. Vocacional. y Profesional. II Sistema de Educación. Especial Seminario de Filosofía. de la Educación. Taller de Comunicación Educativa. Taller de Didáctica Taller de Investigación Pedagógica Taller de Organización Educativa. Taller de Orientación Educativa. Técnicas de la Educación. Extraescolar Teoría y Práctica de la Dirección y Supervisión Escolar

<b>OCTAVO SEMESTRE</b>	
<b>ASIGNATURAS OBLIGATORIAS</b>	<b>ASIGNATURAS OPTATIVAS</b>
Didáctica y Práctica de la Especialidad 2	Metodología de Dirección y Ajuste del Aprendizaje
Filosofía de la Educación 2	Orientación. Educación. Vocacional y Profesional II-2
ética profesional del magisterio	Sistemas de Educación Especial2 Seminario de Filosofía. de la Educación. 2 Taller de Comunicación Educación.2 Taller de Didáctica 2 Taller de Investigación Pedagógica 2 Taller de Organización Educativa 2 Taller de Orientación Educativa 2 Técnicas de la Educación. Extraescolar Teoría y Práctica de la Dirección y Supervisión Escolar 2 Planeación Educativa Problemas. Educativos en América Latina

### **4.3 Características generales del plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Intercontinental (UIC-FP).**

Para la caracterización del plan en cuestión se consideran los siguientes rubros: contexto en el que surge y desarrolla la licenciatura, tomando en cuenta el año de origen, las actualizaciones o modificaciones, la organización curricular en áreas y materias, la duración, los créditos y la evaluación. Asimismo se muestran datos a propósito del plan vigente como por ejemplo el objetivo de la licenciatura, el perfil de egreso, información acerca de la matrícula, planta docente, la titulación y la perspectiva laboral del egresado.

#### **Surgimiento y desarrollo de la Licenciatura en Pedagogía de la UIC.**

Acerca de la fundación de esta universidad se tienen los siguientes datos al respecto (Cedillo, 2006:54-66).

El Instituto Internacional de Filosofía, A. C. (IIFAC) primer nombre de la ahora UIC, fue fundado por la iniciativa de los misioneros de Guadalupe bajo los mandatos de Alonso Manuel Escalante y Escalante en 1955. Su objetivo más que académico, era más bien social dirigido a iniciar, promover, administrar o dirigir centros educativos, instituciones de investigación, escuelas y facultades, bibliotecas, hemerotecas, museos, exposiciones, organizar cursos y conferencias, editar boletines, periódicos, revistas o libros. Para 1976 y reconociendo la labor educativa y evangelizadora de los misioneros en otros países, Esteban Martínez de la Serda (general de los misioneros) propuso ante la asamblea general del Instituto Internacional de Filosofía (IIF), la creación de una Universidad que ayudara a mejorar la educación del país. En esta asamblea se aprobó la propuesta otorgándole el nombre de Universidad Intercontinental (UIC).<sup>24</sup>

Los principios definidos para esta institución, fueron a) alto nivel académico y cultural de valores humanos en la formación de sus alumnos; b) inspiración cristiana, ofreciendo a sus alumnos el mensaje espiritual en el campo del conocimiento y en el de la vida; y, c) orientación social para crear en los alumnos una convicción de fraternidad y un compromiso con la sociedad en el desarrollo integral del país.

---

<sup>24</sup> El establecimiento de la Universidad Intercontinental como tal se lleva a cabo el 20 de agosto de 1976, en la delegación Tlalpan. Se pensó en una diversidad de nombres, como "Gante", "Ajusco", etc., pero es el Lic. Sergio Vargas; Secretario General de la UNAM, quien escoge el nombre de "Intercontinental". Cf. González, 1996: 27.

Entre los personajes pioneros importantes dentro del cuadro directivo de esta Universidad y en relación a la pedagogía, se encuentra el maestro José Luis Becerra quien también formó parte de la comisión de revisión del plan de Pedagogía de la UNAM en 1966.

Entonces, para 1976 con el primer plan de estudios en pedagogía<sup>25</sup> incorporado a UNAM, la UIC cuenta ya con una opción privada de *formación universitaria en educación*, misma que se mantuvo vigente hasta la mitad de la década de los ochenta.<sup>26</sup>

Para esta institución la pedagogía reúne todo un conjunto de saberes teórico-prácticos que dirigen la actividad del pedagogo hacia dos vertientes: por un lado, la reflexión en los niveles normativo y explicativo, y por otro lado, la intervención. Ambas inciden sobre y en el estudio del fenómeno educativo y específicamente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Cabe destacar que para una mayor contextualización del fenómeno educativo la pedagogía se auxilia de la filosofía, la antropología, la historia, la sociología y la psicología, promoviendo y requiriendo el desarrollo de conocimiento, los cuales sirvan a la vez para la construcción, desarrollo e identidad del pedagogo.

El plan de estudios que actualmente rige la formación de los pedagogos de la UIC data de 2003, el cual comprende 313 créditos y se ha organizado a partir de siete áreas. La licenciatura en Pedagogía se cursa en 4 años, divididos en 8 semestres. Las modalidades de titulación son cuatro: tesis profesional, estudios de posgrado, demostración de experiencia profesional y acreditación curricular.

### **Objetivo de la licenciatura en Pedagogía de la FP de la UIC.**

El objetivo vigente de la licenciatura en Pedagogía busca formar profesionales de la pedagogía capaces de: a) analizar e integrar saberes que explican y contextualizan el fenómeno educativo; b) analizar, planear, desarrollar y evaluar estrategias de intervención tanto en la educación formal como en la educación no formal; c) evaluar y valorar las implicaciones sociales y de cambio de las intervenciones pedagógicas en

---

<sup>25</sup> Esto ocurre precisamente en el momento en que crecía la demanda de profesionales en educación superior, al igual que estaba en auge la Tecnología Educativa en nuestro país.

<sup>26</sup> Momento que se caracteriza por la expansión de IES privadas, al tiempo que las públicas frenan su crecimiento y el aumento de la matrícula.

cuanto al respeto por los valores y la dignidad humana, y d) analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje que subyacen a los proyectos pedagógicos.<sup>27</sup>

## **Perfil de Egreso**

De acuerdo con el perfil de egreso actual, el alumno al concluir sus estudios en la licenciatura se habrá apropiado y/o desarrollado conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes propias de la profesión, tales como las siguientes:

### *Conocimientos*

- Las teorías que permitan la interpretación de hechos educativos.
- Metodologías de investigación para abordar y comprender problemas pedagógicos.
- Las diferentes modalidades y ámbitos del campo profesional.
- El contexto socio-económico del país y del entorno global para implementar programas de educación para adultos, proyectos comunitarios, ambientales y de divulgación de la ciencia, tecnología y cultura.

### *Habilidades*

- Desarrollar una lógica de pensamiento que le permita identificar e interpretar problemas educativos.
- Diseñar, desarrollar y evaluar proyectos educativos utilizando tecnologías pertinentes.
- Analizar los procesos organizativos y proponer mecanismos de intervención.
- Diseñar, operar y evaluar proyectos de docencia, capacitación y asesoría pedagógica en instituciones de la iniciativa privada, organismos gubernamentales, no gubernamentales, civiles y religiosos.
- Implementar procesos de orientación individual, escolar, vocacional y familiar, con base en las etapas del desarrollo humano.

---

<sup>27</sup> Cf. UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL. <http://www.uic.edu.mx/ofertaacademica/licenciaturas/pedagogia.aspx>. 9 de marzo 2007 11:57 Cf. [Licenciatura.emagister.com.mx/licenciatura-pedagogia-cursos.2308.344.htm](http://Licenciatura.emagister.com.mx/licenciatura-pedagogia-cursos.2308.344.htm).

### *Destrezas*

- Manejo del inglés para participar en discusiones educativas en ámbitos internacionales.
- Utilizar los avances tecnológicos de información para fundamentar y ampliar el conocimiento y solucionar problemas.

### *Aptitudes*

- Identificar, analizar e intervenir en problemas y hechos educativos.
- Resolver problemas del campo profesional con actitudes favorables hacia el trabajo en equipo, uso de tecnología y del conocimiento.
- Formular un problema de investigación desde una perspectiva pedagógica en el ámbito de la educación formal y no formal.
- Dirigir grupos de trabajo independientemente del nivel jerárquico que se ocupe.
- Adaptarse a las instituciones cambiantes de la profesión y diferentes contextos donde se desarrolle el quehacer pedagógico.

### *Actitudes*

- Favorecer el trabajo en equipos interdisciplinarios que son pertinentes a una problemática pedagógica.
- Tener una visión crítico-social que le permita contextualizar los problemas pedagógicos.
- Aplicar en el desarrollo de la actividad laboral los valores éticos de la profesión.
- Acción, considerando a los destinatarios de su quehacer profesional como un prójimo en el sentido cristiano.
- Respeto a las diferentes culturas.<sup>28</sup>

### **Matrícula.**

En relación con la matrícula en este nuevo plan se tiene que el promedio total de inscripción es de 80 alumnos, siendo ésta la primera generación formada bajo este plan. El número de inscripción en este momento ha bajado considerablemente, esto

---

<sup>28</sup>Ibidem.

debido a la cantidad de universidades particulares que se han abierto en el sur, como por ejemplo la UNITEC.

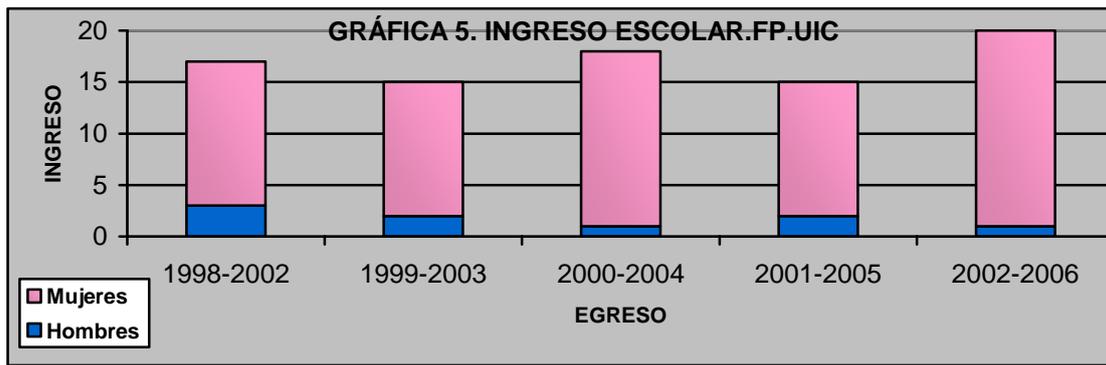
Asimismo, se sabe que hoy en día los alumnos buscan carreras que consideran les remunera económicamente más que la pedagogía. Sin embargo, en la Facultad se considera que los alumnos tienen una claridad sobre su futuro en la carrera, es decir una identidad disciplinaria. Entonces resulta negativo económicamente, pero favorable en cuanto al nivel académico y pedagógico se refiere.

Los datos proporcionados por la institución comprenden el período 1998-2006, tal y como se muestra en la tabla 4 en la cual quedan especificados los datos relacionados a la generación, ingreso, egreso y población (hombres/mujeres).

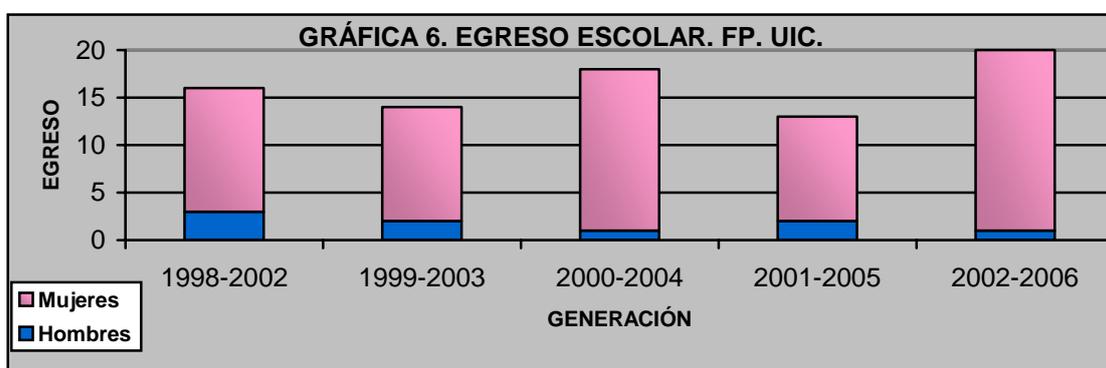
TABLA 4. MATRÍCULA ESCOLAR PRIMER INGRESO Y EGRESO (1998- 2006). FP-UIC.						
<b>GENERACIÓN</b>	<b>INGRESO</b>	<b>H</b>	<b>M</b>	<b>EGRESO</b>	<b>H</b>	<b>M</b>
1998-2002	17	3	14	16	3	13
1999-2003	15	2	13	14	2	12
2000-2004	18	1	17	18	1	17
2001-2005	15	2	13	13	2	11
2002-2006	20	1	19	20	1	19

Fuente: Información proporcionada por Carlota Cuosiño, asistente de la Dra. Sara Gaspar Hernández, directora de la Facultad de Pedagogía de la UIC.

Como se puede apreciar en las gráficas 5 y 6, existe un promedio de 15 a 20 alumnos por generación, lo que nos indica cierta estabilidad de la matrícula en el período reportado. Por otro lado la deserción es visiblemente mínima, pues son de uno a dos alumnos los que no concluyen su formación, de ahí que se estime cierto equilibrio entre los estudiantes que ingresan y los que egresan de la carrera. Asimismo, es notable la demanda femenina en contraste con la masculina en esta carrera universitaria.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por Carlota Cuosiño, asistente de la Dra. Sara Gaspar Hernández, directora de la Facultad de Pedagogía de la UIC.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por Carlota Cuosiño, asistente de la Dra. Sara Gaspar Hernández, directora de la Facultad de Pedagogía de la UIC.

### Planta docente.

En relación a la planta docente, presentamos los siguientes datos.

Los maestros para ser contratados deben cumplir con ciertos requisitos como son: el contar con amplia experiencia dentro de la materia que va a impartir, tener algún posgrado con título,<sup>29</sup> así como algunos aspectos administrativos.

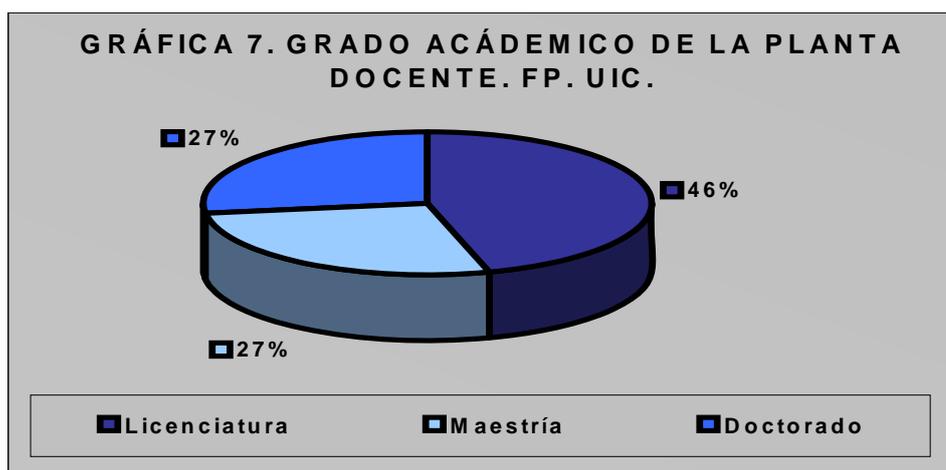
Por otro lado, la Facultad misma en su planta docente requiere no sólo pedagogos, sino psicólogos, sociólogos, antropólogos, entre otros, para con ello lograr una vinculación con la materia a impartir. En cuanto al número de docentes que laboran en la Facultad, en la tabla 5 se aprecian los siguientes datos al respecto.

<sup>29</sup> No sólo con estudios sino con un título que garantice una mayor capacitación de acuerdo con los criterios institucionales, además que este perfil docente comprende una visión del estudiante de Pedagogía más amplia, debido a su propia formación.

TABLA 5. PERSONAL ACADÉMICO. FP-UIC.			
PERSONAL ACADÉMICO	22 maestros en total		
NOMBRAMIENTO	1 director	6 coordinadores	15 profesores
GRADO-NIVEL DE ESTUDIOS	6 doctores, 10 maestros y 6 licenciados		

Fuente: Información proporcionada por Carlota Cousiño, asistente de la Doctora Sara Gaspar, directora de la Facultad de Pedagogía de la UIC.

Se sabe además que existe un equilibrio en cuanto al género de los profesores que laboran en la institución. En la gráfica 7 observamos el porcentaje de profesores de acuerdo al grado académico. Así tenemos que de acuerdo con el número total de los mismos en valores numéricos son diez profesores que cuentan con el grado de licenciatura, seis con el de maestría y seis con el de doctorado.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por Carlota Cousiño, asistente de la Doctora Sara Gaspar, directora de la Facultad de Pedagogía de la UIC.

Para lograr ajustar el perfil del profesorado a las necesidades académicas dentro de la UIC, hay un Programa Institucional de Formación Docente (PIFD) junto con la Dirección General Académica (DGA), en los que se tratan una serie de conocimientos sobre la didáctica universitaria.

### Titulación.

Este apartado se presenta a partir de diferentes datos a saber, como son las formas y requisitos para la titulación, el proceso y la importancia de la titulación para la Facultad.

Se puede partir del hecho de que en la Facultad se requiere que todos los profesores que den investigación, sean investigadores. Con ello se busca que el alumno en el séptimo semestre haga una investigación, la cual en la mayoría de las ocasiones es utilizada para concluir la tesis profesional.<sup>30</sup>

Las formas de titulación que propone la UIC son específicamente cuatro, las cuales se presentan en el cuadro 8.

<b>CUADRO 8. MODALIDADES DE TITULACIÓN. FP-UIC.</b>	
Tesis profesional	En la cual el alumno elegirá un tema a desarrollar o sobre uno que se derive de alguna de la línea de investigación de la Facultad (proyecto de Diseño y Evaluación Curricular, Proyecto de Investigación Curricular, Proyecto de Investigación sobre investigación en Pedagogía, Proyecto de Investigación sobre la Cultura Organizacional en Instituciones Educativas). Este trabajo escrito será defendido en una replica oral.
Estudios de Posgrado	En esta opción, el alumno deberá cursar 45 créditos de un posgrado (acreditando con calificación mínima de 8) así como desarrollar un trabajo para su defensa. La maestría que se escoja, tiene que estar reconocida por la SEP y además ser del área pedagógica.
Demostración de experiencia profesional:	El estudiante deberá presentar un informe individual escrito en el que demuestre la integración y aplicación de conocimientos pedagógicos en el trabajo. Es decir, su experiencia como pedagogo dentro de un área afín a su carrera. El trabajo tiene que ser sustentado con una replica oral.
Acreditación curricular	Esta opción es relativamente nueva y con ella se busca que al cubrir todos los créditos de la licenciatura, el alumno haga un examen de conocimientos exceptuando con ello, el examen oral.

Fuente: EMAGISTER (2007) Licenciatura.emagister.com.mx/licenciatura-pedagogia-cursos.2308.344.htm. 14 junio 2007

Para poder optar por una de las formas de titulación antes mencionadas, el alumno debe cumplir los siguientes requisitos: a) el servicio social concluido, b) la comprensión de los idiomas extranjeros y c) cubrir el cien por ciento los créditos que el plan requiere.

El porcentaje de alumnos que se titulan varía dependiendo de las generaciones, pero en las últimas dos generaciones se tiene registrado que un sesenta por ciento de los alumnos que egresan se titulan a través de algunas de las opciones, especialmente la

<sup>30</sup> GASPAR, S. Entrevista. (Ver anexo 2).

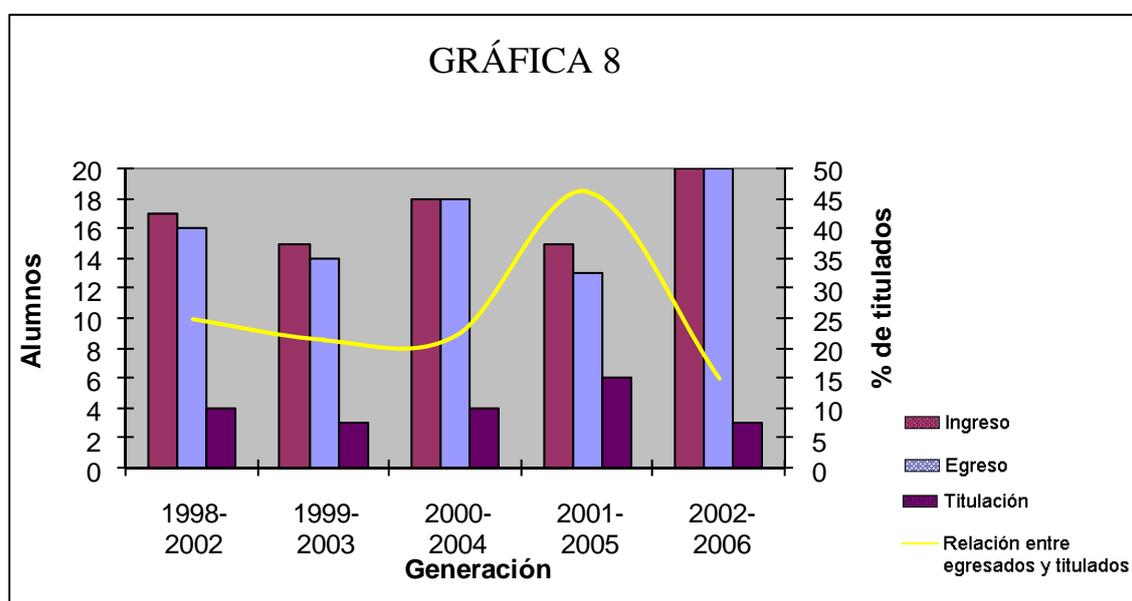
tesis (debido al trabajo de investigación que se realiza en el seminario del séptimo semestre), seguida de la opción de titulación por Posgrado.

En la tabla 6 observamos la titulación por generación en los últimos cinco años.

<b>TABLA 6. ALUMNOS TITULADOS POR GENERACIÓN (1998-2006). FP-UIC.</b>				
<b>Generación</b>	<b>Ingreso</b>	<b>Egreso</b>	<b>Titulación</b>	<b>%</b>
1998-2002	17	16	4	25
1999-2003	15	14	3	21
2000-2004	18	18	4	22
2001-2005	15	13	6	46
2002-2006	20	20	3	15

Fuente: Información proporcionada por Carlota Cousiño, asistente de la Doctora Sara Gaspar, directora de la Facultad de Pedagogía de la UIC.

En la gráfica 8 observamos que aunque el número de titulados por generación es constante, sigue siendo relativamente baja al contrastarla con los datos de ingreso y egreso de la tabla 6. Asimismo, vemos que el mayor porcentaje de titulados es correspondiente a la generación 2001-2005 y vuelve a bajar en el siguiente periodo estudiado.



Fuente: Elaboración propia, a partir de información proporcionada por Carlota Cousiño, asistente de la Doctora Sara Gaspar, directora de la Facultad de Pedagogía de la UIC.

La titulación representa para la institución la madurez de los alumnos, una formación profesional adecuada y una seguridad académica y profesional.<sup>31</sup>

### **Mercado Laboral.**

Para este rubro se consideran los siguientes referentes: a) posibilidades de inserción del egresado, en cuanto a la formación recibida; b) apoyos de la institución para la inserción al mercado laboral de sus egresados; c) importancia de la certificación, y d) competencias con las que cuenta el licenciado en Pedagogía para acceder a una oportunidad laboral en su campo.

En principio, la formación que ofrece la UIC propone ser integral al conjuntar las habilidades, los conocimientos y las actitudes, siempre con fundamento cristiano.

En cuanto al apoyo de la institución para facilitar el ingreso al mercado laboral, tenemos los siguientes ejemplos: a través de las prácticas laborales y de la organización y selección de materias (en donde se vincula las habilidades con los conocimientos y actitudes para la vida), entre otros. De acuerdo con datos de la institución,<sup>32</sup> los egresados de esta carrera universitaria, tardan un promedio de dos meses en insertarse al mercado laboral realizando actividades propias de la pedagogía, debido a la claridad que ellos tienen de su propia profesión en cuanto a las habilidades que posee y la propia iniciativa del estudiante al buscar trabajo.

Asimismo, aunque no existe un convenio explícito con empresas o instituciones, se tiene un enlace con éstas de manera no formal mediante anuncios que se colocan en la coordinación o directamente se pide a los encargados de la misma que se proponga a algún alumno o egresado de la UIC, ya que se supone llegan a ocupar puestos de alto nivel, como subdirectores, directores y coordinadores.

Por otro lado, se percibe amplias las posibilidades laborales del pedagogo de la UIC que van desde el trabajo en instituciones públicas y privadas, entre las que encontramos:

- Instituciones educativas (escuelas, museos, universidades, centros de educación especial, etc.).

---

<sup>31</sup> GASPAR, S. Entrevista. (Ver anexo 2).

<sup>32</sup> Ibidem.

- Instituciones no educativas (bancos, embajadas, etc.).
- Editoriales
- Hospitales
- Empresas en el área de capacitación.
- Aseguradoras
- Práctica privada (consultorías)

En ocasiones como las generaciones son relativamente pequeñas en número, el interés hacia determinada área tiende hacia la homogeneidad, es decir, algunas generaciones egresan con mayor interés hacia un área en particular y otras en otra, o en ocasiones puede ser completamente heterogénea. Sin embargo, la docencia es un campo muy recurrente y demandado dentro de la UIC.

En relación a la certificación y evaluación, la institución no tiene convenios con instancias como el CENEVAL o el CONOCER. Esto se explica por el hecho de que la institución no está de acuerdo con algunos planteamientos de estas instituciones, que tienden a elaborar o aplicar un instrumento a partir de los intereses del grupo de personas que esté dentro de estas instituciones.

### **Plan de estudios.**

El plan de estudios actual<sup>33</sup> se puso en marcha de manera oficial en el año 2003. Tiene sus antecedentes iniciales en el año de 1976, cuando la UIC retomó íntegramente el plan de estudios de Pedagogía de la UNAM. Para 1986, la UIC se desincorpora de esta institución y es reconocida por la SEP, con el fin de añadir otro tipo de contenidos más acordes con sus intereses y aprovechando la apertura que mostró la SEP en cuanto a la creación de planes de estudio, se modificaron la estructura y los créditos del mismo. En 1996, el plan tiene otra actualización en la cual, la organización curricular proponía cuatro áreas específicas; filosóficas, metodológicas, teóricas y científicas. Asimismo, el plan apuntaba hacia tres prácticas profesionales determinadas; formación docente, psicodiagnóstico y orientación educativa y administración y planeación educativa (Barrón, 2000:84).

De acuerdo con el plan a analizar del 2003, tenemos lo siguiente:

---

<sup>33</sup> GASPAR, S. Entrevista.

La conformación de este plan se presentó dentro del marco de un programa institucional de diseño y evaluación curricular, coordinado por Rosa María Torres y seguido de un grupo de asesores pedagógicos que tienen la tarea de estructurar, apoyar y darle seguimiento a los diferentes planes de estudios de esta institución. Cabe mencionar que para la elaboración del plan se siguieron ciertos lineamientos generales como por ejemplo; la reducción de horas en aula a beneficio de horas fuera de la misma, diferenciadas de las horas de prácticas, entre otros ejemplos.

En cuanto a la denominación podemos afirmar que desde sus inicios con el plan de estudios de la UNAM, es y si sigue siendo la misma: Licenciatura en Pedagogía. Del mismo modo, la formación que se pretende lograr no ha cambiado de manera general ya que desde un inicio la UIC propone formar pedagogos, no en el sentido de especialista en un área determinada sino como profesionales integrales con una formación amplia.

Las áreas han cambiado con el paso de las diferentes actualizaciones. El plan de la SEP por ejemplo, se orientaba en mayor cantidad a la cuestión psicológica, debido a que en los años ochenta en medio del auge de la psicología se consideraba que ésta le daba legitimidad y validez a la pedagogía. A diferencia del plan actual en el que se incorporan otras áreas que no se habían considerado dentro de los planes como la de autoaprendizaje (dentro de las que se incluyen asignaturas, que fomentarán habilidades primarias como la lectura<sup>34</sup>) y la autoformación-educación permanente.

Actualmente, el plan de estudios se divide en siete áreas. 1) sociocultural, 2) de intervención e investigación, 3) humanidades, 4) psicopedagógica, no psicológica como en el plan de la SEP, 5) enseñanza, en donde se incluyen todas las referentes a la didáctica, 6) autoaprendizaje y 7) laboral, en las que se incluyen materias que se dan hasta el final, que es en la fase de profundización y acentuación.

En relación a las materias, éstas se seleccionaron a partir de diversas sesiones de trabajo en las cuales se analizaron temas como la conceptualización de la pedagogía, y los conceptos nodales de la disciplina, entre otros. Posteriormente se derivaron las diferentes áreas que conformarían el plan. Así, este plan se basó no en las

---

<sup>34</sup> Como pedagogo, el profesional debe saber cuales son los procesos que subyacen a la lectura, a la escritura, al manejo grupal. Además esta área recae en la premisa, de que un pedagogo para enseñar a leer tiene que saber leer, y para enseñar a escribir tiene que saber escribir. GASPAR HERNANDEZ, S. Entrevista.

capacidades sino en los conceptos, con base en lo que el profesional debe de saber (conocimientos).

En cuanto a la correspondencia entre los contenidos disciplinarios de la formación académica y las demandas específicas de desempeño profesional, la relación no es directa, sin embargo, para la elaboración del plan se consideraron; 1) los conocimientos prácticos que el profesional debe poseer, es decir el “saber hacer”; 2) los problemas reales a los que un pedagogo se enfrenta, mismos que tiene que resolver, y 3) los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que el alumno necesita para su formación profesional.

Por otro lado, la licenciatura está organizada en ocho semestres correspondientes a cuarenta y nueve materias obligatorias, cabe comentar que este plan no considera materias optativas<sup>35</sup> por diferentes motivos entre los que se encuentran: a) que la infinidad de opciones nunca se acaban 2) que en estas circunstancias, la formación tiende a la especialización, y no a la integración 3) no necesariamente se cubren las necesidades de los alumnos 4) la realidad del número de alumnos, ya que siendo pequeña, no se pueden tener tantos profesores.

El plan se concibe en un equilibrio con relación a las materias teóricas y prácticas, mediante el argumento de que todas las líneas curriculares son teóricas-metodológicas, siempre con un antecedente humano y cristiano.

El plan incluye una materia en relación a las nuevas tecnologías de la educación. El propósito es mostrar al estudiante este campo de intervención pedagógica, mediante el uso de tecnologías, bases de datos, software educativo, entre otros.

El objetivo de la licenciatura, es lograr que egresen alumnos que puedan resolver problemas pedagógicos con alternativas pedagógicas fundamentadas, así como realizar propuestas y llevarlas a la práctica, evaluarlas e investigarlas. Siempre con un fundamento pedagógico.

En cuanto a las formas de evaluación se ubican dos al respecto; una en relación a los alumnos y otra en relación a los docentes. En referencia a la primera, cada maestro entrega un programa operativo en donde explica las formas de evaluación que el

---

<sup>35</sup> Lo optativo en este caso, se encuentra en las prácticas, cuando el alumno se va orientando a intereses particulares o va visualizando o profundizando en áreas específicas.

mismo alumno debe conocer. Las evaluaciones son parciales y la Facultad requiere al menos dos. El resultado de estas evaluaciones es comunicada a los alumnos, para que conozcan los resultados de su aprendizaje. La segunda forma esta orientada a la evaluación de la enseñanza, en la que se requiere una evaluación institucional orientada al desempeño de los profesores por parte de los alumnos. Del mismo modo, los profesores también son evaluados por maestros y coordinadores, a través de observaciones en el aula. A continuación se presenta el mapa curricular actual de la UIC, correspondiente a la Licenciatura en Pedagogía.

## Plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Pedagogía. UIC.

1° semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° semestre	5° semestre	6° semestre	7° semestre	8° semestre
Fundamentos de pedagogía	Sociología de la educación	Sociología de la educación contemporánea	Cultura escolar	Trabajo y educación	Pedagogía e identidad	Pedagogía y desarrollo social	
Observación pedagógica	Estrategias de investigación	Investigación educativa	México, democracia y sociedad	Teoría de la ciencia	Investigación y desarrollo pedagógico	Seminario de investigación I	Seminario de investigación II
Formación humana	Antropología de la educación	Diseño de instrumentos de investigación	Estadística aplicada	Investigación cualitativa	Aduldez: desarrollo y aprendizaje	Teoría pedagógica	Ética
Psicología del aprendizaje	Teorías cognitivas del aprendizaje	Filosofía e historia general de la educación	Historia de la educación en México	Adolescencia: desarrollo y aprendizaje	Orientación vocacional	Problemas de aprendizaje	Educación especial
Didáctica general	Didácticas contemporáneas	Psicotécnica pedagógica	Infancia: desarrollo y aprendizaje	Nuevas tecnologías en educación	Administración y planeación escolar	Capacitación empresarial	Didácticas especiales
Taller de lectura	Taller de redacción	Teoría curricular	Diseño curricular	Seminario de intervención en educación formal I	Seminario de intervención en educación formal II	Seminario de intervención en educación no-formal I	Seminario de intervención en educación no-formal II
		Taller de argumentación	Taller de trabajo grupal				

#### 4.4 Análisis comparativo.

Con base en la información anterior, presentamos el análisis comparativo de los planes de estudio tomando en cuenta rubros específicos como son: la estructura curricular, la incorporación de temáticas, el predominio de líneas curriculares, la orientación formativa y algunos datos sistematizados de cada caso en particular. Finalmente, se analizan los resultados de la comparación frente al modelo de EBNC.

##### 4.4.1 Sobre la estructura curricular. Características generales.

Dentro de la *formación universitaria en educación* podemos encontrar varias denominaciones a las carreras destinadas a este fin. En el caso de los planes estudiados encontramos la coincidencia en este punto, pues ambas instituciones forman licenciados en Pedagogía.

En lo que respecta a la denominación institucional, tanto el CP de la FFyL de la UNAM como la FP de la UIC<sup>36</sup> comparten y conservan el mismo nombre, considerando que la UNAM fue una de las primeras universidades en las que se implantaron licenciaturas de este tipo, ligadas con la tradición académico-disciplinaria<sup>37</sup> alemana. Cabe recordar que para 1976 la UIC toma intacto el plan de la UNAM y aunque ha tenido actualizaciones, ambas comparten la misma denominación.

Asimismo es importante hacer notar la importancia de la pedagogía desde el lugar en donde se ubica. Por un lado, encontramos en la UIC una Facultad de Pedagogía como institución ampliamente reconocida dentro de la Universidad, independiente de las otras Facultades y carreras. En el caso de la UNAM, dentro de la misma FFyL

---

<sup>36</sup> Para efectos de este capítulo, se utilizan las abreviaturas del CP, para hacer referencia al plan de estudios del Colegio de Pedagogía de la FFyL de la UNAM y FP, para hacer referencia al plan de estudios de la UIC.

<sup>37</sup> Para Brunner (1985:32), una tradición académico-disciplinaria es una tradición intelectual asumida por un grupo de individuos que tienen en común, además de conceptos, unas técnicas y procedimientos explicativos, unos problemas teóricos y sus aplicaciones empíricas. Siguiendo este razonamiento y de acuerdo a Rojas (2005: 28), encontramos cuatro tradiciones a saber: 1) la alemana, representada por Herbart y Dilthey y el enlace entre la filosofía, la pedagogía y las humanidades; 2) la anglosajona representada por Dewey y el enlace con la sociología funcionalista y la psicología experimental en la denominación de la ciencia de la educación; 3) la francesa representada por Durkheim, Debesse y Mialaret y su referencia las ciencias de la educación. Ya para finales de los años setenta, se observa la presencia de la tradición 4) iberoamericana a partir de planteamientos críticos y alternativos sobre pedagogía y educación. Estas tradiciones son importantes a considerar ya que han influido en la dominación institucional, la orientación formativa, en la selección de contenidos curriculares, entre otros aspectos.

convergen distintas licenciaturas humanistas y filosóficas, aún así se reconoce el predominio de matrícula en el CP, sobre los otros Colegios.

En relación con la evaluación y reestructuración de los planes de estudio, en el caso del CP tenemos que el primer plan de licenciatura data de 1959, con una actualización en 1966 y pequeños ajustes en 1972 y 1976, respectivamente. En el caso de la FP, el primer plan a nivel licenciatura fue retomado intacto del de la UNAM en 1976, teniendo evaluaciones y actualizaciones en 1986, 1996 y el último del 2003. Esta situación podemos atribuirla al trabajo colegiado, que aunque no se trabajó como un subcategoría de análisis, pudimos observar que en el caso de la FP existe un trabajo continuo para la revisión de planes de estudio. En el caso del CP, también encontramos la existencia de un grupo del Consejo Técnico que tiene la misma función, y aunque se han presentado diversas propuestas y/o intentos de actualización, los procesos no son tan ágiles como en la FP.<sup>38</sup> Asimismo hay que considerar el carácter público y privado de las instituciones, en las que la formación es entendida a partir de sus distintas misiones, es decir que, mientras la UNAM como universidad pública y autónoma esta más comprometida con las necesidades sociales, las universidades privadas como la UIC responden en mayor medida a las necesidades del mercado, de ahí que sus planes de estudio estén más obligados a la adaptación de sus planes de estudio en relación con la demanda del mercado.

Por otro lado, vemos que en los dos casos la carrera tiene una duración de cuatro años correspondientes a ocho semestres.

En ambos casos la organización curricular se presenta a partir de áreas-asignaturas. En el CP el alumno debe cursar cincuenta asignaturas, divididas en 32 obligatorias y 18 optativas, las primeras como parte de un tronco común y las segundas destinadas a áreas particulares de especialización a diferencia de la FP en donde las 49 materias son de carácter obligatorio, debido a que se considera que las asignaturas optativas inducen a: 1) la existencia de un abanico de contenidos diverso; 2) que en estas circunstancias, la formación tiende a la diversidad sin llegar a una integración;<sup>39</sup> 3) no necesariamente se cubren las necesidades de los alumnos; y, 4) la realidad del

---

<sup>38</sup> Debido a la revisión que se realiza de la propuesta de actualización del 2004, misma que hasta la fecha se encuentra en revisión. MARTINEZ, A. Entrevista y GASPAR, S. Entrevista.

<sup>39</sup> Este punto se encuentra estrechamente relacionado con la propuesta de la EBNC, ya que ésta busca una educación integral, que permita el desplazamiento del profesional en el mercado laboral, y no una especialización, que dificulte la movilidad de este.

número de alumnos, ya que siendo pequeña no se pueden contratar a un gran número de profesores.<sup>40</sup> En el cuadro 9, podemos observar la información anterior, de manera sintetizada.

CUADRO 9. PANORÁMICA SOBRE LA ESTRUCTURA CURRICULAR. CARACTERÍSTICAS GENERALES.		
<b>Referentes a comparar</b>	Plan de estudios de Pedagogía-UNAM	Plan de estudios de Pedagogía-UIC
<b>Denominación Institucional</b>	Licenciatura en Pedagogía	Licenciatura en Pedagogía
<b>Año / reestructuración curricular</b>	1959, con actualización en 1966, y modificaciones de 1972-1976	1976, con tres actualizaciones respectivamente: 1986, 1996 y 2003.
<b>Duración de la licenciatura</b>	4 años divididos en 8 semestres	4 años divididos en 8 semestres
<b>Tipo de organización curricular</b>	Áreas /asignaturas	Áreas /asignaturas
<b>áreas</b>	4 divididas en: Psicopedagogía, sociopedagogía, didáctica y organización escolar y filosofía e historia de la educación.	7 áreas divididas en sociocultural, investigación e intervención, humanidades, psicopedagógica, enseñanzas, autoaprendizaje y laboral.
<b>Total de asignaturas</b>	50 32 obligatorias y 18 optativas	49 49 obligatorias
<b>Total de créditos</b>	204	313
<b>Modalidades de titulación</b>	6 Tesis, Tesina, Informe Académico de Actividad Profesional, Informe de Servicio Social, Informe académico por artículo académico, o bien por elaboración comentada de material didáctico para apoyar la docencia.	4 Tesis profesional, Estudios de Posgrado, Demostración de experiencia profesional y Acreditación curricular.
<b>Docentes</b>	164	22

En este mismo cuadro, en relación a los créditos se puede percibir la diferencia entre el número de éstos, ya que en el CP son 204 y en la FP son 313. La razón de este contraste se puede atribuir a la forma de asignación de créditos que se realiza a partir de las horas teóricas y prácticas de las asignaturas. En el caso de la FP, el plan de estudios incluye un número mayor de contenidos teóricos-prácticos.

<sup>40</sup> GASPAR, S. Entrevista

Las asignaturas que se cursan durante la carrera se ubican dentro de las diferentes áreas en las que se dividen los planes de estudios de cada institución. El número y nombres de áreas son distintos. En el CP se manejan cuatro áreas, divididas en psicopedagogía, sociopedagogía, didáctica y organización escolar y filosofía e historia de la educación. En tanto que la FP tiene siete áreas divididas en sociocultural, investigación e intervención, humanidades, psicopedagógica, enseñanzas, autoaprendizaje y laboral. Aunque el número y nombre de áreas es diferente, podemos encontrar cierta relación o equivalencia entre éstas, a partir de los contenidos que las componen. A continuación presentamos esto con más detalle.

En los dos casos, el área psicopedagógica se encuentra presente. En el CP el área de sociopedagogía podría equipararse<sup>41</sup> con el área sociocultural de la FP. Mientras que las humanidades de la FP encontrarían su equivalencia con el área de filosofía e historia de la educación de la UNAM. El área de didáctica y organización escolar del CP se relaciona con la de enseñanza, autoaprendizaje, laboral y en ciertos aspectos con la de investigación e intervención de la FP.

Hasta aquí podemos señalar ciertas relaciones entre áreas, pero también encontramos las diferencias a continuación.

El plan del CP tiene en su planeación el área de didáctica y organización escolar a diferencia de la FP, que sólo tiene dos asignaturas correspondientes a la organización escolar del CP (administración y planeación escolar y capacitación empresarial) ubicadas en el área de enseñanza de la FP. Finalmente en lo que respecta a la FP, el plan incluye el área de investigación e intervención así como la laboral como una innovación en su propuesta curricular y tratando de relacionar la teoría con la práctica, es decir, la formación con el mercado de trabajo (definidas en las habilidades del perfil de egreso). El CP, también incluye esta relación en las asignaturas optativas de prácticas escolares.

Otro referente a considerar son las modalidades de titulación, las cuales también difieren en número y características. En el CP son seis modalidades a saber, mientras que en la FP son cuatro. Resulta evidente que en ambos casos, la tesis como

---

<sup>41</sup> Para establecer equivalencias entre áreas de ambos planes, se estudiaron los nombres de las asignaturas, es decir, se recurrió al estudio específico del mapa curricular.

modalidad de titulación se encuentra presente. Asimismo, el informe académico en el CP es en esencia lo mismo que la demostración de experiencia profesional de la FP, dado que en ambas opciones el estudiante debe hacer un trabajo escrito y su respectiva réplica oral en donde se vea reflejada la integración y aplicación de su formación pedagógica en una actividad profesional, lo que nos manifiesta del interés de las instituciones por ofrecer alternativas de titulación, a aquellos egresados que ya estén laborando en una actividad relacionada con su carrera y que puedan titularse a través de un trabajo de este tipo.

En lo que respecta a las siguientes modalidades, el CP ofrece más opciones, dos de ellas recién aprobadas por el Consejo Técnico, relacionadas con el desarrollo de la investigación y la didáctica, como campos profesionales.<sup>42</sup> Aún con ello, actualmente no se tienen registros de titulación por estas últimas opciones aprobadas, siendo la tesina y el informe de actividad profesional, las opciones más recurrentes. Este último dato, quizá pueda explicarse en el número de egresados que logran insertarse al mercado laboral y que eligen esta opción para titularse, ya sea por decisión propia o porque su situación laboral así se los exige.<sup>43</sup>

Por su parte, la FP cuenta con la modalidad de acreditación curricular tratando de facilitar este proceso de egreso, así como la de posgrado como medio para continuar con su formación académica. En el caso de esta institución, se sabe también que aún con la diversidad de modalidades de titulación, la opción más recurrente sigue siendo la tesis, gracias a la existencia de un área de investigación en el plan de estudios.<sup>44</sup>

Asimismo y como se pudo observar en la tabla 3 y la gráfica 4,<sup>45</sup> el número de titulados en el caso del CP se percibe alto, aunque es preciso aclarar que no se pueden considerar porcentajes específicos de titulación por generación, ya que la información se presenta a través de datos por año, sin considerar cortes generacionales, lo que nos habla de ciertos vacíos y limitaciones en cuanto a la forma de gestionar la información de dicha entidad. En esta misma línea, en la FP vemos que existe información más detallada al respecto,<sup>46</sup> en el que observamos una constante pero baja titulación. En esta lógica hay que considerar la población de

---

<sup>42</sup> La ampliación de modalidades de titulación, en este sentido, nos habla del trabajo e interés de una Coordinación para apoyar la titulación de sus egresados

<sup>43</sup> Cf. Tabla 3, p. 72.

<sup>44</sup> GASPAR, S. Entrevista.

<sup>45</sup> Cf. p. 72 y 73.

<sup>46</sup> Cf. p. 89.

ambas instituciones, por lo que resulta más sencillo presentar esta información, en la UIC que en la UNAM, aunque no por ello se justifica tal situación de la UNAM. Además de ello, el acuerdo 279 antes mencionado, explica en su capítulo V acerca de la información y documentación, que los particulares con reconocimiento deberán contar con información puntual y actualizada sobre los alumnos inscritos, incluyendo información acerca de la titulación.<sup>47</sup>

Además, situando a la titulación como un elemento que avala el proceso formativo mediante la expedición de una licencia para el ejercicio profesional e indicador de la eficiencia terminal tenemos que, por un lado, el CP presenta una inscripción que oscila entre los 300 y 340 estudiantes por año,<sup>48</sup> de la cual como se observó en la tabla 3<sup>49</sup> que el número de titulados es menor, considerando que los datos de titulación que se obtuvieron no expresan la titulación por generación, sino por año. En la FP, encontramos de un 25% a un 46% de titulados por generación.<sup>50</sup> Aún así vemos que el nivel de titulación en ambas instituciones es aún baja.

En el cuadro 9 observamos también, el número de docentes en cada institución. El CP, por ejemplo cuenta con un total de 164 profesionales en su planta docente (en correspondencia con la matrícula escolar) y aún cuando no se obtuvo la información referente a su grado académico, se sabe que los profesores cuentan al menos con el grado de licenciatura.<sup>51</sup> También se reconoce la relación que existe entre la materia que se imparte ya sea con su actividad profesional (historia, pedagogía, capacitación, evaluación, filosofía, didáctica, entre otros) o con alguna línea de investigación,<sup>52</sup> lo que nos revela la apertura de mercados de trabajo que logran los propios docentes a través de su experiencia profesional. En el caso de la FP, encontramos datos acerca del tipo de nombramiento de los profesores, considerando no sólo la adecuada gestión de la información, sino también ubicando la realidad de la matrícula. Es así como la FP divide a sus 22 docentes en: 6 doctores, 10 maestros y 6 licenciados, de los cuales de acuerdo con la gráfica 7,<sup>53</sup> tienen cargos adicionales como; la directora y seis coordinadores. En esta institución, también se expresa la relación entre la profesión del docente y la materia a impartir.<sup>54</sup>

---

<sup>47</sup> Cf. DIARIO OFICIAL DE LA NACIÓN. 10 Julio, 2000: <httpses4.sep.gob.mxsomosnormativaf7.htm>. 18 febrero de 2008. 6:08 p.m.

<sup>48</sup> Cf. p. 68.

<sup>49</sup> Cf. p. 72.

<sup>50</sup> Cf. Tabla 6, p. 89.

<sup>51</sup> Cf. p. 69.

<sup>52</sup> MARTINEZ, A. Entrevista.

<sup>53</sup> Cf. p. 87.

<sup>54</sup> GASPAR, S. Entrevista.

#### 4.4.2 La orientación formativa definida en los planes de estudio.

En el cuadro 10 se muestra la orientación formativa considerando cuatro aspectos: objetivo, perfil de egreso, áreas o campos de intervención y predominio de líneas curriculares,<sup>55</sup> los cuales son reveladores de la congruencia con la formación propuesta en cada plan de estudios. Por otro lado, al comparar la formación de los dos casos analizados con base en la categoría de *formación universitaria en educación* (Rojas y Sandoval, 2005), tenemos lo siguiente.

En lo que respecta a los objetivos vigentes de ambos planes, encontramos ciertas diferencias quizá de redacción o de acción. Así mientras que en el CP sólo se hace referencia a la formación de profesionales sin hacer especificación al campo, en la FP éste queda delimitado desde un principio. Por otro lado, en el caso de la FP se observa una división mucho más específica de habilidades en campos delimitados, a diferencia del CP, que incluye las habilidades de manera más general.

De acuerdo con el cuadro 10 en lo que respecta al perfil de egreso, el CP busca desarrollar capacidades que le permitan a los egresados resolver los problemas del campo educativo, mientras que en la FP se busca desarrollar conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes propias de la profesión. Como podemos observar ambos perfiles se enfocan a lo establecido en su objetivo, desarrollando en sus egresados todo aquello que les permita atender su objeto de estudio. Asimismo vemos que en la FP, se establece una división de elementos que constituyen una competencia (saber, saber ser, y saber hacer), a diferencia del CP que sólo menciona ciertas capacidades sin especificar cuáles. Este hecho tiene su explicación, en el entendido de que la FP como parte de una institución de carácter privado, se encuentra comprometida a dividir sus perfiles de egreso en conocimientos, aptitudes, actitudes y destrezas, con base en el acuerdo 279 de la SEP.<sup>56</sup> Mientras que la UNAM como Universidad autónoma y pública tiene la posibilidad de establecer sus propios planes de estudio con base en criterios pertinentes, aunque también hay que tomar en

---

<sup>55</sup> La idea de líneas curriculares hace referencia a una lógica específica para la agrupación de contenidos, ya sea definida en forma explícita o articulada a partir de la ubicación de áreas, niveles o bloques de asignaturas. Cf. Rojas, 2005: 506.

<sup>56</sup> CF. DIARIO OFICIAL DE LA NACIÓN. 10 JULIO, 2000: <httpses4.sep.gob.mxsomosnormativaf7.htm>. 18 febrero de 2008. 6:08 p.m. En esta idea, resulta curioso que en la propuesta de actualización del plan de estudios del CP de la UNAM, se dividan los conocimientos de esta forma. Cf. Proyecto de modificación del plan de estudios de estudios de la licenciatura en Pedagogía de la FFyL de la UNAM, Junio, 2004.

cuenta el contexto en el que se ubica el plan del CP, con una última modificación en 1976.

<b>CUADRO 10. PANORÁMICA DE LA ORIENTACIÓN FORMATIVA DEFINIDA EN LOS PLANES DE ESTUDIO.</b>		
<b>RUBROS A COMPARAR</b>	<b>PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA UNAM, FFYL. CP.</b>	<b>PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA UIC, FP.</b>
<b>OBJETIVO</b>	Formar profesionistas capaces de diagnosticar, analizar, interpretar y evaluar los problemas educativos a la luz de las perspectivas históricas, políticas, sociales, económicas y culturales; con base en las diferentes propuestas teórico-metodológicas actuales del campo	Formar profesionales de la pedagogía capaces de: a) analizar e integrar saberes que explican y contextualizan el fenómeno educativo, b) analizar, planear, desarrollar y evaluar estrategias de intervención tanto en la educación formal como en la educación no formal c) evaluar y valorar las implicaciones sociales y de cambio de las intervenciones pedagógicas en cuanto al respeto por los valores y la dignidad humana y d) analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje que subyacen a los proyectos pedagógicos.
<b>PERFIL DE EGRESO</b>	El egresado tendrá la capacidad para diseñar, evaluar, estructurar, proponer y organizar programas estrategias y acciones que resuelvan problemas en el campo educativo.	El alumno contará con conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes propias de la profesión. Además este egresado maneja el inglés en su actividad profesional (Cf. p. 83 y 84).
<b>PREDOMINIO DE LÍNEAS CURRICULARES<sup>57</sup></b>	1. Didáctico instrumental – 16% 2. Investigación – 6% 3. Histórico-filosófica – 35% 4. Socio-pedagógica – 11% 5. Psicopedagógica – 29% 6. Planeación y administración – 3%	1. Didáctico instrumental – 37% 2. Investigación – 10% 3. Histórico-filosófica – 16% 4. Socio-pedagógica – 14% 5. Psicopedagógica – 19% 6. Planeación y administración – 4%
<b>ÁREAS O CAMPOS DE INTERVENCIÓN</b>	Los campos de acción son: docencia, orientación, educación especial, educación formal y no formal, capacitación, investigación, medios de comunicación.	Los campos que podrá atender son: investigación, educación para adultos, proyectos comunitarios, ambientales y de divulgación de la ciencia, tecnología y cultura, diseño y evaluación de proyectos educativos utilizando tecnologías pertinentes, la organización educativa, docencia, capacitación y asesoría pedagógica en instituciones de la iniciativa privada, organismos gubernamentales, no gubernamentales, civiles y religiosos, la orientación.

<sup>57</sup> Este rubro se conforma a partir de la división de seis líneas curriculares, siguiendo el razonamiento del trabajo de Rojas y Sandoval (2005). En esta lógica es importante mencionar la relación que se percibe entre estas líneas curriculares y las modalidades de intervención descritas en el capítulo 3, así como los conocimientos que se evalúan por el EGELP-C, situación que se expresa en el discurso del predominio de líneas curriculares.

Por otro lado, en el caso del CP, dentro del perfil de egreso quedan especificadas las actividades a realizar en relación con las áreas de intervención como la docencia, orientación, la educación especial, educación formal y no formal, la capacitación, la investigación entre otras áreas donde realiza actividades como diseño curricular, evaluación, organización, entre otras. Sin embargo vemos que en las líneas curriculares no se ven reflejas del todo estas actividades. La evaluación, la educación especial y la capacitación no se encuentran en gran porcentaje dentro del plan de estudios, como espacios de formación. La actividad de administrador del pedagogo queda con un mínimo porcentaje en la línea de planeación y administración con un 3%, a diferencia de la docencia que se encuentra sustentada con un 16% y las actividades psicopedagógicas, dentro de las cuales esta la orientación con un 29%. Otra línea a la que no se le atribuye mucho peso dentro del plan es la de investigación con un 6%, aunque es otra de las áreas predominantes de intervención del pedagogo definidos tanto en el objetivo como en las áreas de intervención del plan.

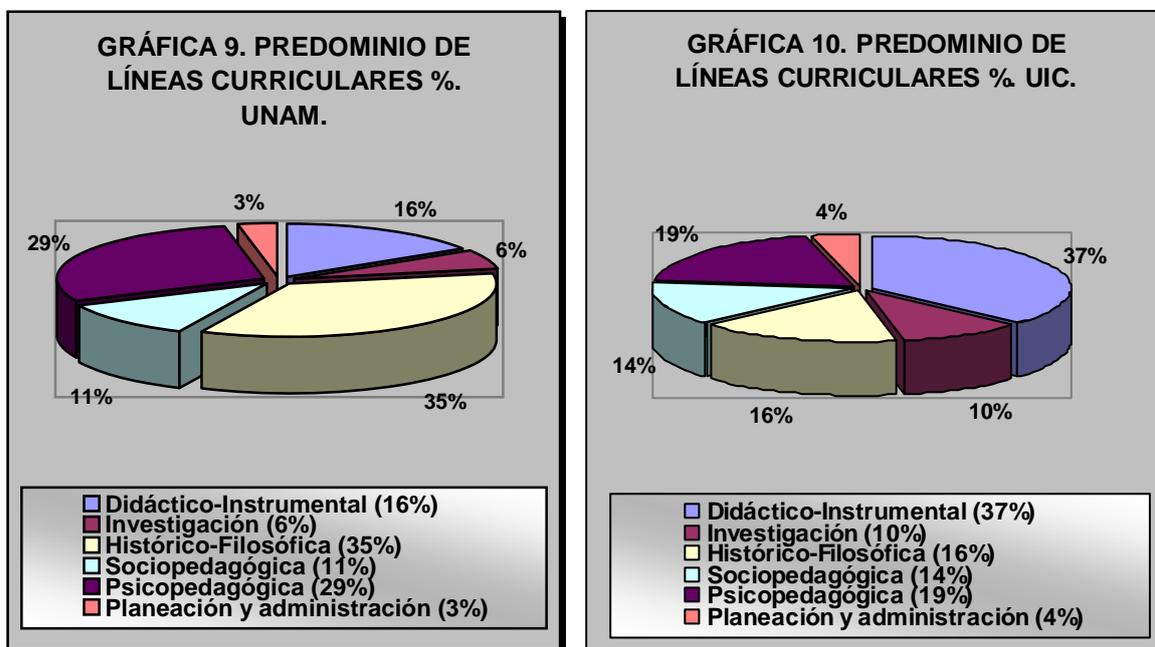
Hasta aquí podemos inducir que de acuerdo con el predominio de líneas curriculares en el caso del CP, las actividades predominantes son docencia, orientación, diseño, entre otras. Consideremos a la docencia como una de las actividades profesionales predominantes en el momento de la implantación de este plan, de ahí que esta actividad siga siendo importante dentro de la licenciatura, asociando a este profesional con dicha actividad. Ante esta panorámica, resulta cierto que algunos planteamientos no resultan congruentes entre sí.

En el caso de la FP, encontramos mayor congruencia en algunos aspectos. Cabe comentar que aunque en el cuadro 10 se presenta el perfil de egreso general, la FP divide el perfil a su vez en conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que se relacionan mucho con las líneas y los objetivos. Las habilidades nos hablan de diseño, análisis, organización, investigación y orientación pero a través de una relación entre los otros puntos. Quizá a partir de estas actividades se perciba la congruencia con las líneas predominantes de la FP, como la didáctica instrumental, la psicopedagógica y la histórica-filosófica en detrimento de otras como la investigación que también es una línea predominante, aunque no tan visible en los contenidos. Por otro lado, el inglés es uno de los contenidos definidos en el perfil de egreso como destreza que no aparece de manera formal en alguna asignatura del plan.

Algunas de las actividades sobresalientes en este caso, son las relacionadas con la didáctica como la docencia y el diseño curricular y con la psicopedagogía como la orientación, aunque la investigación se plantea como una parte importante dentro de su oferta educativa.

### Líneas curriculares

De la columna referente a las líneas curriculares podemos obtener los siguientes datos de los planes de estudio de manera más puntual, en relación con los otros elementos de cuadro 10. Para apoyar el siguiente análisis comparativo, en las gráficas 9 y 10 se percibe el predominio de líneas curriculares en cada caso, claramente diferenciadas.



Fuente: Elaboración propia a partir de la agrupación de líneas curriculares, por nombres de asignaturas.

*Línea Didáctico-instrumental.* En el caso del CP, esta línea tiene un predominio de 16% equivalente al tercer lugar de importancia dentro del plan de estudios. La línea tiene relación en cuanto a las actividades de diseño curricular, docencia, evaluación, la organización de planes y programas que resuelvan problemas pedagógicos y en cierto modo, la capacitación. Estas actividades se encuentran delimitadas tanto en el objetivo como en el perfil y los campos de intervención del plan. Asimismo, encontramos materias optativas relacionadas con esta línea (Evaluación de acciones y programas educativos, Teoría y práctica de la dirección y supervisión escolar y en relación con la

didáctica como los talleres, algunas prácticas escolares dirigidas a la formación en capacitación, entre otras). En cuanto a la FP, el área con mayor peso porcentual es precisamente la didáctico-instrumental con un 37%, siendo congruentes con las actividades a desempeñar como el diseño curricular, la docencia y la capacitación. Vemos sin embargo, que aunque en las áreas de intervención se encuentra la relacionada con la evaluación, dentro del plan no existe una materia referente a ésta área, al menos no de manera formal aunque esta temática puede ser abordada en otras materias. Es importante mencionar el uso de nuevas tecnologías en el ámbito pedagógico incluido en esta línea, misma que resulta congruente con su perfil de egreso, aunque en menor grado. En este sentido, la conveniencia de estos contenidos tiene que ver con una de las necesidades actuales de formación, además de aprovechar las ventajas que la tecnología ofrece. Asimismo podemos ver que las áreas de intervención descritas anteriormente se inscriben en el enfoque de la Tecnología Educativa de los años setenta y ochenta.

*Línea de Investigación.* Tanto en el CP como en la FP, esta línea ocupa el quinto lugar de importancia con un 6% y un 10%, respectivamente. En el CP es notable que aunque la investigación es una de las áreas predominantes de intervención (definidos tanto en el objetivo como en las áreas de intervención), tiene un porcentaje tan bajo, al menos en lo que respecta a las materias obligatorias.<sup>58</sup> En el caso de la FP, aunque esta área tiene un 10%, se puede observar que en cada uno de los semestres el alumno cursa al menos una materia de investigación.<sup>59</sup> En ambos casos, el área de investigación ofrece elementos formativos de base para el desempeño en otras áreas. Por otro lado, es importante destacar que en la revisión de las bolsas de trabajo se observa una baja demanda de pedagogos en esta área, considerando que no existe una gran diversidad de instituciones dedicadas a esta labor, pues de acuerdo con la Encuesta Nacional de Centros de Investigación en Ciencias Sociales realizada entre 1993 y 1994 por el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) de la UNAM, en el país existían para esta fecha 45 entidades (mucho más en instituciones de educación superior), dedicadas a tareas de investigación pedagógica. Igualmente, el número de investigadores reconocidos en el campo de la investigación pedagógica,

---

<sup>58</sup> Cabe comentar que aunque no se consideraron las materias optativas de este plan, encontramos varias de ellas dirigidas específicamente a esta formación, como por ejemplo; Teoría y práctica de la investigación, Epistemología y Metodología de la educación, Taller de investigación pedagógica, así como los Laboratorios, entre otras. Si bien estas materias no son obligatorias, forman parte del plan de estudios del CP.

<sup>59</sup> En este trabajo algunas materias referentes a la investigación, forman parte del área didáctico-instrumental dadas sus características metodológicas.

no sobrepasaba los 100 en 1998, de acuerdo con los registros del Sistema Nacional de Investigadores.<sup>60</sup>

*Línea Histórico-filosófica.* Esta línea es la más fortalecida dentro del plan del CP con un 35%, siendo la que ocupa el primer lugar porcentual, en tanto que en la FP ocupa el tercer lugar con un 16%. Tanto en el CP como en la FP, esta línea se presenta en relación con la actividad docente así como con la adquisición de conocimientos teóricos y epistemológicos de la disciplina, congruentes con los objetivos, los perfiles de egreso y los campos de intervención profesional. El predominio de esta línea en el CP y en el primer plan de la FP, se puede relacionar con el hecho de que este plan se ubica dentro de la tendencia de formación profesional modernizante y tecnocrática, en la que siguiendo a Rojas (2005), sin perder la impronta del normalismo, la pedagogía universitaria combinaba conocimientos teóricos, científicos y filosóficos para una formación especializada de docentes para los niveles medio y superior.<sup>61</sup> También podemos tomar como factor que justifica este hecho la ubicación física, pues el Colegio se encuentra dentro de la FFyL, en donde se ubican las carreras de corte humanista con clara inclinación histórica-filosófica. Adicionalmente, esta línea cubre los contenidos históricos y filosóficos propios de la pedagogía.

*Línea Sociopedagógica.* En los dos casos esta línea ocupa el cuarto lugar porcentual, en el CP con un 11% y en la UIC con un 14%. La mayoría de las actividades mencionadas en el cuadro se relacionan con esta línea, debido a que hace referencia al conocimiento de los grupos sociales con los cuales se tiene contacto pedagógico. En la FP más específicamente con proyectos comunitarios, ambientales y hasta con la propia filosofía de la institución, relacionada con la religión, valores y dignidad humana, mientras que en el CP tiene relación con la orientación y la docencia en cierto modo, además de la formación humanista prevaleciente en esta institución. En esta institución también se ubican en esta área las asignaturas optativas de Psicología social y Desarrollo de la comunidad, entre otras.

---

<sup>60</sup> Cf. Proyecto de modificación del plan de estudios de estudios de la licenciatura en Pedagogía de la FFyL de la UNAM, Junio, 2004, Págs. 23 y 24.

<sup>61</sup> Podemos observar que en el caso del CP, los Seminarios de filosofía de la educación como materias optativas, se ubican en esta línea curricular.

*Línea Psicopedagógica.* Después de la línea histórico-filosófica en el CP y la didáctico-instrumental en la FP, ésta es el área que tiene mayor número de asignaturas ubicadas en esta línea. En los dos planes de estudios, esta línea ocupa el segundo lugar porcentual, relacionada con actividades de este tipo tanto en los objetivos como en los perfiles y las áreas de intervención como la orientación, la educación especial, la educación no formal y en el caso de la FP, la educación de adultos y la asesoría pedagógica. Podemos señalar en este caso, la influencia que la Psicología tuvo sobre la Pedagogía, la cual llegó incluso a desplazar a esta disciplina (ver página 63). En el CP, las diferentes carreras también tuvieron influencia de la Psicología.<sup>62</sup> En el caso del primer plan de la FP sucedió lo mismo. Asimismo, las actividades relacionadas con esta área son muy demandadas en las bolsas de trabajo, además de que dichas actividades han permeado el trabajo pedagógico junto con la docencia.

*Línea de Planeación y administración.* En las gráficas 9 y 10, se puede observar la escasa orientación hacia esta línea curricular dentro de la formación, situación que no sólo es evidente en estos dos casos, sino que persiste en algunas de las universidades que ofrecen esta licenciatura.<sup>63</sup> La actividad como campo de intervención se encuentra presente en los dos casos con la figura de administrador y asesor pedagógico, este último sólo en el caso de la FP. Los porcentajes son bajos, en el CP con un 3% y en la FP con un 4%. Podemos ver que es un área de intervención pedagógica desaprovechada en los planes de estudio analizados, debido al “reciente” interés por parte de los empleadores y profesionistas en temas relacionados con esta línea.

En resumen, la formación de pedagogos en los casos analizados tiene coincidencias y diferencias importantes en relación con la actualización de planes y programas de estudio. El CP por su parte, forma profesionales con una formación humanista inclinada en mayor medida, hacia la línea histórica-filosófica, psicopedagógica y didáctico-instrumental, la FP forma pedagogos con una inclinación hacia la didáctica-instrumental, la psicopedagogía y la línea histórica-filosófica. Así en distintos porcentajes y con algunos contenidos diferentes, las áreas de predominio son las mismas. Estas áreas se justifican en la medida en que; 1) dotan a los estudiantes del sustento teórico y disciplinar y 2) siendo las líneas que tradicionalmente se vinculan

---

<sup>62</sup> Esta situación se hace evidente, si observamos el número de materias optativas del plan de pedagogía referentes a esta disciplina como son; Psicología del aprendizaje y la motivación, Orientación educativa y profesional, Psicología social, Laboratorio de Psicopedagogía, Psicofisiología aplicada a la educación, Psicología contemporánea y Psicopatología del escolar.

<sup>63</sup> Esto se puede observar en el trabajo de Rojas y Sandoval, donde contrastan la orientación formativa por líneas curriculares de algunas de las universidades que ofrecen esta formación. Cf. Rojas y Sandoval, 2005: 511.

con las áreas de intervención profesional, como la docencia, la psicopedagogía y la orientación.

Las siguientes áreas de predominio porcentual en los dos casos, aunque con distinto porcentaje son iguales; en cuarto lugar la sociopedagogía, la investigación y al final la planeación y administración. Social y laboralmente al profesional de la pedagogía no se le vincula con estas áreas, siendo los trabajadores sociales, ingenieros, psicólogos y administradores los que realizan estas áreas.<sup>64</sup> En congruencia con esta visión, los planes analizados no enfatizan estas líneas en sus propuestas formativas.

Las diferencias radican en el profesional que se quiere formar y las actualizaciones en cuanto al avance del conocimiento y las necesidades laborales. En este caso, el CP con una mayor antigüedad, consideraba en su estructura a la docencia y acciones relacionadas con la psicología como actividades predominantes de la pedagogía, sin embargo vemos que en el mismo perfil de egreso y en las áreas de intervención se han ido haciendo adecuaciones a partir de las necesidades propias de la actividad profesional.

Por su parte, la FP con un plan más reciente y de acuerdo con la presentación curricular, incluye la adquisición de habilidades, actitudes y aptitudes, sin dejar de lado los conocimientos, de ahí que su formación se incline más hacia la línea didáctico-instrumental. Asimismo, es evidente la incorporación de temáticas más actuales en el plan de la FP que las del plan del CP, lo que también nos habla de la visión de un pedagogo más instrumental en la FP, debido a su propia misión como universidad privada, encaminada a responder las necesidades del mercado a diferencia de la UNAM, que tiene una visión de un pedagogo crítico en correspondencia a su misión mucho más social.

---

<sup>64</sup> En este sentido, Medel afirma que la confusión sobre el papel que desempeña el pedagogo dentro de la sociedad, es producto de la falta de conocimiento de su perfil y la labor que desempeña.

#### **4.4.3 Incorporación de temáticas en los planes de estudio: desarrollo científico y tecnológico, debate sobre el estatuto del campo de conocimiento y relación con el mercado laboral.**

En esta parte ubicamos las propuestas formativas a partir de de los enfoques teórico-metodológicos presentes.

Como ya vimos, la formación de las dos instituciones se sitúa dentro de la formación universitaria en educación y ambas comparten la misma denominación de pedagogía correspondiente a la tradición académico disciplinaria alemana representada por Herbart y Dilthey y el enlace entre la filosofía, la pedagogía y las humanidades. Así también siguiendo a Rojas (1998), el nacimiento del plan de estudios del CP y por tanto del primero de la FP se inscribe en uno de los momentos más importantes del desarrollo de esta disciplina, pues se enmarca dentro de la tendencia de formación liberal, en donde la enseñanza representaba el objeto de estudio de la pedagogía en estrecha relación con la filosofía, la psicología y la didáctica.

Para este apartado se consideran tres líneas principales de análisis en relación a las propuestas formativas, tal y como se indica en el cuadro 11. La primera nos habla sobre la incorporación de avances del conocimiento sobre la educación en relación con el desarrollo de la ciencia y la tecnología. La segunda, en cuanto a la constitución y estatuto epistémico del campo de conocimiento pedagógico y la tercera haciendo referencia a la relación entre institución formadora-mercado laboral.

<b>CUADRO 11. INCORPORACIÓN DE TEMÁTICAS EN LOS PLANES DE ESTUDIO.</b>		
<b>RUBROS A COMPARAR</b>	<b>PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA UNAM, FFYL. CP.</b>	<b>PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA UIC, FP.</b>
<b>Año (vigente y anteriores)</b>	1972-1976, 1966, 1959.	1976, 1986, 1996, 2003.
<b>Incorporación de avances de ciencia y tecnología</b>	Enfoque estadounidense de la Psicología educativa y la medición de la inteligencia.  Inclusión de talleres en torno a problemáticas educativas, así como el estudio de algunos problemas educativos de América Latina.	Diseño curricular, metodologías y seminarios de investigación en educación.  Nuevas tecnologías de la educación, software educativo y uso de base de datos.  Inclusión de seminarios de educación formal y no formal.
<b>Constitución y estatuto epistémico del campo de conocimiento pedagógico.</b>	Visión idealista de la Pedagogía o ciencias de la educación. Teoría pedagógica.	No se incluye
<b>Sobre la relación con el mercado laboral</b>	Inclusión de prácticas escolares, didácticas y prácticas de la especialidad, así como la incorporación de algunos talleres	Contenidos como trabajo y educación, capacitación empresarial, diseño de instrumentos de investigación.  Introducción de seminarios de intervención formal y no formal.

La incorporación de temáticas de acuerdo al cuadro 11, corresponde al momento de creación o actualización de las licenciaturas, es decir, a las necesidades del mercado laboral, el desarrollo de la ciencia, la tecnología y el mismo desarrollo del campo pedagógico en un momento determinado.

En el caso del CP, la pedagogía era la ciencia de la educación con una visión filosófica de ésta y con una clara orientación hacia la didáctica y la psicología educativa. Los profesionales en esta área eran vinculados laboralmente con la docencia. Más adelante con la reforma del sesenta y seis, se incorporaron otros campos de intervención como la administración, la investigación y la formación docente. En correspondencia a estos campos se incorporaron cuatro áreas de especialidad en el plan. Para 1971 las áreas de especialidad se transformaron en áreas opcionales y se incorporaron algunas materias y la inclusión de talleres y seminarios para relacionar al alumno con las experiencias del campo laboral y el pensamiento pedagógico

contemporáneo.<sup>65</sup> El plan del CP incluye las prácticas escolares, además de los talleres como una forma de relacionar a los alumnos con la realidad laboral.

Como ya se mencionó anteriormente, para el caso de la FP que toma el plan del CP como primera opción curricular se asume la misma situación que éste; sin embargo, en posteriores actualizaciones puede destacarse lo siguiente. De acuerdo con las temporalidades del cuadro 11, la FP incorpora algunas temáticas como la teoría y diseño curricular y la investigación. Más adelante se perciben asignaturas que tratan el estudio de nuevas tecnologías, uso de software educativo y el uso de base de datos para mejorar el quehacer pedagógico, además de incluir el inglés para participar en discusiones educativas en ámbitos internacionales (aunque en el plan de estudios no se observa de manera formal). En esta descripción puede percibirse cierta relación con el mercado, aunque también el actual plan de estudios incluye materias específicas en relación a las habilidades laborales como por ejemplo, trabajo y educación, la capacitación empresarial, el diseño de instrumentos de investigación, diseño curricular así como los seminarios de intervención formal y no formal, entre otros. En este sentido, podemos percatarnos de la incorporación de temáticas acorde al desarrollo mismo del campo y la tecnología, aunque con un bajo porcentaje.

Finalmente, todos estos aspectos influyen y determinan la formación de cada uno de los planes estudiados y muestran en cierta forma el grado de vigencia de las opciones formativas.

#### **4.4.4 Resultados frente al modelo de EBNC.**

El análisis comparativo de los planes de estudio (CP-FP) permitió observar no sólo el contraste de características curriculares, sino también una panorámica de la preparación en pedagogía actualmente en dos universidades, a partir de ciertos referentes que influyen y determinan la formación en ésta área. Asimismo, se hace presente el contraste entre esta panorámica y el modelo de EBNC observando lo siguiente.

---

<sup>65</sup> Proyecto de modificación del plan de estudios de la licenciatura en pedagogía de la FFyL de la UNAM, Junio 2004.

Los modelos formativos en pedagogía requieren estar fuertemente vinculados con el desarrollo de la disciplina y la demanda laboral, mediante actualizaciones constantes a sus planes de estudio ofreciendo a los alumnos una formación sólida, vigente e integral.

El CP con el plan de estudios formal<sup>66</sup> no responde al 100% a las necesidades propias de la disciplina pedagógica, particularmente en los contenidos que tienen que ver con el ejercicio profesional. Con la FP vemos que la situación no es tan parecida, dado que sus actualizaciones son más constantes aunque también encontramos ciertas limitantes. A partir de la delimitación porcentual de líneas curriculares en los planes de estudio, pudimos percatarnos de diversos campos de intervención pedagógica que no han sido contemplados o no en gran porcentaje dentro de las propuestas curriculares, o al menos no de manera formal, considerando que en la actualidad son campos en los que pueden insertarse los pedagogos. Tal es el caso de la investigación que en las dos instituciones ocupa el quinto lugar de predominio en los planes de estudio, aunque cabe mencionar que en la FP se aprecian más asignaturas de investigación que por supuesto son obligatorias, a diferencia del CP, en el que encontramos un mayor número de materias de investigación de carácter optativo. La formación en esta área es determinante al formar profesionales críticos, analíticos, propositivos e interpretativos del fenómeno educativo que generen nuevas propuestas e investigaciones que mejoren el trabajo y las habilidades en ésta área.

Otra área no aprovechada en estos planes es la referente a las tecnologías aplicadas a la educación. Si bien la FP también toma en consideración este tema sólo lo trabaja en una materia y con una carga horaria mínima, mientras que la CP no la incluye en el plan formal, sin embargo encontramos la presencia de estas temáticas en materias optativas con otros nombres, además de que la institución ofrece a los alumnos, áreas de computo para realizar sus trabajos, conocer y relacionarse con algunos programas de computo y la Internet. Esta área es de vital importancia en esta formación no sólo porque el contexto histórico que vivimos actualmente así lo requiere, sino por los problemas que este profesional resolvería utilizando tecnología de punta para mejorar la labor pedagógica (educación a distancia, diseño y perfeccionamiento de material

---

<sup>66</sup> Haciendo alusión a la estructura formal con su última actualización, porque no se deja de lado la actualización que cada profesor hace a su programa de estudios, siendo necesaria una reforma formal al propio plan.

didáctico, uso de software educativo, diseño y evaluación de proyectos educativos usando tecnologías, diseño de páginas Web, etc.)

Como vimos en el predominio de líneas curriculares, la planeación y administración en ambos casos está también desvinculada de la formación pedagógica, ocupando el último lugar porcentual. Esta actividad no sólo es atribuible al entorno educativo, es decir a la organización y operatividad de instituciones educativas sino del propio sistema educativo, empresas y otras, en donde el profesional pueda actuar desde su formación pedagógica.

Por último, encontramos lo concerniente a la educación no formal que en el CP se aborda sólo en asignaturas optativas o en las prácticas escolares pero no de manera predominante, mientras que en la FP es un área obligatoria pero con mínima carga horaria. Esta área está vinculada con actividades en instituciones como museos, clínicas y centros de educación especial, centros deportivos y culturales, proyectos comunitarios y ambientales, entre otros.

Podemos apreciar que en el caso del CP, el plan tiene ciertas debilidades en relación a la estructura curricular, mientras que la FP aunque considera más algunos elementos mencionados, también tiene deficiencias al confrontarlos con las necesidades de la formación universitaria actual desde la realidad del campo de trabajo.

Uno de los objetivos principales de este trabajo es precisamente mostrar la relación entre la formación en esta área y la EBNC. Así, partiendo de uno de los principales preceptos de la EBNC en lo que se refiere a la relación formación-mercado-competencias vemos que este vínculo en los dos casos no se presenta del todo, ya que las planeaciones curriculares más aún en el caso del CP no logran relacionar del todo la oferta educativa con las necesidades del mercado y el desarrollo de la disciplina,<sup>67</sup> probablemente de ahí deriven estas deficiencias.

---

<sup>67</sup> Este aspecto en relación a lo mencionado por Tobón (2005:60-63), cuando sugiere como una característica principal del modelo la necesidad de basarse en el contexto (tanto disciplinar, transdisciplinar, interno y socioeconómico).

En esta lógica del contraste con el modelo de EBNC, comencemos por recordar la definición que hace Ibarra de las *competencias técnicas o específicas* como comportamientos que reflejan conocimientos habilidades y destrezas propias de un campo laboral relativamente delimitado, en este caso el de la pedagogía. Estos conocimientos están enfocados a realizar determinada actividad, además de que son la base del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución. Desde esta perspectiva observamos que en el caso del CP, este conjunto de atributos no están presentes en las asignaturas de manera formal aún cuando algunas se mencionen en el objetivo y perfil respectivamente, como habilidades propias del pedagogo. La FP por ejemplo, en la delimitación del perfil de egreso sí divide la formación en conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes determinadas en relación con sus contenidos, cabe resaltar que las materias en su mayoría son de corte teórico-práctico. En este sentido, la relación teoría-práctica también la vemos presente en la FP en la estructura curricular, mientras que en la estructura formal del plan del CP, la mayoría de las materias son teóricas, sin embargo en la práctica docente la realidad, en ocasiones es otra. Asimismo encontramos el servicio social como un requisito para la titulación y las prácticas escolares, como oportunidades de relacionar estos dos contextos.

En esta misma idea, en la FP las metodologías de los profesores se basan en la reducción de horas en aula en beneficio de horas fuera de la misma, diferenciadas de las horas de prácticas, aspecto que se supone favorece este vínculo. En este mismo punto faltaría conocer como se desarrolla la misma educación, es decir, si las materias promuevan la resolución de problemas o sólo se queda en el conocimiento teórico. En el caso de la FP, nos preguntaríamos ¿Cómo se desarrollan las habilidades mencionadas en el perfil?, porque es cierto que el propio nombre de algunas materias sugiere algunas competencias a adquirir. En el CP, encontramos una diversidad de metodologías de enseñanza, enmarcadas en la libertad de cátedra.

Ahora bien, una de las diferencias entre la educación tradicional y la EBNC es la integración que logra el alumno de su propia formación, pues de acuerdo con la coordinadora del CP uno de los problemas a enfrentar en relación a la formación y el mismo plan es precisamente esta falta de integración, ya que los alumnos egresan con una visión fragmentada, es decir, no logran relacionar asignaturas y áreas tan distintas en una sola actividad profesional ni tampoco desarrollar competencias en cada una de

ellas. En el caso de la FP se afirma lo contrario, también de acuerdo a la directora de la institución.

En cuanto a los objetivos de las licenciaturas, ambas nos hablan de “formar profesionistas o profesionales” ubicándonos en una formación basada en la enseñanza y no en el aprendizaje como el modelo de EBNC lo sugiere, de tal manera que se hablara de una autoformación o formación guiada/dirigida. Este punto no se puede abordar porque no se cuenta con la información al respecto.<sup>68</sup>

La certificación y la evaluación<sup>69</sup> como elementos fundamentales del modelo no son consideradas en ninguna de las universidades, datos que podemos afirmar después de las entrevistas realizadas, por ello en el trabajo, no se especifica una subcategoría en relación a este tema. Para el modelo estos procesos al evidenciar las competencias (conocimientos, destrezas y actitudes) adquiridas por el alumno, trae consigo una serie de beneficios tanto personales (de tipo laboral-currículo), como para las IES en cuanto al mejoramiento de la formación, y para la sociedad y empleadores en general.

La formación en alternancia como se le conoce a la integración del aprendizaje académico con entornos de la realidad profesional, es decir a la posibilidad para estudiar y trabajar en continua alternancia entre dos escenarios, es una situación que como ya dijimos se da en ambos casos aunque de manera y proporciones distintas. Mientras que en el CP hay una relación con las prácticas escolares y el servicio social, así como en las metodologías de algunos docentes, en la FP este aspecto se presenta en algunas materias, así como en el servicio social. Por supuesto que la realidad de ambos instituciones es otra, ya que algunos profesores basados en la libertad de cátedra asumen roles y actividades distintos que los especificados en cada caso. Esto no demerita por supuesto la necesidad de un ordenamiento y eje conductor formal que representa un plan de estudios.

---

<sup>68</sup> Este trabajo esta delimitado a una caracterización de los planes de manera formal y no su puesta en marcha, es decir la realidad en la formación no es trabajada en este momento, de ahí que estos puntos sólo se analicen a partir de ciertos referentes.

<sup>69</sup> Diferenciando las evaluaciones que hacen instancias especializadas como el CENEVAL y las evaluaciones que hacen las propias IES, ya que en el caso de la FP, estas segundas si se llevan a cabo, tanto a los alumnos como a profesores.

Ahora bien, como se mencionó en el capítulo referente a la EBNC, el modelo cuenta con componentes básicos para la planeación curricular que por supuesto no están considerados en los planes de estudio analizados,<sup>70</sup> ya que no están basados en competencias pero aún así en ciertos casos resultan equiparables, veamos algunos ejemplos.

En principio, los módulos sugeridos en el modelo de la EBNC son equivalentes a los semestres en los planes de estudio, refiriéndonos al tipo de organización semestral de contenidos por temporalidad, ya que por supuesto son conceptos distintos, sólo que en final de cada módulo se hacen certificaciones a partir de la competencias adquiridas mientras que en los semestres se hacen evaluaciones de conocimientos, en ciertos casos y no se certifica ninguna habilidad demostrable.<sup>71</sup>

Las unidades de competencia como acciones específicas a alcanzar diseñadas a partir de criterios y evidencias de conocimiento y desempeño, se asemejan a los objetivos curriculares. Los planes analizados en este sentido, mencionan algunas competencias y en el caso de la FP son un poco más específicas y desarrolladas que en el CP, debido a las exigencias de la SEP.

Las unidades de aprendizaje son equivalentes a lo que conocemos como asignaturas, en lo que respecta a la organización, ya que son concepciones distintas, sólo que las primeras se articulan en relación con la problemática identificada a través de las competencias genéricas o específicas, es decir del propio desempeño laboral. Estas unidades se logran a través de constantes revisiones y actualizaciones. La FP en este sentido se acerca más a este punto al contar con grupos especializados destinados a esta actividad y el CP, también tiene un grupo de Consejo Técnico para esta actividad.

En síntesis, el análisis anterior sugiere o deja entrever las ventajas de un modelo curricular en pedagogía basado en competencias, más aún situándonos en un contexto económico social globalizado, de desempleo en el país, de un desarrollo vertiginoso de las ciencias y las tecnologías en donde se hace necesario reformas educativas que consideren estos y otros aspectos. Asimismo, hay que tomar en cuenta que cada vez más, las instituciones de educación están trabajando con el desarrollo de competencias integrales y la relación formación-mercado de trabajo, aunque habrá

---

<sup>70</sup> Algunos de ellos son equivalentes con los elementos curriculares tradicionales, aunque la idea es distinta en organización, uso y finalidades.

<sup>71</sup> Misma que representa no sólo la habilidad práctica, sino el conocimiento que permitió realizar o resolver determinada actividad o problema.

que considerar que para cualquier cambio radical de planes de estudio, se involucran aspectos como los espacios educativos, en el caso de las tecnologías de la educación (laboratorios de computación), la formación docente, algunos criterios administrativos, actualizaciones debido a la vigencia del plan o la pertinencia de flexibilidad del mismo, recursos humanos, entre otros.

## **CAPITULO 5. LA EBNC EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO PROYECTO DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA.**

“Las Universidades del país viven hoy transiciones difíciles. Las presiones demográficas y sociales, las exigencias políticas, las angustias presupuestales, los cambios culturales y educativos y sobre todo los retos de la economía nacional e internacional, las abruma y las enfrentan a decisiones nada fáciles. Se les exige calidad, se las obliga a modernizarse, a ser eficientes, a preparar los cuadros que requiere el mercado, a desarrollar una cultura empresarial, a innovar en sus métodos pedagógicos y en sus procesos de gestión, a evaluarse y acreditarse sobre bases sólidas; y se les propone la “sociedad del conocimiento” como el paradigma obligado del futuro: si el conocimiento es – y lo será cada vez más- el eje vertebrador de las economías globalizadas, corresponde a los sistemas educativos y sobre todo a las universidades generar, proveer y distribuir ese conocimiento indispensable” (Latapí, 2007).

En este último capítulo proponemos algunas reflexiones sobre la construcción de un proyecto curricular basado en competencias en el ámbito de la formación universitaria, considerando, por supuesto, el ámbito de la educación. Nos interesa destacar algunos retos que tienen las IES ante diversos acontecimientos históricos, políticos, económicos, sociales y por supuesto formativos, actuales. Al considerar todos estos aspectos se hacen insoslayables las reformas curriculares en dicho ámbito, mismas que se vinculan con algunos preceptos del modelo de EBNC. En este sentido, las ventajas, retos, exigencias y limitantes para la implantación de un nuevo modelo curricular basado en competencias se indican al finalizar el capítulo.

### **5.1 Retos de las Instituciones de Educación Superior: La necesidad de reformas curriculares en educación.**

El ingreso, la permanencia, la titulación y la incorporación de los alumnos al mercado de trabajo, son algunos de los indicadores que expresan el nivel de calidad de estas instituciones.

Por ello se requiere precisamente el análisis curricular y por ende, la actualización y mejoramiento constante de planes y programas de estudio, así como de un proceso de evaluación permanente. Éstos y otros referentes, dado que son parte de la formalización del currículo universitario son elementos esenciales de la investigación educativa.

El contexto político-económico de globalización,<sup>1</sup> el desarrollo vertiginoso de la ciencia y la tecnología, los requerimientos del mercado laboral, las mismas condiciones ocupacionales, el desempleo, la formación desvirtuada y desvinculada (inclinada hacia al aspecto humanista o al aspecto técnico) entre otros aspectos, nos obliga a repensar los retos de la Universidad y la necesidad de reformas curriculares, ante tales circunstancias.

Es indiscutible el hecho de que no puede pensarse en una formación orientada sólo a los menesteres de un mercado laboral cambiante,<sup>2</sup> dejando de lado la formación humanística, cultural y disciplinar. Sin embargo, también es ineludible la necesidad de una formación integral, pues de acuerdo con Herrera y Didriksson (1999):

La educación superior tiene que dar respuestas adecuadas al carácter del trabajo que realiza, frente a los nuevos contextos que se presentan con la globalización de los mercados y países y la transferencia de conocimientos y tecnologías [...] dicha respuesta tiene que estar enmarcada en lo fundamental del trabajo académico de las instituciones universitarias, como lo es la construcción curricular desde sus repuestas a las exigencias de los nuevos segmentos laborales, a la transición a una sociedad de conocimiento y al impacto de las nuevas tecnologías de información.

Aunado a lo anterior se añade el hecho de que la Universidad enfrenta otros problemas alternos como: a) el bajo presupuesto educativo impulsado por el Estado en las políticas de austeridad; y b) el hecho real de que mientras algunas licenciaturas se perfilan con mayores posibilidades de inserción al mercado laboral, otras enfrentan el subempleo y desempleo.

---

<sup>1</sup> En este punto se inscriben los acuerdos económicos internacionales, en los que la siguiente cita de Barrón y Rojas (1998:92) expresa esta realidad: "es un hecho que el gobierno condicionado por acuerdos económicos internacionales a la vez ejerce presión en todos los ámbitos para encaminar la preparación de los estudiantes hacia la capacitación en algunas áreas de la ciencia y la tecnología, considerando la misión de las IES casi en esos términos. Con la implantación de este tipo de políticas, se tiende a desconocer que la universidad pública no es únicamente proveedora de recursos humanos para la industria. Áreas como las ciencias y las humanidades no son menos significativas en la creación de una ciudadanía responsable alerta y alerta, en cuyo sentido de compromiso y solidaridad sociales descansa la estabilidad política de las naciones, en particular cuando las desigualdades de ingreso entre la cúpula y la base marcan distancias abismales, como resultados de las transformaciones económicas".

<sup>2</sup> De ahí que insistamos en no centrar la formación sólo en la preparación de estudiantes para realizar actividades específicas o técnicas o conocimientos que se vuelven rápidamente obsoletos, sino en un profesional que pueda analizar, innovar y proponer a partir de su propia formación.

Asimismo, de acuerdo con Marín (Cf. 1993), los problemas en relación con los proyectos institucionales son también imperantes, pues tienen que ver con modelos de formación no actualizados, el predominio de formaciones con un determinado enfoque o corriente teórica, el desequilibrio en el contenido de los planes de estudio en cuanto a la vinculación teoría, metodología, técnicas y áreas de aplicación, la falta de evaluaciones y acreditaciones en este nivel educativo, entre otras circunstancias.

Ya desde la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998) se apuntaba la necesidad de favorecer el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad. Del mismo modo, se presentaron cuatro tareas principales de la educación superior: 1) generación con nuevos conocimientos (las funciones de la investigación); 2) entrenamiento de personas altamente calificadas (la función de la educación); 3) proporcionar servicios a la sociedad (la función social); y, 4) la crítica social (que implica la función ética). Dentro de los ejes temáticos planteados para el desarrollo de la educación superior y en este sentido, para transformar los modelos tradicionales y el propio currículo universitario, se consideran las exigencias del mundo de trabajo, la consolidación de la sociedad del conocimiento y el impacto de las nuevas tecnologías (Cf. Herrera, 1999:30).

Ahora situándonos en un contexto nacional, éstas y otras necesidades se han contemplado en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012,<sup>3</sup> documento que indica las siguientes directrices para este nivel educativo.

- Ampliar la cobertura, favorecer la equidad y mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior.
- Consolidación de grupos de investigación capaces de generar conocimientos de vanguardia que sean útiles para generar desarrollo económico con justicia y equidad.
- Otorgar mayor impulso a las universidades, tecnológicos y centros de investigación, dotándolos de los apoyos públicos y privados necesarios para impulsar la docencia, la investigación científica, el desarrollo y la innovación tecnológicos, y la extensión y la difusión de la cultura, dado que es importante

---

<sup>3</sup> Las páginas 196-199 de este documento hacen referencia a las políticas educativas en relación al nivel medio superior, las cuales fueron revisadas para esta parte del trabajo.

reconocer que la educación superior que se imparte en el país ocupa el lugar 15 de las 33 naciones de América Latina y el Caribe que fueron evaluadas por el Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Para ello se señalan algunas estrategias a seguir como:

- Crear nuevas instituciones de educación superior, aprovechando la capacidad instalada, así como diversificar los programas y fortalecer las modalidades educativas.
- Utilizar los diversos instrumentos y tecnologías que ofrece la educación a distancia.
- Flexibilizar los planes de estudio.
- Contemplar el impulso a la formación de técnico superior universitario y reforzar la opción que abre la certificación de competencias laborales.
- Consolidar el perfil y desempeño del personal académico y extender las prácticas de evaluación y acreditación para mejorar la calidad de los programas de educación superior.
- Impulsar los programas de fortalecimiento institucional y de formación del personal académico de las instituciones de educación superior.
- Perfeccionar las evaluaciones a los programas de estudio propiciando el apoyo a aquellos que obtengan mejores resultados y apoyar la reducción de la brecha entre éstos y los que necesitan ser fortalecidos.
- Propiciar la articulación de un Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación, con el fin de fortalecer las prácticas de autoevaluación, evaluación externa de pares, acreditación formal y exámenes nacionales estandarizados a los egresados, las cuales son efectuadas por instancias como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), entre otros. La acreditación de la calidad de la oferta educativa es esencial para mantener el valor social y económico de la educación superior. Con el fortalecimiento de los mecanismos normativos y regulatorios y de aseguramiento de la calidad se detendrá la proliferación de programas que no reúnen los estándares de calidad y

limitan la formación de los ciudadanos productivos y competitivos que requiere el país.

- Crear y fortalecer las instancias institucionales y los mecanismos para articular, de manera coherente, la oferta educativa, las vocaciones y el desarrollo integral de los estudiantes, la demanda laboral y los imperativos del desarrollo regional y nacional.
- Fortalecer los programas de orientación vocacional y promover el establecimiento de acuerdos entre instituciones educativas y el sector productivo para revisar de manera permanente los programas de estudio.
- Apoyar las prácticas profesionales que permitan a los alumnos adquirir experiencia laboral de calidad, reforzar el aprendizaje del aula, identificar los intereses de especialización y, en suma, mejorar sus oportunidades de éxito en su desarrollo profesional.

Como podemos observar, la competitividad de los egresados así como el impulso a la educación técnica y la certificación y evaluación son aspectos ampliamente valorados y específicos a desarrollar y apoyar. Desde esta perspectiva el modelo de EBNC, responde a estas necesidades y aún más, ya que no sólo se reduce a la educación técnica, es decir, al saber hacer, sino que promueve una educación integral en el sentido planteado por la UNESCO.

## **5.2 Aportes, ventajas, retos, exigencias y limitantes para un proyecto curricular basado en competencias.**

Transformar los sistemas educativos tradicionales requiere de un gran trabajo conjunto de investigación, análisis y cooperación. Un modelo como es el de EBNC, que en principio sirvió para mejorar los procesos productivos en las empresas (entendida la formación como la capacitación constante del personal) se ha ido adecuando a las necesidades de cada país en específico. Al llegar a México se vincula rápidamente con la formación técnica,<sup>4</sup> pero a través de adecuaciones se ha insertado en otras modalidades y niveles educativos.

---

<sup>4</sup> En este sentido Rojas (2000: 66) habla sobre “los riesgos de orientar la formación hacia un mercado tan especializado, en la cual se confunde el énfasis en los conocimientos básicos con el pragmatismo y la formación carente de valores... se deberá (por el contrario) subrayar el papel que juega una formación cultural básica, amplia e integral, científica, humanístico y tecnológica, crítica, general y polivalente, propia del momento, del contexto y de alto nivel, en la cual la preparación para el trabajo alcanza indudablemente un sitio muy importante”.

Es en este momento cuando nos preguntamos: ¿cómo puede nuestra disciplina hacer frente a los cambios inevitables que se han venido presentando en los últimos años?. La EBNC en este sentido y para efectos de este trabajo, se presenta como una opción de formación que en ciertos aspectos parece hacer frente a esta situación, por supuesto, a partir del estudio y el análisis del modelo para adecuarlo a la idiosincrasia y necesidades propias del país.

En este caso, habrá que considerar las experiencias, ventajas, retos, exigencias, críticas y limitantes para la implantación de un modelo curricular basado en competencias, dado que es una innovación curricular dentro de la formación universitaria en educación.

Situándonos en el marco de las políticas educativas y las mismas necesidades de la IES, el modelo busca mejorar y trascender algunos de los problemas fundamentales de la educación superior como claramente lo especifica Tobón (2006:78). A continuación desarrollamos y relacionamos algunos de ellos, con el análisis anterior, haciendo hincapié en que aún cuando se mencionan las ideas del autor, dado que uno de los propósitos del capítulo es mostrar las ventajas de la EBNC, no todas se relacionan con los modelos analizados.

- 1) El énfasis en la transmisión de conocimientos en detrimento de aprendizajes significativos, en donde por supuesto, el profesor adquiere el papel de guía y no de transmisor y el alumno es el personaje que se encarga de su propio aprendizaje adquiriendo con ello, no sólo autonomía sino conciencia de su propia responsabilidad y de sus habilidades para construir, resolver e innovar. A partir de esta idea se apuesta no por la posesión de conocimientos como tal, sino el uso que se haga de ellos es decir, de su aplicación de ellos en contextos reales en los cuales el desempeño tenga sentido. Ello también implicaría revisar y analizar las concepciones pedagógicas que orientan las prácticas centradas en la enseñanza.
- 2) La escasa pertinencia de las carreras frente al contexto disciplinar, social, investigativo y profesional-laboral, desde el enfoque del mercado. De acuerdo al análisis comparativo UNAM-UIC pudimos detectar varias incongruencias en los elementos del plan de estudios, específicamente las que tienen que ver con las necesidades del mercado, es decir, lo profesional-laboral, el bajo porcentaje en

- lo referente a la investigación en el área, entre otros aspectos. Asimismo, insistimos en que un modelo curricular basado en competencias amplía las posibilidades laborales de los profesionales de la educación, además de enriquecer la visión que se tiene de esta preparación a partir del conocimiento de las competencias (saber, saber ser y saber hacer) propias del pedagogo.
- 3) El insuficiente trabajo interdisciplinario entre los docentes. En este aspecto que menciona el autor, el modelo apoyaría lo que ya se está haciendo en estas instituciones, ya que a partir de las entrevistas, se reconoce la existencia de este trabajo, aunque en el caso de la FP los cambios sean más visibles en los planes, mientras que en el CP, los procesos no son tan ágiles. Sin embargo podemos hacer notar que la estructura curricular se ha ido adaptando a las necesidades actuales.
  - 4) El empleo de sistemas de evaluación autoritarios, rígidos y con baja pertinencia. Con el modelo de EBNC se sugieren evaluaciones continuas, centradas en el desempeño, significativas, de competencias aplicables a situaciones reales y que además puedan ser transferibles. Asimismo, la EBNC brinda la retroalimentación con respecto a las fortalezas y los aspectos a mejorar en relación a las potencialidades del alumno. En relación a las propuestas formativas analizadas, no se tiene información suficiente al respecto para analizar este punto.
  - 5) La separación entre teoría y práctica, entre proceso de formación y mercado laboral. Es indispensable entonces para la planeación curricular, el conocimiento del funcionamiento real del mercado de trabajo para la cada carrera en particular, con el fin de adecuarlas a sus propuestas formativas. En ambos planes, aunque en distintos niveles, se logra esta vinculación con algunas asignaturas y el servicio social.

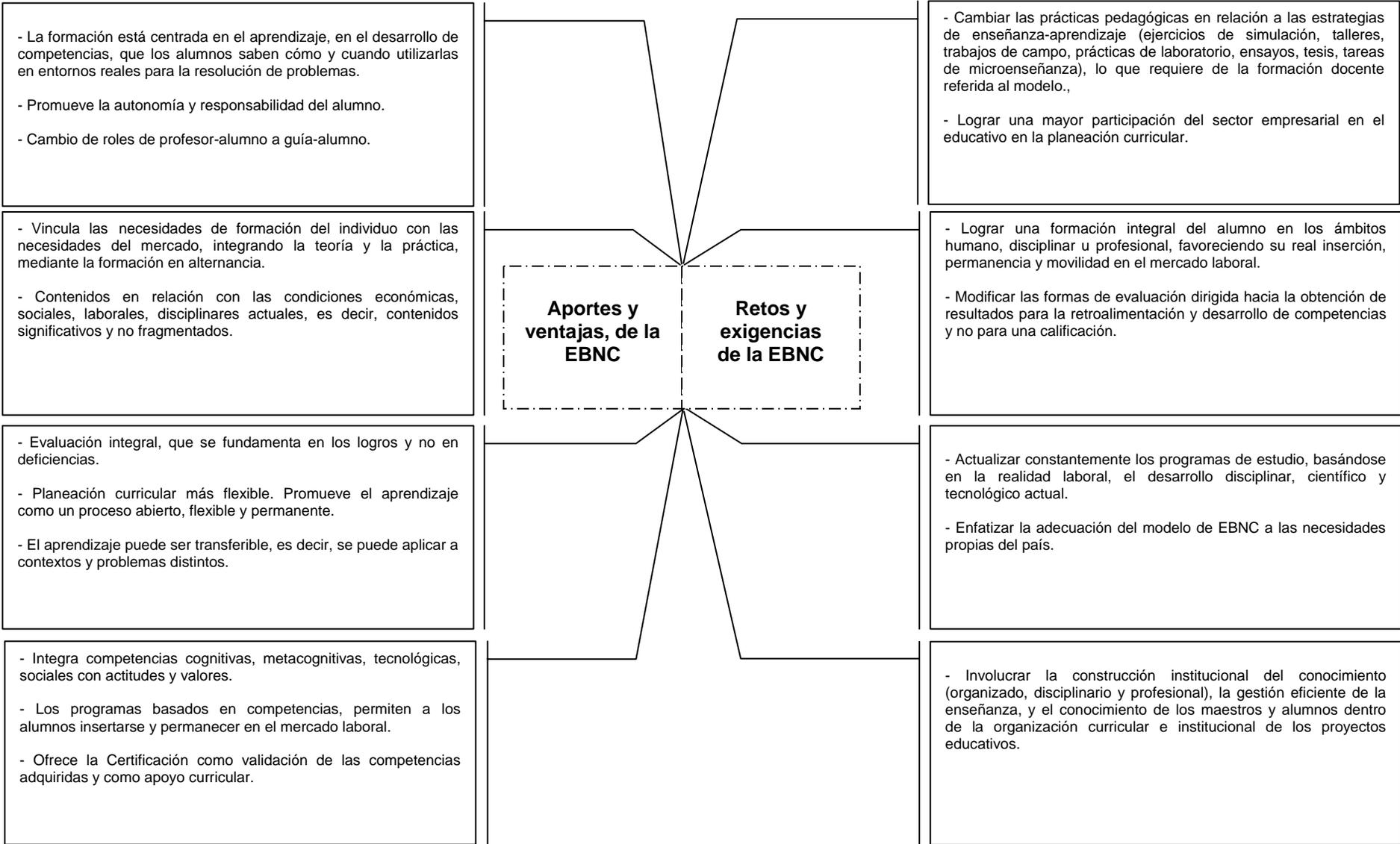
En esta misma línea en el esquema 8, encontramos tanto los aportes y ventajas de la EBNC, como los retos y exigencias que trae consigo, la implantación de un modelo curricular basado en competencias. Del mismo modo, en el esquema 9 se especifican

algunas críticas y/o desventajas que un nuevo proyecto de formación profesional representa en nuestro país.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Para la construcción de los cuadros 8 y 9 se consultaron las siguientes fuentes: Tobón (1996, 2005), Pineda (2005), Rojas (2000), entre otros.

**Esquema 8.**



Esquema 9.

- Siendo una enseñanza centrada en el alumno, puede fomentar el individualismo y la escasa cooperación entre los individuos.

- En ocasiones se confunde el énfasis en los conocimientos básicos con el pragmatismo y la formación carente de valores o bien se denomina "calidad de la educación" a la utilización de un número específico de destrezas aplicadas.

- La formación en competencias puede tender a contener vacíos de contenido social-humanístico, ya que puede otorgarle demasiado énfasis a los aspectos prácticos- técnicos.

- Las competencias tienden a ser conceptualizadas de una manera reduccionista y fragmentada, orientadas a la eficacia y eficiencia, al servicio de intereses económicos, sin tomar en cuenta la integración.

- Este enfoque ha entrado en la educación como una moda, desde el marco del pensamiento acrítico y descontextualizado, desconociéndose los determinantes socioeconómicos que han influido en el surgimiento y los aportes de diversos escenarios a la construcción del concepto (disciplinares y sociales).

**Desventajas y/o críticas al modelo de EBNC**

- Los costos pueden ser elevados para algunas instituciones educativas, ya que es necesario la elaboración de planes y programas de estudio, así como la capacitación de la planta docente para poder impartir este modelo educativo. Sin embargo los costos pueden ponderarse con los beneficios del modelo.

- La dinámica del mercado laboral es cambiante. En este sentido se crean demandas de profesionales con habilidades específicas, así como demandas en los individuos para obtener una educación y capacitación que los adapte a los empleos disponibles, sin tener en cuenta que éstos pueden cambiar o incluso desaparecer en el futuro. Para la constante actualización este hecho constituye un gran trabajo.

- Existe inconsistencia y falta de claridad en la estructura conceptual del término competencias, por lo que se confunde con conceptos similares como inteligencia, funciones, capacidades, calificaciones, habilidades, actitudes, indicadores de logro y estándares.

- A pesar que se enfatiza en el desempeño idóneo, hay ausencia de un modelo conceptual al respecto, que considere la relación entre procesos cognoscitivos, instrumentos y estrategias dentro del marco del saber ser, saber conocer y el saber hacer.

## CONSIDERACIONES FINALES

Al concluir el trabajo de investigación, resultaron algunas consideraciones finales que se sitúan en tres rubros específicos: el primero, haciendo referencia a la metodología utilizada para efectos del trabajo comparativo. El segundo en relación a las categorías de análisis, es decir, a *la formación universitaria en educación* (FUE) y la Educación Basada en Normas de Competencias (EBNC). Finalmente el tercero aborda lo concerniente a la FUE en la comparación de los casos analizados, frente al modelo de la EBNC.

### **Sobre la utilización de la metodología.**

Tomar como base la metodología comparada y los estudios descriptivos para el desarrollo de la investigación, nos permitió:

- El manejo de dos categorías de análisis, como ejes rectores del trabajo, así como la delimitación de un marco teórico-conceptual y la ubicación de un contexto sociohistórico, no sólo en cuanto a las categorías se refiere, sino también de las mismas propuestas curriculares a comparar.
- El análisis de las propuestas formativas, desde la denominación, estructura curricular, selección de asignaturas en las actualizaciones, en fin, la vida propia de cada caso en particular, desde su construcción hasta su constitución actual.
- El contraste de dos opciones curriculares de FUE, a partir de la descripción, el análisis y la explicación de sus componentes básicos.
- El énfasis en las redes de relaciones, a partir de la elaboración de cuadros comparativos que permitieran valorar la vinculación y/o relación entre aspectos curriculares.
- La reflexión sobre el estado actual de la formación universitaria en educación a partir del currículum formal en dos IES, frente a los requerimientos del mercado, de la disciplina pedagógica, el desarrollo científico y tecnológico y el desarrollo de competencias profesionales.
- El análisis, valoración y pertinencia de la EBNC en la formación universitaria.

Adicionalmente, es preciso apuntar que la selección, definición y caracterización de dos categorías analíticas, así como la caracterización de dos entidades institucionales

como unidades de análisis para aplicar la categoría de *formación universitaria en educación (FUE)* y el uso de la teoría desde un principio, nos permitió llegar a la comparación entre dos entidades, así como la caracterización de las exigencias que plantea la EBNC a la FUE, destacando correspondencias y desfases. Además de mostrar lo que ofrece el currículo y lo que demanda el mercado.

Del mismo modo es preciso insistir en la necesidad de manejar el contexto histórico, político, social y disciplinar en el que surgen, se desarrollan y evolucionan las propuestas curriculares analizadas, para poder comprender su presente, además de su carácter público y privado, que marca la misión y visión de la formación.

En este sentido, la presente tesis en principio es una aportación como trabajo de investigación pedagógica. Es relevante para el campo, dado que estudia la FUE específicamente y las necesidades en el ámbito curricular y la actualización de planes y programas de estudio. Aporta elementos para otro tipo de análisis, abriendo nuevas líneas de investigación que consideren estudios de mercado, desarrollo de la disciplina, áreas de intervención profesional existentes y emergentes, competencias necesarias en el pedagogo, incluyendo conocimientos, habilidades y actitudes en la formación, etc. También, la revisión, análisis y actualización de planes de estudio son actividades propias del pedagogo, que se llevan a cabo en todas las disciplinas y/o campos de estudio, para mejorar, mantener vigente y útil la formación ofrecida.

Por otro lado, es conveniente mencionar que la investigación tuvo ciertas limitantes, algunas no consideradas y otras que surgieron en el desarrollo del mismo, como por ejemplo:

l) Abarcar sólo el análisis de los planes de estudio, sin profundizar en los contenidos de cada asignatura. Esta delimitación del trabajo, dejó vacíos en el análisis de las propuestas formativas, al no mostrar las actualizaciones que los docentes hacen a sus propios programas de estudios. Cabe señalar que no se desmerece las aportaciones en este sentido, pero el trabajo se encaminó a señalar la importancia de un plan de estudios como eje rector para la formación, así como de la actualización en la que se vieran reflejadas las necesidades actuales de esta formación. Aún con ello, es posible apuntar que se estudiaron algunos elementos del currículo como; lo referente a la planta docente, la titulación, el estudio sociohistórico, entre otros y se dejaron líneas abiertas de investigación como son las referidas a la formación desde los contenidos

curriculares, seguimiento de egresados haciendo estudios de corte cuantitativo, porcentaje de titulados, egresados y sujetos que se insertan al mercado laboral de manera eficaz (en ese caso podría analizarse la relación formación/mercado de forma más directa), modalidades y temáticas de titulación, entre otras investigaciones que podrían realizarse y enriquecer la visión y perspectiva de la formación universitaria en educación.

II) El no haber contado con la misma información en ambas instituciones, en cuanto al ingreso, egreso, titulación y planta docente, fue una situación que limitó la investigación, al no lograr profundizar más en la discusión sobre eficiencia terminal, o tiempo transcurrido entre el egreso y la titulación, estado de la planta docente, (particularmente en el CP), entre otros elementos de discusión. Por otro lado, en el caso de la UNAM, en los datos de titulación reportados no se distinguen los trabajos del sistema escolarizado de los del sistema abierto, situación que no permite la precisión en la comparación.

### **Sobre las categorías de análisis: FUE y EBNC.**

De acuerdo con la metodología comparativa, ubicamos dos categorías de análisis en correspondencia con las características de la investigación.

La primera categoría referente a la *formación universitaria en educación* se tomó en cuenta, dado que se analizaron dos planes de estudio de Pedagogía, en distintas universidades, con distinto carácter (público-privado) y con diferentes misiones.

En este sentido, es preciso distinguir y ubicar el alcance y dimensión de esta categoría, dado que engloba todas aquellas licenciaturas destinadas a formar pedagogos, licenciados en educación, ciencias de la educación, entre otras denominaciones.

Actualmente, es una realidad que la oferta educativa de *formación universitaria en educación* se ha ido incrementando, principalmente en el sector privado, donde se observa que la denominación más utilizada para presentar los planes de estudio es precisamente la de "Licenciatura en Pedagogía", situación que se puede atribuir o explicar a partir del estudio de las tradiciones disciplinarias, concretamente la alemana.

Los planes de estudio abordados en este trabajo, coinciden en esta denominación y aunque ambos tengan como finalidad formar pedagogos, es posible detectar diferencias significativas que van desde el tipo de profesional que desean formar hasta la estructura del plan de estudios, entre otros aspectos.

La segunda categoría o eje de análisis del trabajo se refiere a la EBNC, ya que aporta elementos importantes, refiriéndonos a sus pretensiones y sustento teórico. Como cualquier modelo educativo, y con el antecedente de ser un modelo extranjero que sirvió para mejorar la formación de trabajadores y subsecuentemente a la formación técnica, tiene ventajas y desventajas, así como exigencias en el momento de implantación y adecuación de éste a la FUE.

Bajo esta lógica, se han desarrollado algunas reflexiones en relación a esta formación y el modelo de educación basada en competencias, dado que en la actualidad representa una propuesta formativa vigente, relacionada con nociones de calidad, eficiencia, productividad, competencia, competencias, certificación, habilidades, conocimientos, evaluación, educación en valores, globalización, entre otros términos que en los últimos tiempos han venido a jugar un papel fundamental en la conformación de la oferta y demanda educativa. Sin embargo, se hace hincapié en el hecho de que no consideramos a la EBNC como el modelo por excelencia, pero sí como una tendencia fuerte en los últimos años, de la cual se podrían obtener beneficios en la formación de profesionales de la educación.

Nos interesa en esta idea, la formación integral que dote al estudiante de competencias para insertarse al mercado laboral y a la sociedad de manera eficaz, además de que contribuyan con el desarrollo del país y de la disciplina.

Consideramos asimismo, el apoyo e impulso que otorgan a esta tendencia; a) los organismos internacionales tales como la OCDE, la UNESCO o el BM, mucho más ubicándonos en el contexto de globalización actual, b) los gobiernos a través de políticas educativas, como las inscritas en el plan de desarrollo de este sexenio (cabe comentar que diversas instituciones surgieron para apoyar esto por medio de políticas educativas, tal es el caso del PMETyC) y c) las propias instituciones, en su mayoría privadas, que se están apegando a este tipo de propuestas formativas.

Aún con ello comprendemos que no es una obligación de las IES apearse a estos lineamientos, pero si es imperante reconocer la necesidad de los egresados de insertarse al mercado de trabajo con las competencias necesarias, además de formar al hombre para la vida, para la sociedad y el trabajo.

Bajo esta lógica, el cómo es que las instituciones de educación superior enfrentan los retos y exigencias tanto del mercado como de la sociedad, el desarrollo científico y tecnológico, así como de la misma disciplina y las nociones señaladas anteriormente, fue una pregunta que guió este trabajo de investigación.

Los retos de la universidad ante la globalización, los cambios en la economía por ende del mercado laboral, la sociedad, el desarrollo científico y tecnológico, así como el mismo desarrollo de cada profesión en particular, son enormes. Ante tal situación, surge el interés por un modelo de formación basado en la adquisición de competencias integrales (saber, saber ser y saber hacer), que sin desconocer la necesidad de actualización de planes y programas de estudio (acorde a estos cambios), resultaría una opción en la construcción de un nuevo proyecto de formación universitaria en educación.

Por otro lado, la necesidad de vincular el mercado laboral con la formación profesional es imperante. El campo laboral del pedagogo como se ha podido observar, se reduce a algunas áreas a diferencia de lo que los perfiles de egreso proponen. Sin embargo, es necesario lograr un equilibrio en la planeación curricular, ya que la formación general-teórica no puede dejar de considerarse como sustento de la profesión, aunque tampoco como el elemento único del currículo.

El “saber hacer”, es decir, las competencias, las habilidades, la práctica dentro de la formación, es la otra parte que regularmente no es tomada en consideración en las propuestas curriculares, al menos en las de tradición. El problema se refleja en las estadísticas de empleo de esta rama económica y en la visión que se tiene de las competencias de este profesional y las áreas de intervención que surgen de su formación.

Encontramos también las otras entidades de formación relativamente recientes, las cuales a simple vista caen en otro desequilibrio al considerar una formación meramente técnica en sus propuestas curriculares.

Si bien, la EBNC cobra importancia dado el contexto de globalización, y los conceptos que se manejan, son cuestiones actuales, sus bases teóricas se pueden rastrear en las aportaciones de autores como Tyler, Taba, Bloom y en teorías como el constructivismo y el aprendizaje significativo. A partir de lo anterior, se reconoce que esta propuesta no es algo totalmente nuevo, sino que reúne una serie de aportaciones de escuelas, teorías y autores distintos, pero tratando de lograr una integración. Diríamos entonces, que el modelo resulta ser un híbrido.

### **Sobre la FUE en la comparación de los casos analizados, frente al modelo de EBNC.**

El trabajo de tesis ha tratado de subrayar la importancia de una formación universitaria en educación integral y basada en competencias, dado que el análisis de los planes de estudios nos permitió evidenciar ciertas carencias en relación a la planeación y organización curricular, basándonos en referentes específicos como por ejemplo; la reestructuración curricular en relación a la vigencia-pertinencia de contenidos y necesidades laborales, la congruencia entre objetivos, contenidos, perfil de formación universitaria en educación, predominio de líneas curriculares y áreas o campos de intervención, entre otros.

La revisión de los planes de estudios se presentó a partir de ciertos ejes de análisis que muestran una panorámica de la FUE en dos universidades distintas. También a través del análisis presentamos diversos aspectos como son la estructura curricular a partir de su caracterización, la orientación formativa definida en los planes de estudio, la incorporación de temáticas en relación al desarrollo científico y tecnológico, debate sobre el estatuto del campo epistémico del campo, así como con procesos de evaluación y certificación. Sin pretender un análisis exhaustivo de los planes de estudios, es necesario mencionar que encontramos señalamientos importantes para comprender de qué manera los aspectos estudiados influyen en la formación propuesta.

En cuanto a las competencias se refiere, observamos que la situación laboral actual demanda a los profesionistas competencias demostrables en las diferentes áreas laborales del egresado, así como habilidades que tienen que ver con el uso de tecnologías y conocimientos disciplinares actuales, mismas que no vemos presentes de manera formal en el caso del CP, mientras que en la FP comienzan a considerarse estos aspectos, aunque no de manera notoria.

A partir del análisis de la formación universitaria en educación, específicamente en dos casos particulares, consideramos que es importante relacionar la demanda del mercado laboral, las competencias y la evaluación de la calidad con la oferta de formación. Particularmente en el caso del Colegio de Pedagogía de la FFyL de la UNAM, dado la antigüedad del plan, considerando los cambios tan vertiginosos en el ámbito no sólo laboral y social, sino también científico, tecnológico y disciplinar de la Pedagogía.

En el caso de la FP de la UIC, con un plan de actualización actual, observamos que se comienzan a perfilar asignaturas con una orientación más teórica-práctica que en el caso de la UNAM, en relación con el desarrollo de habilidades, según lo marcado en el perfil de egreso de la carrera. Asimismo las asignaturas consideran áreas laborales demandas actualmente, como la educación no formal o el desarrollo de tecnologías para la educación, en menor medida. Por supuesto, que este hecho tiene su justificación, derivado de la misión de cada institución, ya que las instituciones privadas siguen lineamientos y misiones distintas a las instituciones públicas. Por un lado, la UIC como universidad privada, tiene una misión encaminada a responder las necesidades del mercado a diferencia de la UNAM, que tiene una visión de un pedagogo crítico en correspondencia a su misión mucho más social.

Asimismo, en la confrontación del predominio de líneas curriculares observamos que en los planes de estudio, existen algunas áreas de intervención que no son consideradas o en bajo porcentaje, dentro del mapa curricular, como por ejemplo, las referentes a la investigación, planeación, educación no formal, educación y estudios de género, educación en derechos humanos, educación ambiental, capacitación, empresas públicas y privadas, editoriales, casas de bolsa, en instituciones del sector salud, uso de tecnologías, educación a distancia, medios de comunicación en radio, televisión y prensa, entre otras.

En cuanto a las áreas de intervención que podrían ser más apoyadas en los planes de estudio, encontramos la atención a grupos en situación de calle, proyectos ambientales, adultos mayores, en lo referente a instancias de salud, el uso de tecnologías aplicadas a la educación, entre otras, ya que en ocasiones son otros profesionales los que abordan estos problemas; como psicólogos, sociólogos, administradores, ingenieros, entre otros. Para tal efecto, a partir de revisiones, evaluaciones y modificaciones pertinentes, se pueden establecer y ponderar cuáles

son las prácticas profesionales del pedagogo atendiendo a aquellas consideradas tradicionales, así como las que en este momento reclama el entorno laboral y las que es posible identificar como prácticas emergentes, para incluirlas dentro de los contenidos curriculares, tratando de definir cuáles son las competencias necesarias para estas actividades.

Es importante señalar en este punto, que aún cuando en el plan de la UNAM es más necesaria esta revisión, debido a la historia del mismo, no se desmerece la actualización que los docentes hacen al propio plan de estudios, en los que se incluyen muchas de estas temáticas que en la UIC comienzan a trabajarse, pero de manera formal dentro del plan.

En relación a los procesos de certificación y evaluación (referente importante para la EBNC) de instancias como el CENEVAL o el CONOCER, no son considerados dentro de la oferta educativa de ambas instituciones, tomando en cuenta que actualmente estos procesos son valorados en el ámbito laboral. Por otro lado, pudimos observar la relación que existe entre las áreas de intervención propuestas por el CENEVAL, las competencias evaluadas en el EGELP-C y las líneas curriculares que se utilizaron para el análisis curricular. Es claro que no se trata de tomar partido y por supuesto no defendemos una formación instrumentalista del pedagogo que responda sólo a las necesidades del mercado, sin contar con una formación sólida y crítica, pero si presentamos una realidad actual, lo que ocurre como una tendencia fuerte en la que el mercado es un factor determinante en la formación.

Algunos aspectos importantes para considerar este modelo son:

- 1) La formación de ciudadanos competentes y no solo trabajadores más calificados, lograr equilibrio, tomar referencias y adaptarlas.
- 2) Las llamadas competencias genéricas o básicas representan las competencias más importantes en la formación, pues ellas son las que permiten mayor flexibilidad para poder aprender nuevas cosas, a diferencia de las específicas que son más dirigidas a un área en particular.
- 3) Las competencias requieren de estudios, investigaciones y análisis que si bien desde la pedagogía se pueden estudiar, tendrían que incorporarse en este proceso

reflexiones desde otros campos como; el político, el histórico, el económico, el social de cada contexto en particular.

4) Es una situación preocupante que las competencias sean entendidas y empleadas desde el aspecto técnico y no desde la articulación entre el saber, el saber hacer y el saber ser. En este sentido, como nuevo modelo de formación profesional, partimos de situar la EBNC como una opción educativa integral, que pretende articular la institución educativa con el mercado laboral y la evaluación y certificación de competencias.

5) En cuanto a los alcances y limitaciones de la EBNC para la construcción de un proyecto de formación profesional basado en competencias, se presenta la opción del desarrollo de las competencias en la formación, dado la vigencia de la EBNC. Sin embargo, como cualquier modelo, deberán considerarse las formas de adecuación del mismo, pensar en los beneficios o lo que podría considerarse y adaptarse a nuestra idiosincrasia y contexto, dado que es un modelo extranjero, en principio pensado para la formación de trabajadores. Igualmente la educación y la formación laboral basada en competencias son opciones muy importantes en los actuales procesos de globalización y obviamente en la educación neoliberal.

5) El trabajo de las competencias también incluye diversos retos y actores de las instituciones. En principio, los docentes (formación, información, acercamiento al modelo, adecuando las formas y las metodologías de enseñanza y aprendizaje), la organización de la propia institución, la política educativa, la relación con las empresas, (no sólo para la inserción de los egresados, sino para analizar las necesidades laborales y considerarlas en la revisión de planes y programas de estudio y para apoyar las prácticas profesionales, en las que el alumno pueda llevar a cabo la llamada educación en alternancia), la investigación en la disciplina, el uso de tecnologías, los espacios de aprendizaje, la evaluación docente, institucional y académica y por supuesto los diseños curriculares (currículo flexible el cual permita adaptar cambios pertinentes), trabajo colegiado e interdisciplinario para la revisión de planes y programas de estudio, entre otros aspectos.

6) Habrá que considerar que para cualquier cambio radical de planes de estudio, se involucran aspectos como los espacios educativos, en el caso de las tecnologías de la educación (laboratorios de computación), así como la formación docente, algunos criterios administrativos, actualizaciones debido a la vigencia del plan o la pertinencia de flexibilidad del mismo, recursos humanos, entre otros.

En relación a la profesionalización de la formación universitaria en educación, el análisis mismo nos permitió observar el desarrollo de la pedagogía en ambos planes e instituciones, así como las relaciones y/o articulaciones que se dan entre disciplina académica, formación profesional, competencias y demanda laboral.

## FUENTES CONSULTADAS

Ardoino, Jacques y Gaston Mialaret (1993). "La intelección de la complejidad. Hacia una investigación educativa cuidadosa de las prácticas", en DUCOING, P Y LANDESSMAN, M (comps.). *Las nuevas formas de investigación en educación*, México: AFIRSE/UAH, pp. 61-72.

Argüelles, Antonio (compilador) (1999). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: SEP/CNCCL/CONALEP.

Barrón Tirado, Concepción e Ileana Rojas Moreno (1998). "Prospectiva de la formación profesional ante el impacto de los procesos de globalización económica", en DIDRIKSSON, AXEL (coord.) *Memorias del CESU. Escenarios de la educación superior al 2005*. México: UNAM/CESU, 1998. págs. 85–96.

Barrón Tirado, Concepción, Rojas Moreno Ileana y Rosa María, Sandoval Montaña. (1996). "Tendencias en la formación profesional universitaria en educación. Apuntes para su conceptualización", en Revista *Perfiles Educativos*. México. UNAM/CISE. Enero-mar. Num. 71. 65-74

Beltran Ugarte, Fausto (1999). "La experiencia del CONALEP en la educación basada en normas de competencia", en ARGÜELLES, ANTONIO (comp.) *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: SEP/CNCCL/CONALEP. pp. 99-122.

Best, John W. (1982). *Cómo investigar en educación*. Madrid. Morata 9ª edición. 510 p

Bisquerra, Rafael. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Edit. Ceac, Barcelona. España.

Briones, Guillermo (1982). "Segmentación y heterogeneidad educativa en los mercados laborales urbanos. El gran caso Santiago: 1976-1980", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XII, número 4.

Cedillo Ortiz, Laura (2006). "El espíritu de la Universidad Continental", en *UIC, Foro interdisciplinario de la universidad Intercontinental*. Vol. 1, núm. 1. Julio-Septiembre 2006. págs. 54-66.

Ducoing Watty, Patricia. (1991), *La Pedagogía en la universidad de México 1881-1954 (t.I y t.II)*, México: CESU-UNAM

- (1997). *Formación universitaria en educación. Universidades del sureste (Dos volúmenes)*. México: UNAM/CESU.

"Educación: Discursos y prácticas: Notas para el análisis de la formación de profesionales para la educación", en *Formación de profesionales de la educación*. México. UNAM - UNESCO – ANUIES. p. 137-148.

Ferry Gilles (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes de la teoría y la práctica*. México: Paidós/UNAM/ ENEP-1.147 p.

Gadamer, Hans-George (1988). *Verdad y método. Fundamentos de la humanística Filosófica*; tr. Ana Agud Aparicio y Rafale Agapito. Salamanca: Sigueme. (Col. Hermeneia, 7).

García, García José et. al (1998) “. “La Educación Basada en Normas de Competencia: realidad en el Instituto Politécnico Nacional”, en *Revista Academia*, México, No. 18: 20-28.

Gómez Campo, Víctor Manuel (1982). “Educación superior, mercado de trabajo y práctica profesional: análisis comparativo de diversos estudios en México”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, vol. XII, número 3, p. 57-84.

González Maura, Viviana (2002). “¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones sobre una perspectiva psicológica”, en *Revista Cubana de educación Superior*, número 1/2002. p. 45-53.

Gonzci Andrew y James Athanasou (1999). “Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia”, en ARGÜELLES, ANTONIO (comp.) *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: SEP/CNCCL/CONALEP. pp. 265-288.

Hernández Sampieri, Roberto et al. (2000). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill. México. 2ª edición. 293 pp.

Herrera, Alma y Axel Didrikson (1999). “La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias”, en *Educación superior y sociedad*. Vol. 10. No. 2:29.52.

Hierro, Graciela (1994). “Capitulo II. La educación y sus fines”, en *Naturaleza y fines de la educación superior*. México. UNAM. Coordinación de Humanidades.

Huascar Taborga. (1982) *Cómo hacer una tesis*. Edit. Grijalbo. México. 220 p.

Ibarra Almada, Agustín E. (1999). “El sistema normalizado de competencia laboral”, en ARGÜELLES, ANTONIO (comp.) *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: SEP/CNCCL/CONALEP. pp. 27-66.

Instituto Politécnico Nacional. (1996). “El modelo curricular de Educación Basada en Competencias, posibilidades y retos para su implementación”, en *Revista academia de educación, investigación y vinculación*. México: IPN año I enero-febrero, pp11-19.

Kobinger, Nicole (1999). “El sistema de formación profesional y técnica por competencias desarrollado en Quebec”, en ARGÜELLES, ANTONIO (comp.) *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: SEP/CNCCL/CONALEP. pp. 245-264.

Marín Méndez, Dora Elena y Ma. Isabel, Giral Galán (1986). “Evaluación curricular. Una propuesta de trabajo para el estudio del rendimiento escolar”, en *Perfiles Educativos*, Revista Trimestral del CASE-CISE, número 32, abril-mayo-junio, México/UNAM. p. 29-37.

Marín Méndez, Dora Elena (2000). ”La certificación de los saberes profesionales en la carrera de Ingeniería Civil”, en VALLE FLORES, MARÍA DE LOS ÁNGELES (coord.) *Formación de competencias y certificación profesional*. México: UNAM/CESU. (Pensamiento Universitario, 91, Tercera Época). pp. 173-198.

Morfín, Antonio (1999). “La nueva modalidad educativa: educación basada en normas de competencia”, en ARGÜELLES, ANTONIO (comp.) *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: SEP/CNCCL/CONALEP. pp. 81-98.

Pérez Gómez, Ángel (1993). "Cap. II. Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje", en Gimeno Sacristán José Y Ángel Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*; 2 ed. Madrid: Morata.

Pérez Viramontes Gerardo (1996). "Hacia una propuesta sobre formación profesional", en *Renglones* (ITESO), núm. 33 diciembre-1995 marzo 1996, pp.33-38.

Piña Osorio, Juan Manuel (1993). "De artesanos y técnicos intelectuales", en *Perspectivas docentes* (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco), enero-abril, núm. 10, pp.33-40.

Rojas Moreno, Ileana et al. (1996). "La formación docente y la educación basada en normas de competencia", en *Documento informativo sobre el diplomado y ejercicio de la docencia para el logro de competencias*. México. UNAM CISE.

Rojas Moreno, Ileana (2000) "La EBCN como un nuevo modelo de formación profesional en México", en MARÍA DE LOS ÁNGELES VALLE (coord.) *Formación de competencias y certificación profesional*. México: UNAM/CESU. (Pensamiento Universitario, 91, Tercera Época). págs. 45-75

Rojas Moreno, Ileana y Rosa María Sandoval Montaña (2005). "Capítulo 8. Formación en educación y procesos institucionales (universidades)", en DUCOING WATTY, PATRICIA (Coord.) *Sujetos, actores y procesos de Formación* (Tomo II). México. COMIE IPN.

Rojas Moreno, Ileana (2005). *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*. Ediciones Pomares. Barcelona-México. pp.:303.

Rojas Nava, Raúl (1997). "La educación Basada en Competencias", en *Revista Educación y Competencia*, México, pp.11-19.

Sánchez Aviña, José (2003). "El proceso de investigación de tesis. Un enfoque contextual." *Cuadernos Académicos de Trabajo. UIP*.

Schemelkes, Corina (1998). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación*. Tesis. Oxford.

Schriewer, Jürgen (1989), "La dualidad de la educación comparada: comparación intercultural y exteriorización a escala mundial", en *Revista Perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Vol. XIX, Nº 3. p. 415-433.

- (1990). "Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos", en PEREYRA, MIGUEL A. et al. (Comp.) *Los usos de la comparación en ciencias sociales y en educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. p. 77-127.

- (1991), "Monográfico. La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia", en *Revista de Educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Nº 291. p. 137-174.

- (1993). "El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos", en SCHRIEWER, J. Y F. PEDRÓ (Comps.). *Manual de educación comparada (Vol. II) Teorías, investigaciones, perspectivas*. Barcelona: Pomares-Corredor. p. 189-251.

- (1993). *Manual de educación comparada (Vol. II) Teorías, investigaciones, perspectivas*. Barcelona: Pomares.

- (2002). "1. Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos", en SCHRIEWER, JÜRGEN (Comp.) (2002). *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor. p. 13-38.

Schriewer, Jürgen y Edwin Keiner (1997), "Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: COMIE. Vol. 2, N° 3. p. 117-148.

Thierry G. David René (2004). "La formación profesional basada en competencias", en *Paedagogium*, número 23 Mayo–Junio.

- (2000) "Competencia y competitividad en la formación profesional", en *Ciencia, Arte y Cultura*. IPN. p. 18-27.

Tinoco, Margarita (2001). "Educación basada en normas de competencia en el ámbito de la educación superior" ANUIES, en *Didáctica*. No. 37 Centro de desarrollo educativo Universidad Iberoamericana.

Tobón Tobón, Sergio (2004). *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE. Colección textos universitarios. 258 p.

Tobón, Sergio. et al (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, Colección Alma Mater. 209 p.

Tyler, Ralph (1982). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires. Troquel.

Valle Flores, María de Los Ángeles (2000). "El nuevo estado mexicano como regulador de los mercados educativos y laborales del nivel universitario. Los organismos de la evaluación y certificación profesional", en VALLE FLORES, MARÍA DE LOS ÁNGELES (coord.) *Formación de competencias y certificación profesional*. México: UNAM/CESU. (Pensamiento Universitario, 91, Tercera Época).

Yurén Camarena, María Teresa (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México: Paidós (col. Paidós Ecuador).

#### **TESIS:**

Barrón Tirado, María Concepción (2000). Análisis comparativo de las licenciaturas en pedagogía y ciencias de la educación en las universidades privadas de la zona metropolitana, tesis de doctorado, México: FFyL-UNAM.

Charqueño Flores, Francisco (2003). *Educación Basada en Competencias aplicada a un programa de estudios de Ingeniería*. México: UNAM/FES-Aragón. Tesis de maestría en Pedagogía. 196 p.

Ducoing Watty, Patricia (1981.) *La pedagogía en la universidad de México (1881-1954)*. UNAM. Vol. III. México:UNAM. Tesis de maestría. 846-858.

Fuentes Fuentes, Adriana (2004). *Las competencias, el trabajo y la educación superior. El enfoque de las competencias como un fin educativo del siglo XXI*. México: UNAM/FFYL. Tesis de licenciatura en Pedagogía. 104 p.

Galván Pérez, Patricia (1996). *La educación basada en competencias; una propuesta para el nivel medio superior*. México: IPN. Tesis de maestría en Pedagogía.

Hernández Cruz, Jesús Marcelino (2001). *EBNC en el componente de formación para el trabajo del bachillerato general de la Dirección General de Bachillerato*. México: UNAM. Tesis de licenciatura en Pedagogía.

Orellana Suárez, Juan Gerardo (2000). *Educación Basada en Competencias. Desarrollo de competencias básicas por formación en alternancia*. UNAM/ FCPYS. Tesis de licenciatura en Pedagogía. 267 p.

Ortega Cuevas, Belem (2005). *El perfil profesional del pedagogo egresado de la Facultad de Filosofía y Letras vs. El perfil profesional del examen general de egreso de la licenciatura en pedagogía y/o ciencias de la educación del CENEVAL (EGELP-CE. Tesina de licenciatura en Pedagogía. FFyL. UNAM.*

Pineda González, Claudia (2005). *Reflexión sobre el enfoque de competencias vinculado a la Educación Superior*. Tesis de Licenciatura. Pedagogía. UNAM.

Rojas, Moreno Ileana (1998), *Tendencias en la formación profesional del Licenciado en Pedagogía. El caso de la carrera de Pedagogía del SUA de la UNAM*, tesis de maestría, UNAM/FFyL, México.

Solís Solís, Alejandra (2001). *Análisis comparativo de los planes de estudio de la carrera de Pedagogía en la UNAM y la carrera de pedagogía de la UPN*. México: UNAM/FFyL. Tesis de licenciatura en Pedagogía.

## **MESOGRAFÍA**

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

[http://www.anuies.mx/servicios/catalogo\\_nvo/CatalogoZMetrop05-sept05.pdf](http://www.anuies.mx/servicios/catalogo_nvo/CatalogoZMetrop05-sept05.pdf). 30 de Mayo de 2007. 16:22 hrs.

CENTRO PARA EL DESARROLLO, EVALUACIÓN Y CALIDAD DE LAS EMPRESAS RURALES DE LA UAAAN. <http://www.uaaan.mx/avisos/comunicacion/CDECER1.htm>. 23 agosto 2006 10:55

DIARIO OFICIAL DE LA NACIÓN. ACUERDO NÚMERO 279 POR EL QUE SE ESTABLECEN LOS TRÁMITES Y PROCEDIMIENTOS RELACIONADOS CON EL RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DEL TIPO SUPERIOR. 10 Julio, 2000: <https://www.sep.gob.mx/somosnormativaf7.htm>. 18 febrero de 2008. 6:08 p.m.

DIRECCIÓN GENERAL DE ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA.

[www.dgae.unam.mx/planes/carreras.html](http://www.dgae.unam.mx/planes/carreras.html) jueves 31 enero de 2008. 19:50 p.m.

EMAGISTER. [licenciatura.emagister.com.mx/licenciatura-pedagogia-cursos.2308.344.htm](http://licenciatura.emagister.com.mx/licenciatura-pedagogia-cursos.2308.344.htm). 14 de junio de 2007

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS.

<http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/> 31 enero de 2008. 19:58 p.m.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS.

<http://www.filos.unam.mx/modalidades%20de%20titulacion.htm>. 1 Abril, 2008. 13:07 hrs.

HUERTA JESÚS, et al. (2005) *DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS PROFESIONALES INTEGRALES*.

<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/13/13Huerta.html> 26 de Julio de 2006 11:02 a.m.

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN.

[hrs.http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com\\_content&task=blogcategory&id=123&Itemid=518](http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=123&Itemid=518). 30 de Mayo de 2007. 17:58 hrs.

ORGANIZACION INTERNACIONAL DEL TRABAJO (1996) CONOCER

<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/ifp/conocer/index.htm> 15 de mayo de 2007. 17:20 hrs.

PANORAMA ANUAL DEL OBSERVATORIO LABORAL, 2005-2006.

[http://www.observatoriolaboral.gob.mx/PA2\\_Carreras2.pdf](http://www.observatoriolaboral.gob.mx/PA2_Carreras2.pdf). 22:13 hrs.

SECRETARIA DE TRABAJO Y PREVISIÓN SOCIAL (2005)

[http://www.stps.gob.mx/03\\_sub\\_capacita/01\\_dge/competente.htm](http://www.stps.gob.mx/03_sub_capacita/01_dge/competente.htm). 14 Marzo 2008. 23:39 hrs.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA.

<http://docencia.izt.uam.mx/egt/publicaciones/capituloslibros/relaciones%20laborales%2002.pdf>. 30 de Mayo de 2007 18:32 hrs.

UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO EMPRESARIAL Y PEDAGÓGICO.

<http://www.univdep.edu.mx/nosotros/antecedentes.html>. 30 de Mayo de 2007. 18:22 hrs.

TECNOLÓGICO DE MONTERREY.

<http://dcs.mty.itesm.mx/pregrado/mc/competencias.htm>técnicas. 30 de Mayo de 2007. 19:22 hrs.

UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL.

<http://www.uic.edu.mx/ofertaacademica/licenciaturas/pedagogia.aspx>. 9 de marzo 2007 11:57 Cf. [Licenciatura.emagister.com.mx/licenciatura-pedagogia-cursos.2308.344.htm](http://Licenciatura.emagister.com.mx/licenciatura-pedagogia-cursos.2308.344.htm)

UNIVERSIDAD CNCI. [www.cnci.mx/](http://www.cnci.mx/) 30 de Mayo de 2007 18:28 hrs.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA.

[http://www.unitec.mx/portal/page?\\_pageid=537,4793882&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.unitec.mx/portal/page?_pageid=537,4793882&_dad=portal&_schema=PORTAL). 14 Marzo 2008. 23:39 hrs.

## **DOCUMENTOS**

CENEVAL (2002). Guía para Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía Ciencias de la Educación. México CENEVAL.

Documento de validación externa de reactivos. CENEVAL. Julio 2007.

Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (1997). *Sistema Normalizado y de Certificación de Competencia Laboral*. México: CONOCER. 43 p

Gaceta de la universidad. Vol. IV-no.13. Abril de 1957.

*Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETYC)*, documento elaborado por la SEP, STYPS y el Banco Mundial en 1994.

Proyecto de modificación del plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía de la FFyL de la UNAM, Junio 2004.

Tunning América Latina. Documentos sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina.

UNAM (1995). *Guía de carreras*. México: UNAM.

## **ENTREVISTAS**

Lic. María del Pilar Martínez. Coordinadora del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, entrevistada por Abigail Cruz Guzmán y Alma González Flores; fecha y lugar de la entrevista: Facultad de Filosofía y Letras /UNAM, 2007.

Dra. Sara Gaspar Hernández. Directora de Facultad de Pedagogía de la UIC, entrevistada por Abigail Cruz Guzmán; fecha y lugar de la entrevista: Facultad de Pedagogía/UIC, 2007.

## **ANEXOS**

## **ANEXOS**

Anexo 1.

- Cuadro de contextualización histórica, económica, social y educativa por periodos representativos.

Anexo 2.

- Guión de entrevista.

Anexo 3.

- Mapa curricular del proyecto de modificación del plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía de la FFyL de la UNAM, Junio 2004. p. 75.

**ANEXO 1. CUADRO DE CONTEXTUALIZACIÓN.**

PERIODO	CONTEXTO MUNDIAL	CONTEXTO NACIONAL	INSTITUCIONES EDUCATIVAS CREADAS EN MÉXICO	POLÍTICAS EDUCATIVAS GENERALES	ACONTECIMIENTOS IMPORTANTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR
1950-1976	<p>Revueltas estudiantiles en varios países.</p> <p>Guerras en países centroamericanos</p> <p>Tratados comerciales para consolidar bloques económicos.</p> <p>Vinculación de todas las economías</p> <p>Debido a la globalización: crisis energética, crisis del Sistema Monetario Internacional de Bretton Woods; la problemática concerniente a las producciones tradicionales como la industria siderúrgica, la textil y la construcción naval; y un aumento continuo de la competencia económica internacional. Educación como motor de desarrollo económico.</p>	<p>Consolidación de educación básica en el nivel básico y medio.</p> <p>Movimientos sociales (ferrocarrileros, magisterio, médico)</p> <p>Estrategia económica del “desarrollismo” : “milagro mexicano y desarrollo estabilizador”</p> <p>Crece el sector industrial. Crecen las empresas privadas.</p> <p>Demanda de formación dirigida a la industrialización.</p> <p>Migración rural – urbana.</p> <p>Modelo de desarrollo económico: capitalista.</p> <p>Endeudamiento externo.</p> <p>Devaluación de la moneda en abril de 1954. Recesión. nacionales</p> <p>Conflicto magisterial 1956-1958.</p> <p>Manifestaciones estudiantiles y obreras, que culminan con la matanza del 2 de Octubre del 68.</p> <p>Guerrillas en México</p> <p>“Apertura democrática” o “reforma educativa”</p> <p>Inflación (1973)</p> <p>Crisis agrícola</p> <p>Boom de la industria petrolera</p> <p>Crisis financiera externa e interna y endeudamiento.</p>	<p>ANUIES (1950)</p> <p>CEPAL (1950)</p> <p>Centro de investigación y estudios avanzados del IPN. (1959)</p> <p>Construcción de la Ciudad Universitaria (1952.) y la Unidad Profesional de Zacatenco del IPN (1959)</p> <p>Museo Nacional de Antropología e Historia (1964)</p> <p>Sistema de Telesecundaria (1968).</p> <p>CEMPAE, CONAFE Y CONACYT.)</p> <p>La Coordinación de Educación Superior. Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-1973), las ENEP el Colegio de Bachilleres (1973) y el Colegio Nacional de Formación Profesional</p>	<p>Puesta en marcha del Plan Nacional para la Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria (Plan de Once Años), en 1959.</p> <p>Tendencia Nacionalista: Educación (paz, democracia y justicia).</p> <p>Ausencia de plan nacional para la educación.</p> <p>“Reforma educativa” en todos los niveles. (Educación – desarrollo del país).</p> <p>Secretario de educación: Víctor Bravo Ahuja.</p> <p>Diversificación y ampliación de servicios educativos</p> <p>Modernización del marco jurídico: nueva Ley Federal de Educación (1973) que sustituye a la Ley Orgánica de la Educación Pública (1941); Ley nacional de educación de adultos.</p> <p>Mayor gasto educativo</p> <p>todos los niveles</p> <p>Nuevos contenidos en libros de texto.</p>	<p>Expansión de instituciones de educación superior públicas y privadas en todo el país.</p> <p>Mayor subsidio las universidades.</p> <p>Surgimiento de nuevas carreras, más acordes con la nueva estructura de profesiones técnicas e industriales.</p> <p>Se duplicó la matrícula.</p> <p>Se reformaron los planes de estudio.</p> <p>Se crearon instancias de formación docente.</p> <p>Restricción presupuestal e intervención policiaca y militar en los centros universitarios.</p> <p>Reestablecimiento de relaciones universidad – estado, mediante apoyo financiero.</p>

		<p>Modelo de desarrollo capitalista. Inflación (1971-1980) Movimientos sindicales independientes. Disminución de inversión privada</p>	<p>Creación de las universidades de Querétaro, Tamaulipas, Autónoma del Edo. México, Baja California (N y S), Coahuila, Juárez de Tabasco. Consejo del Sistema Nacional de Educación Técnica (COSNET-1975).</p>		
1976-1982	<p>En Nicaragua triunfo la revolución sandinista.</p> <p>En 1979 los países industrializados experimentaron un marcado descenso en sus tasas de crecimiento (en Estados Unidos, Japón, Alemania, Francia, Reino Unido, Italia y Canadá cayeron de 3.7% en 1979 a poco más de 1% en 1980 y 1981 y a - 0.5% en 1982).</p> <p>Recesión económica en varios países</p> <p>Descenso del precio del petróleo a nivel mundial.</p>	<p>López Portillo reafirma su relación con la Cuba Socialista. López Portillo: primer jefe de Estado mexicano que viajaba a España, estableciendo relaciones con este país. España compró una fuerte cantidad de petróleo y azufre mexicanos. Explotación de bancos petrolíferos. Obtención de créditos en el extranjero. La banca fue nacionalizada. En el periodo de 1978-1982, la Industria petrolera es líder en el crecimiento económico nacional- auge de exportaciones.</p> <p>1981- caída de precios del petróleo.</p> <p>En 1981, comienzan las políticas neoliberales.</p>	<p>Creación de CCH, CECYT, CETA Y CET.</p> <p>Universidad Pedagógica Nacional (UPN-1978).</p> <p>Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal. (1979)</p> <p>Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) – (1981) y para vincular la educación con las necesidades de la producción, se crea en 1978 el Colegio Nacional para la Educación Profesional y Técnica (CONALEP);</p> <p>Instituto Nacional de educación de adultos.</p>	<p>Secretario de educación Porfirio Muñoz Ledo y Fernando Solana. Apoyo a la educación técnica y educación por áreas. Vinculación educación técnica terminal con aparato productivo. "Primaria para todos." Crecimiento de Preescolar. Capacitación y formación intensiva en las áreas agropecuarias, industrial y de servicios. Incrementó de matrícula y gasto en todos los niveles. "Revolución educativa". Disminución del gasto educativo. Creación del Programa nacional de educación, cultura, recreación y deporte. El gasto a la educación tecnológica decreció. Se profundizan los rezagos educativos. Disminución del ritmo de crecimiento de la matrícula. Caída del nivel salarial del personal de los distintos niveles educativos.</p>	<p>Creación de la coordinación de educación superior y la ley de planeación de la educación superior.</p> <p>La matrícula del INPN. Decree, mientras otros institutos regionales duplican su matrícula.</p> <p>Incremento de progrados.</p> <p>Crecimiento de la educación superior. Primer Plan Nacional de Educación Superior en 1978. Establecimiento del Sistema Nacional de Planeación permanente de la Educación Superior. Descentralización de la educación superior- creación de universidades estatales.</p>
	Crisis económica	Recorte al financiamiento de	Dirección de	Política de "modernización educativa" que	"Década perdida para la educación

<p>1982 →</p>	<p>Caída internacional de los precios del petróleo Mayor importancia del mercado. Consolidación de bloques económicos como: NAFTA, MERCOSUR, la Unión Europea con su Mercado interior.</p> <p>Varios países optan por el régimen de libre comercio (China, países del Este de Europa, etc.) El 1 de Enero de 1994 entra en vigor el TLCAN. Unificación de todo el ámbito económico mundial, basado en la volatilidad de los movimientos de capital y el desarrollo tecnológico.</p> <p>Políticas económicas y educativas promovidas por el BM, el FMI. Y el BID. Conferencia internacional de Jomtien (Tailandia). Necesidades básicas de educación (1990).</p> <p>Serie de atentados terroristas Estados Unidos, España.</p> <p>Guerra de Irak. Estados Unidos invade Irak, debido a la posible fabricación de armas de destrucción masiva.</p>	<p>la educación pública. (1982-1988). Disminución del presupuesto al gasto social: sector educativo y sector salud.</p> <p>Aplicación del modelo neoliberal. Forma del TLC.</p> <p>Gasto federal destinado al pago de la deuda nacional. Apertura económica externa. Reducción de la participación del Estado de la economía. Desarrollo de programas como el PROGRESA para compensar la marginación. Recesión económica en 1988. Crisis. Devaluación continua de la moneda. Crecimiento de la deuda externa Crisis fiscal y financiera Cierre de empresas Aumento del desempleo Crisis política y estancamiento productivo Fuga de capitales Recorte al gasto publico Explosiones de San Juanico y sismos (1984-1985). Apoyo a la iniciativa privada y comercio internacional. Firma del GATT y del TLC. Ingreso a la OCDE. OMC. Privatización en la producción de servicios Aumento de pobreza extrema. Desigualdades sociales y económicas Apertura comercial Con Salinas se Renegoció la deuda externa reduciéndola</p>	<p>Evaluación del Proceso Educativo (educación básica). Universidad Tecnológica de Nezahualcōyotl y Aguascalientes,</p> <p>Creación del Comité Nacional de Concertación para la modernización tecnológica.</p> <p>Creación del CENEVAL. y del CONOCER</p>	<p>formaba parte de un proyecto más amplio de modernización nacional. Secretarios de educación pública: Manuel Bartlett, Ernesto Zedillo, Fernando Solana y José Ángel Pescador Osuna. Revaloración del magisterio. Carácter obligatorio a la secundaria. Estancamiento del crecimiento de matrícula en todos los niveles.</p> <p>Tendencia eficientista y tecnocrática de la educación. Apoyo a la educación tecnológica Programas <i>Escuela digna</i> y <i>Niños en solidaridad</i> financiados por el Banco Mundial, que a su vez destinó recursos a proyectos como el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) y el Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Básica (PAREB). Para el maestro fue creada la Carrera Magisterial. Se firmo el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992. Se regreso al programa por asignaturas en lugar del sistema por áreas. El 13 de julio de 1993 se presentó una nueva Ley General de Educación. "Federalización" o "descentralización" de la educación básica. Reestructuración de planes y programas de estudio. Introducción gradual de evaluaciones externas. Revaloración del magisterio-incremento salarial. Obligatoriedad de la educación secundaria. Actualización del padrón de programas de posgrado por excelencia y otorgamiento de becas por parte del CONACYT.</p> <p>Programa para la modernización de la educación tecnológica y la capacitación (PMETYC - 1995)</p> <p>Descentralización del nivel medio superior, y</p>	<p>superior"</p> <p>En la década de los ochenta: incremento de la matrícula, contratación apresurada de profesores poco formados, escasa actividad de investigación, bajos niveles de exigencia para estudiantes y profesores, ausencia de calidad y sentido académico, burocratización de planeación, politización y clientismo sindical. 1985. Disminución del subsidio económico. 1984. programa Nacional de Educación Superior (PRONAES). Y programa integral para el desarrollo de la educación superior (PROIDES). Esquema de planeación: departamentalización. Autoevaluación institucional y evaluación para determinar la calidad. Sistema nacional de investigadores en 1984. Falta de vinculación con el sector productivo.</p> <p>Disminución del crecimiento de la educación superior. Partiendo de las consideraciones del TLC cobró importancia este nivel educativo para el desarrollo económico, además del desarrollo de la ciencia y la tecnología... Importancia a la evaluación para mejorar la calidad. Se instituyó el Programa Nacional de Estímulos al Desempeño, con recursos de la SEP. Se incremento el presupuesto, en forma de apoyos a proyectos específicos, canalizados por medio del FOMES.</p> <p>Programas de apoyo al magisterio: PRONAP, talleres de actualización, Programa Nacional de Carrera Magisterial.</p>
---------------	--	---	---	---	---

	<p>Gobiernos de izquierda en Bolivia, España, Brasil y Venezuela, Cuba, entre otros países.</p>	<p>en un 26%. Estrategias gubernamentales: modernización, evaluación y financiamiento. En 1991 se reportó el primer superávit en muchos años. En enero de 1994 se inició en Chiapas un levantamiento armado indígena - crítica internacional contra este gobierno. Crisis en diciembre de 1994. Préstamo económico realizado por Estados Unidos, con la ayuda de organizaciones internacionales y de otros países, que ayuda a mercados financieros y al gobierno de Zedillo. Vertiginosa subida de la inflación La migración a Estados Unidos aumenta. Proceso de reprivatización de los bancos, la reestructuración del conglomerado de PEMEX y la venta de Telmex y Aeroméxico. Apertura comercial Adecuaciones hechas a la Ley de Inversión extranjera. Posible privatización energética. Libertad de expresión "Transparencia en las finanzas". Acceso a la información.</p>		<p>en instituciones como el CONALEP.</p> <p>Aumento la participación de la educación privada.</p> <p>Federalización del CONALEP, del INEA y del CAPFCE.</p> <p>Se aplica el examen de ingreso único para este nivel educativo a cargo del Comipems.</p>	<p>El área de posgrado duplicó su matrícula. La educación privada crece, tanto en las licenciaturas como en postgrados. Impulso a los institutos y universidades tecnológicas.</p> <p>En ciencia y tecnología, se crearon el Programa de Conocimiento e Innovación y se dieron reformas a la ley para el Fomento de la Investigación Científica y Tecnológica, además que se incrementó el gasto destinado a este sector. Se transformó el Sistema Nacional de Investigadores.</p> <p>Se plantea la necesidad de privatizar la educación superior ciñéndose a las políticas dictadas por el BM y el FMI. Implantación del modelo de EBNC Educación privada la que más creció en este sexenio. Creciente participación de organismos internacionales en la definición de políticas educativas para este nivel. Tendencia eficientista y tecnocrática para la ES. Huelga en la UNAM. Impulso a los sistemas de evaluación, certificación y acreditación.</p>
<p>Cuadro elaborado a partir de la revisión de las siguientes fuentes Cosío (1983), Guevara (2002), Prawda (1988.) y Rojas (1998).</p>					

## ANEXO 2. GUIÓN DE ENTREVISTA.

ENTREVISTADO: \_\_\_\_\_  
LUGAR: \_\_\_\_\_  
FECHA: \_\_\_\_\_  
HORA: \_\_\_\_\_  
ENTREVISTADORAS: \_\_\_\_\_  
OBJETIVO: \_\_\_\_\_

### 1. CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

- 1.1 ¿Cuándo surge la institución?
- 1.2 ¿Cuál es el objetivo y misión de la institución?
- 1.3 Desde el momento de su apertura y hasta la fecha, ¿qué cambios ha tenido?
- 1.4 De manera general, ¿cuál es la situación actual de la institución?
- 1.5 Estructura y funcionamiento

### 2. MATRÍCULA Y PLANTA DOCENTE

- 2.1 ¿Cuál es el tipo de profesional que pretende formar la institución?
- 2.2 ¿Cuántos alumnos se han inscrito?
- 2.3 ¿Cuántos alumnos en promedio, ingresan al plantel por periodo escolar?
- 2.4 ¿Ha aumentado la matrícula?
- 2.5 ¿Cuántos grupos existen actualmente?
- 2.6 En promedio, ¿cuántos alumnos ingresan cada año?, ¿La población estudiantil ha aumentado o bien ha disminuido?
- 2.7 ¿Cuál es la inscripción promedio por grupo?
- 2.8 En relación con su planta docente ¿Cuántos profesores laboran en el plantel?
- 2.9 Podría definir el perfil de los profesores del plantel
- 2.10 ¿Qué características debe tener un profesor para ser contratado?
- 2.11 ¿Cuales son las características académico – laborales del profesorado?
- 2.12 Se ajusta el perfil del profesorado a las necesidades académicas?

### 3. TITULACIÓN

- 3.1 En cuanto a la titulación en el plantel. ¿Nos podría decir cuales son las formas de titulación?
- 3.2 Para que un alumno que egresa de la institución se titule ¿Qué tiene que hacer?
- 3.3 ¿En promedio, cuántos alumnos egresan y cuantos de estos llegan a titularse?
- 3.4 ¿Para usted que representa la titulación de sus egresados?

### 4. MERCADO LABORAL

- 4.1 ¿La institución se preocupa por la inserción de sus estudiantes con el mercado laboral?, ¿Dé que forma?
- 4.2 En relación con el mercado de trabajo, ¿hay algún convenio con empresas, secretarías o dependencias? ¿Cuáles en concreto?
- 4.3 ¿Que beneficios considera que trae consigo la certificación de un egresado?
- 4.4 ¿Qué importancia le otorga la institución a la certificación de sus egresados? ¿Por qué?

## 5. PLANES DE ESTUDIO

- 5.1 ¿En qué año se puso en marcha de manera oficial la licenciatura?
- 5.2 ¿Cómo se denomina la licenciatura y que cambios han sufrido en cuanto a denominación y estructura curricular? ¿Por qué?
- 5.3 ¿Cuál es el nombre de la licenciatura? ¿Ha sido el mismo desde que comenzaron a impartirla o ha cambiado? ¿Por qué?
- 5.4 ¿Qué objetivos se proponen alcanzar con la licenciatura?
- 5.5 ¿Cómo están organizados los contenidos de plan? ¿Por qué?
- 5.6 En relación con los contenidos del plan ¿Cuál es la congruencia entre estos y el perfil de egreso propuesto? ¿Por qué?
- 5.7 ¿Quiénes han participado en las tareas de elaboración y de revisión del plan?
- 5.8 ¿Cómo se seleccionaron las materias? ¿Por qué?
- 5.9 De acuerdo con esta agrupación ¿A qué área se le da mayor peso dentro del plan o se tratan de manera equitativa?
- 5.10 ¿Cuáles son algunos de los temas sobre ciencia y tecnología que aborda el plan?  
Ejemplos
- 5.11 Actualmente cuenta con el plan que nos mencionó. ¿Anteriormente tuvo otros?, ¿Cuáles?
- 5.12 ¿Por qué surgieron o no los cambios, a que necesidades respondió?
- 5.13 ¿Cuándo el alumno egresa en donde puede trabajar? ¿Nos podría dar algunos ejemplos?
- 5.14 ¿Considera que el egresado de esta institución, tiene posibilidades para ingresar al mercado laboral?
- 5.15 ¿De que manera se evalúan a los estudiantes?
- 5.16 ¿Cómo se realizan los procesos de evaluación y certificación?
- 5.17 ¿Qué instancias concretamente son las que cumplen esta tarea?
- 5.18 ¿Cómo se trabaja con los alumnos? (Formas de trabajar con alumnos. Estrategias.)
- 5.19 ¿Conoce el CENEVAL? ¿Sabe a que se dedica? ¿Tienen algún convenio con esta entidad?
- 5.20 ¿Sabe usted que significa la palabra “EGEL”?
- 5.21 ¿Se relaciona la formación pretendida en cada uno de los planes con los elementos evaluados por el EGELP-CE?

## 6. COMPETENCIAS

- 6.1 ¿Qué entiende usted por el término “competencias”?
- 6.2 ¿Conoce usted el llamado modelo de EBNC?
- 6.3 ¿Podría decir en qué consiste?
- 6.4 ¿Sabe donde surgió?
- 6.5 ¿Considera usted que el modelo de competencias tiene alguna relación con la propuesta educativa del plantel? ¿En qué sentido?.
- 6.6 ¿Sabe de algunas otras instituciones que se apeguen al modelo de Educación Basada en Normas de Competencias?
- 6.7 ¿En su opinión existe alguna relación entre los modelos basados en competencias y el mercado laboral? ¿Por qué?
- 6.8 ¿En su opinión existe alguna relación entre los modelos basados en competencias y la reformulación y el diseño de planes de estudio? ¿Por qué?
- 6.9 ¿Con cuáles de los aspectos que componen un plan de estudios considera que se vincularía?

### Anexo 3.

#### LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA Mapa Curricular nueva propuesta

1	Teoría Pedagógica 1 4/0	Historia de la Educación y la Pedagogía 1 8 4/0	Filosofía de la Educación 1 8 4/0	Sociología de la Educación 8 4/0	Psicología y Educación 1 8 4/0	Metodología de la Investigación 1 8 2/2	HT 22 HP 2 TH 24 TC 46
2	Teoría Pedagógica 2 4/0	Historia de la Educación y la Pedagogía 2 8 4/0	Filosofía de la Educación 2 8 4/0	Probabilidad y Estadística 8 2/0	Psicología y Educación 2 4 4/0	Metodología de la Investigación 2 8 2/2	HT 20 HP 2 TH 22 TC 42
3	Textos Clásicos 4/0	Historia de la Educación y la Pedagogía 3 8 4/0	Epistemología 8 4/0	Didáctica 1 8 4/0	Psicología y Educación 3 8 4/0	Metodología de la Investigación 3 8 2/2	HT 22 HP 2 TH 24 TC 46
4	Economía y Educación 4/0	Historia de la Educación y la Pedagogía 4 8 4/0	Sistema Educativo Nacional 1 8 4/0	Didáctica 2 8 4/0	Comunicación y Educación 8 4/0	Metodología de la Investigación 4 8 2/2	HT 22 HP 2 TH 24 TC 46
5	Planeación Educativa 4/0	Educación No Formal 8 4/0	Sistema Educativo Nacional 2 8 4/0	Diseño y Evaluación de Planes y Programas 8 2/2	Educación, Ciencia y Tecnología 6 4/0	Orientación Educativa 8 2/2	HT 20 HP 4 TH 24 TC 44
6	Evaluación Educativa 4/0	Problemas Contemporáneos de la Educación 8 4/0	Política y Legislación Educativa 8 4/0	Tecnologías Aplicadas en la Educación 8 2/2	Nuevas Modalidades en Educación 6 4/0	Administración Educativa 8 2/2	HT 20 HP 4 TH 24 TC 44
7	OPTATIVA 1 2/2	OPTATIVA 2 6 2/2	OPTATIVA 3 6 2/2	OPTATIVA 4 6 2/2	OPTATIVA 5 6 2/2	OPTATIVA 6 6 2/2	HT 12 HP 12 TH 24 TC 36
8	OPTATIVA 7 2/2	OPTATIVA 8I 6 2/2	OPTATIVA 9 6 2/2	OPTATIVA 10 6 2/2	OPTATIVA 11 6 2/2	OPTATIVA 12 6 2/2	HT 12 HP 12 TH 24 TC 36

**ASIGNATURAS OBLIGATORIAS**

**Créditos: 268**

**ASIGNATURAS OPTATIVAS**

**Créditos: 72**

**Total de Créditos:**

**340**

2/2	6
↑	↑
No. de horas	No. de créditos

<b>THT</b>	<b>148</b>
<b>THP</b>	<b>40</b>
<b>TH</b>	<b>186</b>
<b>TC</b>	<b>340</b>

## **GLOSARIO DE ABREVIATURAS**

ACTU-1987. Documento del Consejo Australiano de Sindicatos 1987.

ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

BID. Banco Interamericano de Desarrollo.

BM. Banco Mundial.

CBET. Competence Based Education and Training.

CECyT'S. Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos.

CENEVAL. Centro Nacional de Evaluación.

CIEES. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior

CIMO. Calidad Integral y Modernización.

CONALEP. Colegio Nacional de educación Profesional Técnica.

CONOCER. Consejo de Normalización y Certificación.

COPAES. Consejo para la Acreditación de la Educación Superior.

CP. Colegio de Pedagogía. (UNAM).

CRIM. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

CUCS. Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.

DGA. Dirección General Académica.

DGB. Dirección General de Bachillerato.

DGOSE. Dirección General de Orientación y Servicios Educativos.

EBNC. Educación Basada en Normas de Competencias.

EGEL. Examen General para el Egreso.

EGELP-CE-2000. Examen General de Egreso de la Licenciatura de Pedagogía-Ciencias de la Educación.

ENS. Escuela Normal Superior.

EXANI. Examen Nacional de Ingreso.

FAE. Facultad de Altos Estudios.

FES-Acatlán. Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

FES-Aragón. Facultad de Estudios Superiores Aragón.

FFyL. Facultad de Filosofía y Letras.

FG. Facultad de Graduados.

FP. Facultad de Pedagogía. (UIC)

FUE. Formación Universitaria en Educación.

IES. Instituciones de Educación Superior.

IIF. Instituto Internacional de Filosofía.

IIFAC. Instituto Internacional de Filosofía, A. C.

INCUAL. Instituto Nacional de las Cualificaciones.

IPCE. Instituto Panamericano de Ciencias de la Educación.

IPN. Instituto Politécnico Nacional.

LLECE. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa.

NCVQ. National Council for Vocational Qualifications.

NTCL. Normas Técnicas de Competencias Laborales.

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

OMT. Organización Mundial de Trabajo.

PIFD. Programa Institucional de Formación Docente.

PISA. Program for International Student Assessment.

PND. Plan Nacional de Desarrollo.

PMETyC. Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación.

PROBECAT. Programa de Becas de Capacitación a Desempleados.

ProNaE. Programa Nacional de Educación 2001-2006.

SE. Sistema escolarizado.

SEP. Secretaría de Educación Pública.

STyPS. Secretaría de Trabajo y Previsión Social.

SUA. Sistema Universidad Abierta.

TIMSS. Tercer Estudio Internacional sobre Matemáticas y Ciencias.

TLC. Tratado de Libre Comercio.

TM. Tecnológico de Monterrey.

UE. Unión Europea.

UIC. Universidad Intercontinental.

U de G. Universidad de Guadalajara.

UG. Universidad de Guerrero.

UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNITEC. Universidad Tecnológica.

UNO. Universidad del Noroeste.

UV. Universidad Veracruzana.