

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**"ANÁLISIS DE LAS TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES
DE LA EDUCACIÓN.
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA"**

Tesis que para obtener el grado de
Doctora en Pedagogía

presenta:

Ma. Esmeralda Bellido Castaños

Directora de Tesis: **Dra. Patricia Ducoing Watty**

Comité Tutorial: **Dra. Patricia Ducoing Watty**
Dra. Concepción Barrón Tirado
Dr. Ángel Díaz Barriga

Agosto 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

A G R A D E C I M I E N T O S

A Jesús, muchas gracias por tu apoyo para llevar a buen término esta empresa.

A mis padres, muchísimas gracias por su apoyo incondicional a lo largo de mi vida.

A mi querido hermano Fernando, porque sigamos siempre unidos y apoyándonos a lo largo de la vida, te deseo que tu camino esté lleno de felicidad.

A mis queridísimas hijas Mariana y Paola y a sus nuevas familias; Marcos, Elizabeth y María Fernanda; Juan José y David Nicolas, deseando que en esta nueva etapa de su vida haya mucho amor, salud, éxito y armonía.

A Mónica y a mis sobrinas Jimena y Mónica con el deseo de que logren todos los proyectos y metas que se propongan y sus vidas estén llenas de bendiciones.

A mis amigas, especialmente a Martha Legorreta Herrera, María de la Luz Martínez Maldonado, Pía Córdoba Martínez y María de la Luz Fuentes Mercado. Nuestra amistad perdura y se fortalece con el tiempo y la estima que nos tenemos.

Muchas gracias a mi Directora de Tesis Dra. Patricia Ducoing Watty por su apoyo en la realización de esta investigación y a los demás integrantes de mi Comité Tutoral, Dra. Concepción Barrón Tirado y Dr. Ángel Díaz Barriga.

También quiero mencionar en un reconocimiento póstumo al Dr. Ricardo Sánchez Puentes, nuestro cordial y querido maestro, quien me apoyó inicialmente en la realización de este trabajo.

A la Dra. Silvia Crespo Knopfler, Dra. María Susana González Velásquez y al Dr. José Luis Alfredo Mora Guevara, muchas gracias por su amistad y apoyo durante muchos años, espero que en esta nueva etapa iniciemos juntos nuevos proyectos.

Al Profesor Joaquín Vázquez, académico de la UABC, muchas gracias por su ayuda expedita y desinteresada, su apoyo fue de gran valor para poder culminar esta investigación.

A la Dra. Patricia Parra Cervantes, Dr. Ramón Soto Vázquez y Mtro. José Luis Vázquez Piñón muchas gracias por su amistad, su apoyo y recomendaciones fueron de gran utilidad para la elaboración de este trabajo.

A mis entrañables compañeros de trabajo, especialmente a Cindy Malinalli Cruz Gama y Avelina Velasco Sánchez para que sigamos compartiendo juntas gratos momentos.

ÍNDICE

	INTRODUCCIÓN	8
1.	EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO	15
1.1	Políticas de educación superior propuestas por organismos internacionales	16
1.2	El proyecto modernizador de la universidad pública mexicana	42
1.3	El contexto institucional	56
2.	INNOVACIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN PROFESIONAL	61
2.1	La flexibilidad curricular	68
2.2	El curriculum por competencias	84
2.3	El curriculum formal	102
2.4	Dimensiones en la formación de profesionistas universitarios	109
2.4.1	Teórico-práctica	123
2.4.2	Investigación	128
2.4.3	Ética	131
2.4.4	Sociohistórica y cultural	134
2.4.5	Aprendizaje y desarrollo humano	136
2.4.6	Nuevas tecnologías de la información y la comunicación	138
2.5	La formación de profesionales de la educación	143
2.5.1	Denominación del campo	148
2.5.2	Saberes disciplinares	154
2.5.3	Campos de intervención	158
3.	LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA UABC, ESTUDIO DE CASO	
3.1	El contexto estatal. Estado fronterizo intersección de formas culturales diferenciadas	163
3.2	Conformación del sistema de educación superior estatal	179
3.2.1	Peso e importancia de la UABC en función de la matrícula	181

3.3	Origen y desarrollo institucional de la UABC	183
	3.3.1 Etapa de gestación y creación institucional (1952-1958).	183
	Iniciativa de los estudiantes por crear la Universidad	
	3.3.2 Etapa inicial de actividades académicas (1959-1967).	190
	Creación de una identidad institucional	
	3.3.3 Etapa de crecimiento (1967-1991). Ampliación de la oferta educativa	192
	3.3.4 Etapa de consolidación (1991-2006). En búsqueda de la calidad y la excelencia	197
	3.3.4.1 Misión y visión de la UABC	210
	3.3.4.2 Políticas institucionales	215
	3.3.4.3 Modelo educativo	224
3.5	La formación del licenciado en Ciencias de la Educación	
	3.5.1 Creación institucional de la Escuela de Ciencias de la Educación 1976-1978. La pugna por el nivel de licenciatura	230
	3.5.2 Primer modelo (1978) rígido	240
	3.5.3 Segundo modelo (1986) rígido	248
	3.5.4 Tercer modelo (1993) flexible	256
	3.5.5 Cuarto modelo (2003) flexible y por competencias	280
	3.5.6 Análisis de las tendencias de formación en educación	327
	CONCLUSIONES	336
	Anexo No. 1 Instituciones y carreras que integran el Sistema de Educación Superior en el Estado de Baja California	348
	A. Subsistema Universitario	359
	B. Subsistema Tecnológico	362
	C. Subsistema Normalista	

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

No. de Cuadro	Índice de Cuadros	Pág.
1	Tipos de Flexibilidad Curricular en la Universidad Nacional Agraria de Perú en 1958	71
2	Tipos de Cursos en la Propuesta Curricular de la Universidad Nacional Agraria de Perú en 1958	72
3	Tipos de Flexibilidad Académica según Pedroza	77
4	Tipos de Flexibilidad Académica según Escotet	78
5	Clasificación de competencias y su campo de desarrollo	92
6	Número de personas consultadas para determinar las competencias genéricas y específicas en el área de educación	97
7	Competencias Genéricas para el área de educación	98
8	Competencias Específicas para el área de educación	99
9	Número de instituciones de educación superior y de opciones profesionales en el estado de Baja California	180
10	Matrícula de licenciatura en el estado por Institución 1980-1985	181
11	Matrícula de licenciatura en el estado por Institución 1986-1993	182
12	Población de estudiantes de licenciatura en el nivel público y privado comparado con la UABC 1994-2004	183
13	Etapa inicial de actividades académicas de la UABC (1959-1967)	191
14	Etapa de crecimiento de la UABC (1967-1991)	193
15	Total de asignaturas por área disciplinar de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 1978	246
16	Total de asignaturas y créditos de las áreas de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 1986	250
17	Total de asignaturas y créditos de las áreas específicas de conocimiento de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 1986	251
18	Asignaturas del área de Sociología educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 1986	251
19	Asignaturas del área de Psicología educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 1986	252
20	Asignaturas del área de Tecnología educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 1986	252
21	Asignaturas del área de Investigación educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 1986	253
22	Asignaturas del área de Planeación y administración educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 1986	254

23	Asignaturas optativas por áreas del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, UABC 1993	270
24	Asignaturas del área de Sociología educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 1993	271
25	Asignaturas del área de Psicología educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 1993	273
26	Asignaturas del área de Filosofía e historia de la educación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 1993	274
27	Asignaturas del área de Didáctica y curriculum de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 1993	275
28	Asignaturas del área de Investigación educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 1993	276
29	Asignaturas del área de Administración educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 1993	277
30	Asignaturas del área Instrumental de apoyo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 1993	277
31	Competencias profesionales del Licenciado en Ciencias de la Educación	293
32	Competencias general: 1. Enseñar	294
33	Competencia general: 2. Investigar	295
34	Competencia general: 3. Administrar	296
35	Competencia general: 4. Comunicar	297
36	Competencia general: 5. Innovar	298
37	Competencia general: 6. Adaptar	299
38	Competencia general: 7. Evaluar	300
39	Competencia general: 8. Diagnosticar	301
40	Competencia general: 9. Intervenir	302
41	Competencia Técnica: 10. Enseñar	303
42	Competencia general: 11. Diseño curricular	304
43	Competencia: No. 12. Gestión educativa	305
44	Línea de electividad profesional: 1. Desarrollo social	308
45	Línea de electividad profesional: 2. Política y gestión	308
46	Línea de electividad profesional: 3. Calidad de vida	309
47	Línea de electividad profesional: 4. Salud y bienestar social	309
48	Línea de electividad profesional: 5. Desarrollo organizacional	310
49	Línea de electividad profesional: 6. Divulgación y promoción de la cultura	310
50	Distribución de créditos obligatorios y optativos por Etapa de Formación	311
51	Distribución de créditos obligatorios por Eje de Formación	311
52	Asignaturas del área de Sociología educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 2003	312
53	Asignaturas del área de Psicología educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 2003	313
54	Asignaturas del área de Filosofía e Historia de la educación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 2003	313

55	Asignaturas del área de Didáctica y curriculum de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 2003	314
56	Asignaturas del área de Investigación educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 2003	315
57	Asignaturas del área de Planeación y administración educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 2003	315
58	Asignaturas del área Instrumental de apoyo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 2003	315
59	Número y porcentaje de asignaturas obligatorias por área disciplinar de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 2003	316
60	Distribución de créditos obligatorios por eje de formación	317
61	Asignaturas obligatorias que integran el eje teórico y contextual	317
62	Asignaturas obligatorias que integran el eje metodológico e instrumental	318
63	Asignaturas obligatorias que integran el eje de intervención	318
64	Asignaturas que apoyan la formación en investigación	320
65	Asignaturas que apoyan la formación ética del estudiante	321
66	Asignaturas que apoyan la formación sociohistórica y cultural del estudiante	321
67	Asignaturas que apoyan la formación para el aprendizaje y el desarrollo humano en el estudiante	322
68	Asignaturas que apoyan la formación en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación	323
69	Asignaturas con opción a servicio social	324
70	Elementos que contienen los planes de estudio de la Lic. en Ciencias de la Educación de la UABC	329
71	Características de los planes de estudio de la Lic. en Ciencias de la Educación de la UABC	330
72	Porcentaje de las áreas disciplinares de los planes de estudio de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABC	333
73	Características de las dimensiones de formación profesional de los planes de estudio de la Lic. en Ciencias de la Educación de la UABC	335
Mapas		
Mapa del Estado de Baja California		164
Mapa curricular No. 1. 1°. Modelo 1978 del Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, UABC. Asignaturas del Tronco Común. Propuesta original		243
Mapa curricular No. 2. 1°. Modelo 1978 del Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. UABC. Asignaturas del Tronco Común. Cuarta Generación		245
Mapa curricular. No. 3. 2°. Modelo 1986 del Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. UABC.		249
Mapa curricular No. 4. 3°. Modelo 1993 del Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, UABC.		269

INTRODUCCIÓN

Actualmente se lleva a cabo un análisis y replanteamiento importante de las funciones de la universidad mexicana, especialmente de la pública, y de las orientaciones de las profesiones debido a los cambios que se están presentando en el contexto económico y social como resultado del proceso de globalización a nivel internacional, la apertura comercial y la modernización de ciertos sectores del país, situaciones que plantean a la educación superior en México una serie de desafíos para que pueda estar en niveles de competitividad con las universidades de los países desarrollados y responda a las nuevas demandas que se le hacen, principalmente de eficacia y eficiencia, altos niveles de calidad y excelencia y actualización acorde a los avances científico-tecnológicos, lo cual ha originado una revisión de sus modelos de organización y funcionamiento y el desarrollo de proyectos de reestructuración de sus planes de estudio.

Por lo anterior, se considera necesario analizar la especificidad de las tendencias de formación de cada profesión y sus polémicas internas para determinar los conocimientos, ausencias, inconsistencias, contradicciones y compromisos político-sociales que conforman sus propuestas curriculares. Es preciso determinar en qué medida el curriculum ha caído en una inercia o ha sido potenciado por diversos factores, tales como los requerimientos del contexto, los avances disciplinares, la práctica profesional y la problemática social, así como las exigencias de competitividad para responder a estándares nacionales e internacionales.

En esta investigación interesa abordar lo referente a la formación de profesionistas en el campo educativo, en particular la Licenciatura en Ciencias

de la Educación (LCE) que se ofrece en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Esta investigación es un estudio de caso que se aborda desde una perspectiva cualitativa, la cual se fundamenta en un abordaje holístico que requiere de la descripción y comprensión del entorno social e institucional en el que se ubica el objeto de estudio con un sentido histórico. Se escogió esta universidad por ser una institución de educación superior innovadora que en 1993 inició con el modelo de flexibilidad curricular y en 2003 incorpora el modelo por competencias. Esta investigación pretende responder al siguiente interrogante: ¿Cuáles son las tendencias de los planes de estudio que se han presentado para la formación profesional de la LCE que se imparte en la UABC, tomando en cuenta el contexto social e institucional en el que han surgido y se han llevado a cabo?

Por lo anterior, se aborda el análisis de la situación socioeconómica del estado de Baja California y las condiciones que dan lugar al surgimiento y desarrollo institucional, tanto de la UABC, como de la dependencia, Escuela de Ciencias de la Educación (ECE), ya que se considera que el estudio de la génesis y desarrollo de un fenómeno es fundamental para la comprensión de la situación en que se encuentra en el presente y vislumbrar perspectivas a futuro. *El presente entraña el pasado y la posibilidad de elegir futuros* (Tenti, 1988:19). Se pretende realizar este recorrido histórico de la institución, para darnos cuenta de los cambios y transformaciones que ha tenido a lo largo del tiempo, ya que los objetos sociales¹ son en realidad el resultado de un proceso histórico y están en movimiento, de este proceso interesa sobre todo recuperar los momentos relevantes que marcan su desarrollo y caracterizan su identidad y direccionalidad institucional. El período de estudio que abarca esta investigación es de 1952, año en que estudiantes oriundos de Baja California inician diversas actividades tendientes a crear una universidad en el Estado al 2006, periodo en el que se presenta el 4º. Modelo vigente de formación de la LCE (2003) y el Modelo Educativo de la institución (2006).

¹ Se conceptualiza a lo social como un sistema o configuración de elementos diferentes y relacionados, abiertos, incompletos, susceptibles de inestabilidad y cambio; sujetos a múltiples sobredeterminaciones, en una relación de significación abierta por parte de los sujetos sociales (Granja, 1992:127,131); de ahí la complejidad de lo social, y de la educación como elemento que está inserto en lo social.

Esta investigación consta de tres capítulos, en el primero se presenta un análisis del contexto social e institucional en el que se lleva a cabo la formación de profesionistas. A nivel internacional destaca la globalización y el neoliberalismo y el papel que organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han tenido en el planteamiento de políticas y recomendaciones para la educación superior y en particular para la formación de profesionistas.

A nivel nacional sobresale en el ámbito de la educación superior, el proyecto de modernización educativa que se plantea como una alternativa de solución a los fuertes cuestionamientos que se le hacen a la universidad pública, una universidad ineficiente, desfasada de los requerimientos sociales y del sistema productivo. Dicho proyecto modernizador ha tenido en el nivel superior diferentes orientaciones, por ejemplo en la década de los 80s el énfasis se da en la planeación y a partir de los 90s el acento está puesto en la evaluación para contribuir al logro de la calidad educativa.

En lo que se refiere al plano institucional se analizan las siguientes categorías para dar cuenta de la génesis y desarrollo de las instituciones de educación superior, tales como identidad institucional, etapas de configuración en su devenir histórico y direccionalidad y autodefinición académica que dan cuenta de su especificidad institucional y de su proyecto educativo en lo particular.

En el segundo capítulo se abordan los referentes conceptuales de esta investigación, para lo cual se consideran tres apartados. En el primero se trata lo referente a las tendencias innovadoras en el diseño del curriculum y se profundiza en la flexibilidad curricular y el modelo por competencias que son las tendencias retomadas para el modelo de formación vigente de la LCE de la UABC. Asimismo, dado que la formación profesional está mediada por el

curriculum, se retoma lo planteado respecto al curriculum formal, específicamente lo que se refiere a los siguientes componentes de un plan de estudios: fundamentación, finalidades curriculares y estructura y organización curricular.

En el segundo apartado de este capítulo, se aborda el concepto de formación y el significado e implicaciones de ser un profesionista, y además se plantean las siguientes dimensiones a tomar en cuenta en la formación de profesionistas universitarios: a) teórico-práctica, b) investigación, c) ética, d) sociohistórica y cultural, e) aprendizaje y desarrollo humano y f) nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En el tercer apartado correspondiente a la formación de profesionistas de la educación, se contemplan dos aspectos: a) La denominación del campo que se aborda desde tres tradiciones: la *alemana* que plantea a la *Pedagogía* como unidad disciplinaria presidida por la filosofía como fuente normativa, la *francesa* que promueve el enfoque multidisciplinario desde la perspectiva de las *Ciencias de la Educación* y la *anglosajona* que hace énfasis en el aspecto instrumental y bajo la denominación *Educación* unifica la disciplina y la práctica. b) Los saberes que conforman el campo educativo, distinguiéndose los siguientes: *teóricos*, respecto a éstos se diferencian los básicos como núcleos disciplinares que fundamentan el estudio del campo educativo y aquellos que profundizan en su estudio; *prácticos*, constituyen ámbitos de acción e intervención que se manifiestan en los campos profesionales actuales y potenciales; y *prospectivos*, hacen referencia al planteamiento de realidades socioeducativas futuras deseables y posibles formas de acceso a las mismas.

En el tercer capítulo se presenta lo relativo a este estudio de caso partiendo de lo general a lo particular, por lo que en primer lugar se abordan los rasgos sobresalientes del contexto económico y social del Estado de Baja California como entidad fronteriza. En su economía, la industria maquiladora ha tenido un papel preponderante, sin contribuir realmente al desarrollo del Estado, asimismo se observan flujos migratorios importantes con su consecuente

demanda de servicios y una fuerte interrelación con los Estados Unidos no sólo en lo económico sino también en aspectos sociales, educativos y culturales.

Además se presenta la conformación del sistema de educación superior estatal, considerando los subsistemas universitario, tecnológico y normalista que en su conjunto ofrecen una importante oferta educativa para la formación de recursos humanos en el Estado. La UABC imparte el 71% de las licenciaturas que se ofrecen a nivel estatal y en el período de 1980 a 1993 captó en promedio el 73.75% de la matrícula, superando a las demás instituciones de educación superior, y en el periodo de 1994 a 2004 aunque su porcentaje disminuyó a 61.15%, se puede afirmar que esta institución pública tiene un papel muy relevante en la formación de profesionistas en el Estado.

En lo que respecta al contexto institucional se presenta la trayectoria histórica de la UABC, considerando para tal efecto la siguiente periodización por etapas de configuración que enfatizan los aspectos más relevantes de su devenir histórico para comprender su dinámica institucional: a) Gestación y creación institucional (1952-1958), en este período estudiantes oriundos de Baja California inician diversas actividades tendientes a crear una universidad en el Estado, b) Etapa inicial de actividades académicas (1959-1967), se integran las primeras escuelas e institutos que conforman la universidad y se crean los símbolos que la representan, c) Etapa de crecimiento (1967-1991), se amplía en forma considerable la oferta educativa y la infraestructura, y d) Etapa de consolidación (1991-2006), se pretende mejorar la calidad de sus prácticas académicas y administrativas.

Asimismo se presenta el origen de la ECE en 1978 que a partir de 1994 se denomina Facultad de Ciencias Humanas (FCH) y su relación con la Escuela de Pedagogía (EP), escuela fundadora de la universidad. En este trabajo se recupera la perspectiva de los sujetos acerca de la trayectoria histórica de la Escuela de Pedagogía y de la Escuela de Ciencias de la Educación, así como en relación al diseño de los diferentes modelos de formación profesional de la LCE. Se les reconoce a los sujetos como participantes activos en la génesis y

desarrollo de los procesos sociales² (De la Garza, 1988:28).

Posteriormente, se lleva a cabo un análisis de los siguientes modelos de formación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación que se han presentado en la Facultad de Ciencias Humanas: 1°. Modelo (1978) y 2°. Modelo (1986) con una organización curricular rígida, 3°. Modelo (1993) introduce la flexibilidad curricular y el 4°. Modelo vigente (2003) continúa con la propuesta de flexibilidad e incorpora el modelo por competencias.

El modelo rígido ha sido la forma tradicional como se han organizado los planes de estudio en México, implica que todos los estudiantes tienen que acreditar las mismas asignaturas durante su carrera y no existen asignaturas optativas o presentan escasas elecciones que pueden realizar de acuerdo a sus necesidades e intereses, por ejemplo elegir la salida terminal que pretenden cursar.

La flexibilidad curricular introduce una innovación curricular trascendente, conlleva la posibilidad de que los estudiantes puedan acceder a diferentes áreas del conocimiento y actividades académicas de acuerdo a sus necesidades e intereses para enriquecer su formación profesional y obtener créditos, de esta manera cobra gran relevancia las decisiones que tome el estudiante, orientado por un asesor académico para determinar cierta parte de su trayectoria académica –alrededor del 30 por ciento-. Asimismo, permite que la universidad pueda adecuar de manera más ágil los contenidos curriculares a los requerimientos del mercado de trabajo, al agregar por ejemplo asignaturas, sin necesidad de modificar toda la estructura del plan de estudios. La ECE fue la primera dependencia de la universidad que operativiza la flexibilidad curricular y posteriormente este modelo de organización curricular es implementado en todas las carreras de la UABC.

² Se llevaron a cabo un total de 21 entrevistas a informantes clave, constituidos principalmente por personal académico que ha tenido un papel importante en el desarrollo de la Facultad de Ciencias Humanas, tales como: profesores fundadores de la Escuela de Pedagogía y de la Escuela de Ciencias de la Educación, instancias académico-administrativas y personal académico que participó en el diseño de los planes de estudio, quienes en su mayoría han trabajado en la universidad por más de 10 años.

Respecto al enfoque por competencias, éste inicia en el campo de la educación técnica y posteriormente se empieza a aplicar en otros niveles educativos como es el caso de la educación superior. Se considera que una competencia está integrada por conocimientos, habilidades y valores que subyacen en actitudes e implica la capacidad para desarrollar una actividad de tipo profesional con un alto nivel de calidad, adaptarse a nuevas y cambiantes situaciones y transferirla a áreas profesionales próximas, además integra capacidades para aprender a aprender, para desarrollar conocimientos y la participación en la solución de problemas (Plan de estudios 2003-2:5). Se plantea que en la LCE se desarrollen las siguientes competencias: enseñar, investigar, administrar, comunicar, innovar, adaptar, evaluar, diagnosticar, intervenir, diseño curricular y gestión educativa.

Los diferentes modelos de formación de la LCE son analizados con base en las siguientes categorías: a) elementos que los integran (fundamentación, finalidades curriculares y estructura y organización curricular), b) contenidos de las áreas disciplinares que los conforman y c) características de la formación profesional que posibilitan, posteriormente se presenta un análisis de las tendencias de formación de los mismos. Finalmente se presentan conclusiones y propuestas que se espera contribuyan a fortalecer la formación profesional de los egresados de esta licenciatura.

1. EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

La formación profesional está inmersa en un determinado contexto social e institucional, el cual le plantea a los académicos responsables del diseño y desarrollo de los currícula determinadas demandas, orientaciones y finalidades, quienes a su vez analizan e interpretan dichos requerimientos y en el marco de una *autonomía relativa* propugnan por un proyecto curricular propio que refleje sus intereses y perspectivas acerca de la profesión.

Actualmente vivimos en una época de transición cuya duración y alcance nos es desconocido. El rasgo distintivo de finales del siglo XX y principios del siglo XXI, es la transformación de las sociedades humanas, donde el cambio y el incremento de la información disponible son algunas de las constantes. Se vive en un mundo globalizado que plantea demandas generales y homogeneizantes respecto a la formación de profesionistas, se impone la constitución de una nueva mentalidad, la sociedad debe educarse en la perspectiva del no tutelaje, de la competitividad, la productividad, la calidad y la eficiencia. También se requiere, el dominio de idiomas, el manejo de la informática, la generación y actualización de conocimientos, la adaptación al cambio y a la innovación, etc. Se priorizan determinadas áreas del conocimiento en función del papel que desempeñan para apoyar la competitividad internacional. Asimismo, las políticas educativas que se plantean para la educación superior, así como el contexto institucional en que se lleva a cabo la formación profesional, le otorgan una *impronta* dependiendo de si éste es público o privado, de su modelo educativo y curricular, de los recursos humanos y materiales con que cuenta, de su ubicación geográfica, entre otros factores.

En este capítulo se abordan diversos aspectos que están presentes en el

ámbito internacional, nacional e institucional, los cuales están ejerciendo una influencia determinante en la formación de profesionistas. En el contexto internacional se aborda el proceso de globalización en diversos ámbitos de la actividad humana, así como las políticas y recomendaciones de organismos internacionales hacia la educación superior, y algunos aspectos de la situación de México en esta nueva era. En el contexto nacional se trabaja lo referente al proyecto modernizador de la universidad pública mexicana que pretende superar la situación de crisis y desfase de la universidad en relación a los requerimientos del contexto y en lo que respecta al ámbito institucional universitario se analizan los conceptos de identidad institucional, etapas de configuración y direccionalidad que definen y orientan el quehacer universitario en su devenir histórico.

1.1 Políticas de educación superior propuestas por organismos internacionales

En la actualidad se asiste a la configuración de un modelo globalizador acelerado por la 3ª. revolución científica-tecnológica, la cual se presenta a partir de la segunda guerra mundial. Los mecanismos electrónicos de control y el procesamiento electrónico de datos llevan a enormes cambios en las fábricas, los servicios y la administración. La electricidad se vuelve una de las principales formas de energía productiva. Se introducen procesos de automatización en la producción, las máquinas controladas electrónicamente eliminan muchos trabajos, esto ocasiona una tendencia hacia el desempleo estructural. Por otra parte, la mayoría de los trabajadores necesitan relativamente poca capacitación especializada, mientras que una reducida minoría de técnicos, científicos, planificadores, etc., necesita un alto grado de capacitación y de educación, lo cual se traduce en una polarización del mercado de trabajo. La nueva prioridad del sistema educativo es la creación de habilidades no específicas a una ocupación en especial, por ejemplo: movilidad, flexibilidad, capacidad para trabajar en equipo y sensibilidad técnica (Castles, Wüstenberg, 1982). Se presenta una mutación tecnológica que implica una informatización generalizada que afecta a todos los sectores de la

producción y de la vida cotidiana.

El modelo económico que predomina en esta nueva era es el neoliberalismo, el cual defiende el papel del gobierno como institución que garantiza las libertades políticas y económicas, dejando la economía a las libres fuerzas del mercado (Elías, 1996)³. Este modelo ha fortalecido el desarrollo de las empresas transnacionales, las cuales han adquirido un poder económico superior en muchas ocasiones a los estados nacionales, ha originado una concentración sin precedentes de la riqueza, así como el empobrecimiento y el desempleo o subempleo de la mayoría de la población económicamente activa y una gran población superflua, desprovista de todo derecho y ha promovido el desmantelamiento de las políticas de bienestar social por parte del Estado. “Se reclama un Estado gerente, sin fines y consecuentemente sin política, transmisor y ejecutor de decisiones de una élite ...” (Dieterich, 1999:67).

-El motor más dinámico de la economía son las empresas transnacionales⁴, las cuales configuran- un nuevo orden mundial basado en la consolidación de una red de bloques que al asegurar la "desaparición" de barreras nacionales, integra a los países en unidades territoriales de inversión y movilización de trabajo y capital más amplias – que van a donde más les conviene-. Desde luego, este escenario configura un mundo unificado, pero desigual y jerarquizado, en el que el Estado-nación pierde exclusividad en un área territorial, y las corporaciones transnacionales, al regular y controlar los avances tecnológicos de todo tipo de información, se constituyen en verdaderos estados supranacionales (Herrera, 1996).

³ “Este modelo surge en los años setentas en la escuela conservadora de Chicago, inspirado en las ideas de Milton Friedman y un grupo de economistas, denominado Chicago Boys, quienes intentaron implantarlas no sólo en los Estados Unidos sino en Latinoamérica, apoyados por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo” (Elías, 1996).

⁴ “Las empresas transnacionales son el espíritu rector de la aldea global, en que convierten al planeta. ... Pero las transnacionales han dejado de ser meros exportadores de mercancías y servicios para crear una infraestructura mundial de producción y distribución cuyo valor se calcula superior a los 2.1 billones de dólares, es decir, dos veces mayor que el Producto Interno Bruto Latinoamericano. Lo que existía en el pasado, dice un experto de la ONU, era una “integración superficial de flujos comerciales”. Ahora está emergiendo un “sistema internacional de producción organizado por las corporaciones transnacionales. ... 435 de las 500 transnacionales más importantes -el 87 por ciento- pertenecen a los países del Grupo G-7. De ellas, 151 son estadounidenses, 149 japonesas, 44 alemanas, 40 francesas, 33 británicas, 11 italianas y 5 canadienses” (Dieterich, 1999:49-50).

Castaños de Lomnitz (1994) señala cinco facetas de la nueva economía global:

- 1) La productividad depende cada vez más del conocimiento y de la información aplicada a la producción.
- 2) Las tareas de producción tienden a centrarse en actividades de procesamiento informático, más que en la producción de bienes materiales.
- 3) Se vuelve más competitivo si se atiende a un estilo de producción flexible y adaptado a las exigencias del consumidor.
- 4) La globalización permite y exige tanto al capital como a la producción que estén organizados internacionalmente, sobre todo en cuanto a distribución e información.
- 5) La innovación tecnológica representa un insumo cada vez más importante, principalmente en el aspecto de la informática.

Asimismo, se presenta la conformación de un sistema internacional, cuyo eje de desarrollo se basa en el comercio internacional, asociado al notable incremento de los medios de transporte, de comunicación y de información, y al establecimiento de tratados comerciales que eliminan aranceles y conforman mercados ampliados.

En esta era de la globalización, el poder se centra en el Grupo de los 7, Japón, Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Francia, Alemania e Italia, cuyos sectores hegemónicos procuran avanzar en la integración de un protoestado mundial, a través de diversos organismos que dominan, representan y defienden sus intereses: en lo económico se encuentra el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización Mundial de Comercio y el Banco Interamericano de Desarrollo; en lo político, se ubica a la ONU y al Consejo de Seguridad; y en lo militar a la OTAN. El Grupo de los 7 domina la competitividad internacional y se ha convertido en un grupo hegemónico a nivel mundial que ha auspiciado medidas de ajuste económico y programas de ayuda financiera hacia los países del Tercer Mundo dentro de un marco de estrategia intervencionista, sin importar los costos sociales. Se presenta una brecha creciente entre países desarrollados y en vías de desarrollo y marginalización de algunos países por conflictos internos o por sus posturas políticas.

Por otra parte, la crisis y derrumbe del socialismo real, resultado de un prolongado proceso interno de esclerosamiento y decadencia del régimen

burocrático-estatista que constituía el fundamento del sistema social, le impidió emprender las reformas internas requeridas para su modernización, esto conllevó a un descontento político de amplios sectores de la población que culminarían con la caída del muro de Berlín en 1989 y la reunificación de Alemania en 1990 y la desintegración de la Unión Soviética (1991-1992). Se puso entonces en marcha un proceso bastante rápido de desarrollo de la economía mercantil-capitalista en prácticamente todos los países del anterior Bloque Oriental (Davat y Rivera, 1994:20-21), con lo cual se presenta una ampliación del capitalismo a nivel mundial.

En lo político, se plantea a la democracia como pilar del modelo globalizador. “La globalización impone una democracia liberal –formal- que permite una política sin protecciones económicas ni sociales” (Ramonet, 2000:17). Se circunscribe el concepto de democracia a un sentido restringido que se limita a tener derecho a voto para elegir a los gobernantes y no se le visualiza desde un enfoque más amplio que incorpore los derechos humanos como reivindicación fundamental. “En esta perspectiva *derechos democráticos* significa derecho a la salud, educación –información-, seguridad y empleo, pero también derecho a la paz, a un ambiente sano y a un futuro” (De Alba, 2002:78).

También se presenta la fusión de los estados-nación, por ejemplo, la Unión Europea, lo cual rompe con la tradición política y la pérdida de parcelas de soberanía que por mucho tiempo se habían luchado. Esto trae aparejado crisis de identidad y en consecuencia de estabilidad, así como el fenómeno de la escisión, fragmentación o ruptura, ya que ciertos segmentos sociales pugnan por un autogobierno.

Las amenazas a la sociedad actual y su desarrollo como la pobreza, el deterioro del medio ambiente, la corrupción, el narcotráfico, el SIDA, etc., traspasan las fronteras y requieren para enfrentarlas de una cooperación internacional, de acuerdos globales. La pobreza es la problemática más seria que se enfrenta hoy en día, por ejemplo, se estima que el número de pobres en

América Latina y el Caribe alcanzó en 1990 a 204 millones de personas.

Por otra parte, se presenta un proceso de *homogeneización cultural* debido a la transnacionalización de los medios de comunicación masivos que universalizan desde las expectativas, necesidades y exigencias, hasta las formas de satisfacerlas, de pensar y sentir; en contraparte se produce también la lucha por conservar la identidad y los valores culturales propios (Herrera, 1996). “La cultura se transforma, así, en un trincheras de resistencia contra el fenómeno homogeneizador, que revitaliza la diferencia en contra del proceso que pretende diluirla...” (De Alba, 2002:80). Las ONG representan una opción para que los ciudadanos formulen proyectos alternativos y ejerzan sus derechos.

La situación de México en el contexto de la globalización

En el contexto de la globalización económica, México firmó el Tratado de Libre Comercio (TLC) con Canadá y Estados Unidos puesto en vigor a partir de enero de 1994⁵. La situación del sistema educativo y de ciencia y tecnología mexicano, se encuentra en una posición muy desventajosa respecto de los otros dos países⁶.

En este nuevo contexto, la educación superior es revalorizada por el crucial papel que desempeña en la formación de cuadros científico-tecnológicos

⁵Como antecedente al TLC, se encuentra en el proceso de apertura a la economía internacional en nuestro país, la incorporación de México al Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio, GATT (General Agreement on Tariffs and Trade) en 1985.

⁶Los estudiantes en educación superior representan 1.5 de cada 100 habitantes en México, 5.6 en Estados Unidos y 5.9 en Canadá (Didou, 1994). “México asigna a la educación 5% de su PIB, frente a 6.8% en Estados Unidos y 7.12% en Canadá (en 1993). Además, de que se trate de economías de volúmenes muy dispares (la de Estados Unidos es 27 veces mayor que la de México y la de Canadá, dos y media) lleva a diferencias muy considerables en el monto absoluto de los recursos dedicados a ese rubro. ... en México la crisis de 1982 a 1990 repercutió en marcadas oscilaciones del gasto educativo durante varios años (5.2% en 1980, 2.4% en 1984, 4% en 1990 y 5% en 1993); los otros dos países han destinado proporciones constantes de 6 ó 7% del PIB desde hace 20 años. ... El gasto federal de México en ciencia y tecnología representaba 0.37% del PIB en 1992; su monto era de 1,188 millones de dólares ... En contraste, en Estados Unidos representaba en 1988 2.8% del PIB y en términos absolutos era casi 100 veces superior al de México (111 503 millones de dólares) y en Canadá, 1.3% (5 238 millones de dólares)” (Latapí, 1994). A diferencia de México, en Estados Unidos la industria financia en gran medida a la investigación.

altamente calificados, lo cual es vital para la generación de conocimientos, el desarrollo tecnológico, la productividad y la competitividad de las empresas.

"El papel de México en la economía internacional dependerá de la efectividad de sus universidades en generar innovación. Puede decirse que el éxito de la economía mexicana en lograr una integración satisfactoria a la economía mundial depende de si logra transformar su organización educativa, al grado de vincular sus sistemas de investigación a la producción industrial" (Castaños De Lomnitz, 1994:46). Para lograr lo anterior, México tendrá que ser capaz de desarrollar tecnología, si quiere ser competitivo a nivel internacional⁷. A este respecto, las universidades jugarán un papel crucial, especialmente las públicas⁸, se deberá incrementar y apoyar de manera decidida la investigación, así como su vinculación con la docencia.

Asimismo, México necesita incorporar en su modelo de desarrollo, la diversidad política, económica, social y cultural e implementar estrategias realistas y operativas para enfrentar los graves problemas que le aquejan como son: la pobreza⁹, la migración, el rezago educativo¹⁰, el deterioro del medio

⁷Según Carnoy (1994), en México la innovación se circunscribe a los campos de la petroquímica, el procesamiento de alimentos, productos médicos y la industria cervecera. Destaca también la exportación de películas y programas de televisión, aunque no se acompaña del desarrollo de tecnologías de información y comunicaciones. Sin embargo, la crisis de los 80 tuvo un efecto devastador en la investigación y desarrollo (IyD), y ésta no se ha difundido ampliamente en la industria mexicana y el gobierno no la ha promovido en las empresas privadas. El financiamiento para IyD ha sido proporcionado por el gobierno a instituciones públicas, centros de investigación en agricultura, hospitales y universidades públicas.

⁸En México, la ciencia y la tecnología ha sido desarrollada principalmente por las universidades públicas, y no ha sido apoyada suficientemente, es imperativo que esta responsabilidad sea compartida con la industria, el sector privado, el gobierno y en general la sociedad civil, pues el desarrollo de la ciencia y la tecnología es una de las armas principales para enfrentar con éxito una inserción en el comercio mundial.

⁹De acuerdo con estadísticas del INEGI, el censo de 1990 muestra que existen en la República Mexicana 41 millones de pobres, de los cuales 17 millones se encuentran en un estado de pobreza extrema y estas cifras tienden a incrementarse. El periódico Reforma informa el 18 de octubre de 1997 que existen 42 millones de mexicanos pobres, de los cuales 22 viven en la extrema pobreza. Es decir, casi la mitad de la población no cuenta con los satisfactores básicos. Además se considera que en las zonas rurales se encuentra el 70% de las personas de más bajos recursos y el 30% se ubica en zonas marginadas en las ciudades. El 63.2% percibe ingresos menores a dos salarios mínimos. Los estados con más altos índices de pobreza son Puebla, Veracruz, Hidalgo, Guerrero, Oaxaca y Chiapas.

¹⁰Uno de los más graves problemas educativos de nuestro país es el rezago educativo acumulado, por ejemplo, en 1992 en un diagnóstico del sistema educativo mexicano, se señala lo siguiente: "Los índices de eficiencia terminal son bajos ... 45 de cada 100 niños que ingresan

ambiente, el desempleo, la corrupción, la crisis económica y la deuda externa¹¹. "En este marco, el criterio de unidad nacional es el respeto a la heterogeneidad y a la posibilidad de los distintos pueblos por aportar elementos de construcción a su modelo de sociedad, con el fin de asegurar el crecimiento de un país con capacidad de actuación en el escenario internacional pero desde una perspectiva propia" (Herrera, 1996).

El modelo económico neoliberalista vigente en nuestro país, a partir del gobierno de Miguel De la Madrid (1982-1988), ha planteado entre sus principales estrategias las siguientes: reducción del gasto público y del déficit presupuestal, eliminando subsidios; reducción del Estado, desmantelamiento del Estado-benefactor y menor intervención del mismo en la economía; apertura a la inversión extranjera y a las mercancías provenientes del extranjero; política cambiaria flexible, entre otras. Sin embargo, para lograr un crecimiento económico, se requiere de una mayor equidad y desarrollo social. "De ahí que estemos atrapados en una contradicción: el objeto de todo sistema social es la consecución del bienestar y en el proceso neoliberal el objetivo es el crecimiento, basado en el mercado, rompiendo la unidad de crecimiento y bienestar" (Elías, 1996). Se han presentado grandes retrocesos en los niveles de calidad de vida de grandes sectores de la población.

Se plantean actualmente otros proyectos alternativos al estilo de desarrollo que se ha seguido hasta el presente, tal es el caso de un desarrollo sustentable¹² y

a la educación primaria básica no terminan su ciclo. 30 de cada 100 no acaban los estudios secundarios. 49 de cada 100 ingresan pero no terminan sus estudios superiores. La baja eficiencia de la escuela primaria ha dado lugar a un rezago acumulado de 25 millones de adultos sin estudios primarios. La ineficiencia escolar es preocupante en sí misma, pero lo es más porque esconde una ineficiencia social. ... los servicios educativos que se ofrecen a los grupos más pobres de la sociedad son los de peor calidad y los niños provenientes de esos grupos registran los mayores índices de fracaso escolar" (Guevara, comp., 1992).

¹¹ "En 1988 el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, de corte netamente neoliberal, para hacer frente a los problemas económicos, tanto a nivel interno como externo, solicitó nuevos créditos por \$ 3, 500 millones de dólares, por lo que la deuda externa ascendió a \$ 108, 500 millones de dólares, con una tasa anual del 10%, destinándose el 6% del presupuesto a su pago, haciendo imposible el sanear las finanzas del país" (Helu, M.A. (1995). Trabajo sobre la política económica de México, durante el período de Carlos Salinas de Gortari (Mimeo); citado por Elías, 1996).

¹² El desarrollo sustentable o sostenible analiza la interrelación entre los seres humanos, los recursos, el medio ambiente y el desarrollo. La forma en que actualmente se ha tratado por parte del ser humano a la naturaleza, ha sido en extremo abusiva en un proceso de deterioro

con equidad que conduzca a una utilización razonable de los recursos naturales y una mejor distribución de la riqueza y de oportunidades para que todos los individuos puedan llegar a desarrollarse plenamente (Villaseñor, 1994; Arredondo, 1995). Se propone la construcción de una sociedad que respete e incorpore valores culturales diversos, en la que se desarrolle una conciencia social y ambiental y se favorezca la vida democrática al permitir la participación de los individuos y de diferentes grupos sociales en los asuntos colectivos.

Otra posición plantea combinar el proyecto neoliberal con el nacionalista, donde lo económico, lo social y lo político se desarrollan sobre la base de la dinamización de los aspectos culturales, "... centrarse en la cultura no entraña cerrarse a las relaciones externas ni dejar de lado los aspectos económicos, sino más bien orientarlos e imprimirles dinamismo en un sentido de desarrollo interno" (Corona, 1994). De acuerdo con lo anterior, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura¹³ (UNESCO) (1982) plantea: "... interacciones constantes entre estructuras económicas y sistemas culturales, y la búsqueda de un mejor equilibrio entre modos de producción, de organización y de vida, a fin de que los planes y proyectos de desarrollo sean compatibles con el contexto cultural endógeno, y conformes con las aspiraciones de la población, sus principios y sus valores propios". Lo que se pretende es armonizar e integrar la cultura de un pueblo con el desarrollo económico y la incorporación de la tecnología. Se aspira a una sociedad más humana, justa y democrática que respete e incorpore en su modelo de desarrollo una participación amplia de diferentes sectores sociales, especialmente los más desprotegidos, y procure por la conservación y mejoramiento de su medio ambiente (Corona, 1994).

acelerado que ha impedido a la misma naturaleza una "readaptación adecuada". "Nos estamos alimentando de lo que otros pueblos y las generaciones futuras necesitarán para vivir" (Bharo, citado por Wuest, 1992). Desde esta postura, se trata de abordar la problemática del medio ambiente y el desarrollo con una perspectiva de carácter global que considere diversos ámbitos: social, político, económico y cultural; en la que se garantice el bienestar de todas las personas en una sociedad democrática y participativa (Wuest, 1992).

¹³La UNESCO se crea en 1945 con la finalidad de alcanzar mediante la cooperación de las naciones del mundo, en los dominios de la educación, de la ciencia y de la cultura, los objetivos de paz internacional y de bienestar general de la humanidad. Su sede se encuentra en París, Francia.

La universidad requiere hacer explícito en sus proyectos institucionales, el tipo de sociedad a la que se aspira y entrelazar su propio proyecto académico con el ideal social que se persigue. Tanto la formación de profesionistas como de docentes están siendo impactadas por la situación y los cambios a los que nos enfrentamos, tales como los procesos de globalización económica, los avances científico-tecnológicos y los grandes retos sociales, entre los que se encuentran la pervivencia de la pobreza en grandes núcleos de la población, la concentración de la riqueza y de las oportunidades, la xenofobia y el deterioro del medio ambiente (De Alba, 1993:33-37).

Políticas y recomendaciones de organismos internacionales hacia la educación superior

En el proceso de globalización los organismos internacionales tienen un papel preponderante, en el ámbito educativo cobran relevancia organismos como la UNESCO, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), cuyas políticas y recomendaciones ejercen una influencia considerable en las políticas y programas educativos de diversos países como es el caso de México. A continuación se presentan las políticas de dichos organismos para la educación, haciendo especial referencia a la educación superior y a la formación de profesionistas.

En el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors (1997), se plantean cuatro pilares de la educación:

1. *Aprender a conocer.* Adquirir los instrumentos de la cultura que nos permitan conocer, comprender y descubrir, aprender a aprender, adquirir a la vez una cultura general y conocimientos especializados.
2. *Aprender a hacer.* Adquirir un conjunto de competencias específicas a cada

persona, que combinan la calificación técnica y profesional, con una serie de competencias generales que se refieren al discernimiento, comportamiento social, la aptitud para comunicarse y trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y de asumir riesgos, de prever el futuro, etc.

3. *Aprender a vivir juntos.* Aceptar el pluralismo y lograr la paz. Fomentar una educación que permita evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y espiritualidad.

4. *Aprender a ser.* Fomentar el desarrollo integral de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad, pensamiento autónomo y crítico para que sean capaces de determinar por sí mismos qué hacer en las diferentes circunstancias de la vida y sean artífices, en la medida de lo posible, de su propio destino.

La UNESCO otorga a la educación superior, las siguientes misiones:

- Constituir uno de los motores del desarrollo económico, social, cultural, etc., de un país para contribuir a su desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad.
- Contribuir a resolver los problemas de desarrollo que se plantean a la sociedad. Participar en los debates acerca de las cuestiones éticas, científicas, políticas, entre otras que afectan a la sociedad.
- Formadora de cuadros dirigentes, intelectuales, políticos, empresarios, cuerpos docentes, investigadores, etc.
- Establecer un nexo con el resto del sistema educativo. La educación superior requiere aumentar su contribución al desarrollo del conjunto del sistema educativo, sobre todo mejorando la formación del personal docente y la elaboración de planes de estudio, así como impulsar la investigación educativa.

- Es uno de los polos de la educación a lo largo de la vida (educación permanente). Cada universidad debería volverse “abierta” y dar la posibilidad de aprender a distancia y en distintos momentos de la vida. Actualmente, ya no basta con que el individuo adquiriera cierta educación en un período de su vida, ahora se plantea una *educación a lo largo de toda la vida* que profundice, enriquezca y actualice ese primer saber.
- Es el principal instrumento de transmisión de la experiencia cultural y científica acumulada por la humanidad, así como generadora de nuevos conocimientos y tecnología, gracias a su libertad intelectual, de debate y evaluación rigurosa.
- Establecer redes de cooperación académica a nivel internacional.

En la Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción, aprobada por la Conferencia mundial sobre la educación superior en 1998 de la UNESCO, se establece que es prioritario reforzar la misión de la educación superior de contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad, a su desarrollo cultural, social y económico.

Las acciones que deben emprenderse para lograr tal cometido son diversas, se debe iniciar por formar profesionistas altamente calificados y ciudadanos responsables que participen activamente en la sociedad; para ello se debe promover una formación que esté en congruencia con los tiempos modernos, que se vincule con las necesidades presentes y futuras de la sociedad, con los problemas que la aquejan, frente a los cuales el alumno pueda opinar de manera autónoma, crítica y responsable, así como buscar soluciones asumiendo ante todo su responsabilidad social y una actitud de servicio a la comunidad. Contribuir a consolidar los valores de la sociedad y a la preservación de la cultura, tanto nacional como regional e internacional, son otros de los aspectos que debe atender la educación superior.

También es necesario fortalecer el vínculo con el mercado laboral, las

instituciones de educación superior deben tomar en consideración las tendencias que se dan en el mundo laboral, en los sectores científicos, tecnológicos y económicos, a fin de satisfacer las demandas planteadas en el ámbito del trabajo. El objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia y también a una educación especializada, centrada en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad productiva según se requiera.

Es indispensable la diversificación de los modelos de educación superior y de las modalidades para responder a la tendencia de masificación de la demanda. Asimismo se requiere un nuevo modelo de enseñanza superior, que esté centrado en el estudiante, lo que implica una renovación de contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que ha de procurar un vínculo más estrecho con la realidad circundante. Superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas y propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo, la vinculación entre los conocimientos teóricos y prácticos, todo ello considerando las características particulares de la población. Estos nuevos métodos pedagógicos también supondrán nuevos materiales didácticos y nuevas formas de evaluación, que no sólo pongan a prueba la memoria sino también las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad. Los docentes de hoy necesitan enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y a no ser, únicamente depositarios de conocimientos (ANUIES, 2004).

Aprender a emprender y fomentar el espíritu de iniciativa deben convertirse en importantes preocupaciones de la educación superior, a fin de facilitar las posibilidades de empleo de los egresados. Propiciar el aprendizaje permanente, ofreciendo una diversidad de opciones y posibilidades de movilidad en el sistema. Se requiere promover la investigación en los diferentes campos de conocimiento, lo cual se convierte en una tarea indispensable para generar y difundir conocimientos que sirvan a la sociedad y al progreso del

mismo. En lo que respecta a las nuevas tecnologías, éstas deben utilizarse para facilitar el aprendizaje, considerando que éstas no son sustitutos del profesor, sino una posibilidad de renovar los contenidos, se trata de aprovecharlas con fines educativos creando nuevos entornos pedagógicos.

Tanto el personal docente como los estudiantes universitarios deberán someter todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual. En relación al profesorado, es fundamental la atención a la formación del personal docente, con la finalidad de mejorar sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación profesional. En cuanto a los alumnos, se debe permitir su participación en la vida institucional, en la reestructuración de planes y programas de estudio, en la renovación de los métodos pedagógicos, etc.

En el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas; se debe promover la vinculación de la educación superior con otros niveles educativos; se requiere seguir favoreciendo el acceso de las mujeres al sistema de educación superior e incrementar su participación activa en la toma de decisiones. Asimismo deberá fomentarse y reforzarse la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en los programas. Por último se menciona que es recomendable que las instituciones de educación superior se sometan a procesos de evaluación interna y externa para garantizar la calidad, contemplando el establecimiento de normas comparativas de calidad.

Por su parte, la CEPAL¹⁴ plantea como estrategia de desarrollo la propuesta de **“Transformación productiva con equidad”**, la cual se articula en torno a los objetivos de **ciudadanía y competitividad**. La equidad tiene que ver con el acceso a la educación -es decir con iguales oportunidades de ingreso- y de

¹⁴La CEPAL es una de las cuatro Comisiones Económicas Regionales establecidas por el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas. Las otras se refieren a Europa, África, Asia y Lejano Oriente. La CEPAL fue fundada en marzo de 1948 y tiene su sede en Santiago de Chile. En México funciona la subsección, que se ocupa preferentemente de las cuestiones económicas de México, Centroamérica y las Antillas. La administra un director nombrado por la ONU.

obtener una educación de calidad. Para compatibilizar la equidad con la inserción internacional es necesario elevar constantemente la productividad y mejorar todas las capacidades institucionales de los países, proceso en el cual la educación y la difusión del progreso técnico desempeñan papeles cruciales.

La formación de ciudadanos impone a los sistemas educacionales el desafío de: distribuir equitativamente los conocimientos y el dominio de los códigos en los cuales circula la información socialmente necesaria para la participación ciudadana, y formar a las personas en los valores y principios éticos y desarrollar sus habilidades y destrezas para lograr un buen desempeño en los diferentes ámbitos de la vida social: en el mundo del trabajo, la vida familiar, el cuidado del medio ambiente, la cultura, la participación política y la vida de su comunidad.

La competitividad “depende cada vez más del talento, a nivel empresarial y nacional, para difundir el progreso técnico e incorporarlo al sistema productivo de bienes y servicios. Esto es lo que se denomina la **competitividad auténtica o estructural** y se refleja en el aumento de los recursos destinados a investigación y desarrollo en los países industrializados y en otros de industrialización tardía que se integran con éxito a los mercados internacionales” (CEPAL-UNESCO, 1992:31)¹⁵.

Las políticas para poner en práctica la estrategia propuesta son las siguientes:

a) Generar una institucionalidad del conocimiento abierta a los requerimientos de la sociedad. Se plantea superar el aislamiento del sistema educativo respecto de los requerimientos de los diferentes ámbitos de la vida social, política, económica y cultural. Esto plantea la necesidad de llevar a cabo una profunda reforma institucional, en la cual se logre una mayor integración de

¹⁵ “A diferencia de lo que ocurre cuando la competitividad internacional se basa en la incorporación de progreso técnico y en la elevación de la productividad y de las remuneraciones (“competitividad auténtica”), la mayor inserción internacional de los países de la región (América Latina y el Caribe) fue acompañada de una reducción de las remuneraciones de los sectores más modestos. Corresponde, en términos generales, a lo que se ha denominado “competitividad espúrea” (CEPAL-UNESCO, 1992:24).

las instituciones educativas con su entorno, así como una mayor coordinación de dichas instituciones entre sí.

b) Acceso universal a los códigos de la modernidad¹⁶. Se requiere formar ciudadanos capaces de reflexionar sobre sí mismos, de determinar sus demandas, de responder a un entorno cambiante y de resolver problemas complejos para ello se plantea ampliar la cobertura e incrementar la calidad de la educación básica, así como impulsar programas de educación y capacitación de adultos.

c) Impulsar la creatividad en el acceso, difusión e innovación científico-tecnológica. La experiencia internacional sugiere cuatro áreas clave en esta materia: a) adquisición de la tecnología extranjera más adecuada para reducir la diferencia entre la mejor práctica local y el nivel internacional; b) uso y difusión racional de la tecnología; c) mejoramiento y desarrollo de tecnologías para mantener el ritmo de los avances más recientes y d) formación de recursos humanos que estén en condiciones de realizar eficientemente las tareas señaladas.

d) Gestión institucional responsable. Para asegurar un óptimo desempeño de las instituciones educativas, se requiere de un mecanismo eficaz de información y evaluación del rendimiento escolar y docente de los diferentes niveles del sistema educativo, sobre esta base los usuarios podrán demandar mayor calidad, las instituciones mejorar su desempeño y las autoridades centrar sus acciones en donde los rendimientos sean más bajos y afecten la equidad del sistema en su conjunto.

e) Profesionalización y protagonismo de los educadores. Los objetivos que se quieren alcanzar de lograr una educación de mejor calidad y la capacidad para administrar en forma autónoma y responsable los establecimientos y recursos a su cargo, requieren la profesionalización de los docentes y que sean

¹⁶ Estos códigos se definen como el manejo de las operaciones aritméticas básicas, la lectura y la comprensión de textos escritos, la comunicación escrita, la observación, descripción y análisis crítico del entorno, la recepción e interpretación de los mensajes de los medios de comunicación modernos y la participación en el diseño y ejecución de trabajos en equipo.

receptivos a las demandas del contexto, así como que estén dispuestos a trabajar en equipo.

f) Compromiso financiero de la sociedad con la educación. Se propone que la asignación de recursos a la educación se oriente en tres sentidos: a) asegurar la disponibilidad de un financiamiento amplio, estable y diversificado con base en fuentes públicas y privadas; b) emplear, para la asignación de una parte del financiamiento público, mecanismos que alienten a las instituciones a mejorar sus niveles de calidad y eficiencia e incentiven el uso racional de los recursos y c) utilizar parte del financiamiento público para apoyar sectores y programas que contribuyan a aumentar la equidad y disminuir las desigualdades existentes.

g) Desarrollar la cooperación regional e internacional. La cooperación en la región en materia de educación, capacitación y desarrollo científico y tecnológico constituye un medio poderoso para enfrentar la escasez de recursos. Dicha cooperación sería muy relevante en los siguientes campos: a) formación de recursos humanos, b) articulación entre el sistema de educación y de generación de conocimientos, por un lado, y el sector productivo y el sector de desarrollo social, por el otro; c) investigación educativa e investigación relacionada con el proceso de generación, difusión y utilización de conocimientos y d) proceso de implantación de las propuestas de estrategia y de políticas presentadas por la CEPAL.

Los organismos pertenecientes a la Organización de las Naciones Unidas (ONU), como la UNESCO y la CEPAL, presentan una preocupación porque todos los seres humanos adquieran los conocimientos y habilidades necesarias que les permitan desarrollarse y tener mejores condiciones de vida en el mundo actual en un ambiente de respeto, comprensión y paz hacia los otros, con base en un proyecto social de desarrollo sostenible de los países a largo plazo.

En esta perspectiva la educación superior tiene un papel fundamental por su

participación en la formación de profesionistas altamente capacitados que inciden en el desarrollo sostenible de la sociedad y en la solución de los problemas que la afectan en el marco del contexto internacional.

Por otra parte, el BM¹⁷ establece las siguientes estrategias de reforma para la educación superior:

- ◆ Fomentar una mayor diferenciación de las instituciones de educación superior, incluido el desarrollo de instituciones privadas, por ejemplo, creación de institutos profesionales y técnicos de ciclos cortos, programas de educación a distancia, etc., con el objeto de lograr una complementariedad, responder a las necesidades cambiantes del mercado de trabajo y reducir los costos para el estado.

- ◆ Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen sus fuentes de financiamiento. La educación superior depende considerablemente del financiamiento fiscal en todos los países, los cuales se enfrentan al reto de cómo conservar o mejorar la calidad con presupuestos restringidos, para lo cual se plantean las siguientes estrategias:

1) Movilizar más fondos privados para la enseñanza superior, por medio de:

- la participación de los estudiantes en los gastos (cuotas),
- el financiamiento proveniente de los ex alumnos, la ayuda externa (filantropía) y los organismos crediticios,
- realizar actividades que generen ingresos, tales como: cursos, diplomados, investigaciones, servicios de consultoría, etc.

¹⁷El Banco Mundial es un organismo multilateral fundado en 1944 para apoyar en la reconstrucción de las economías destruidas por la 2a. guerra mundial, posteriormente su objetivo se orientó fundamentalmente a impulsar el desarrollo económico y reducir la pobreza en los países en vías de desarrollo. El Banco está conformado por las siguientes instituciones que tienen su sede en Washington. 1. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF). Es el principal organismo de crédito del grupo, en 1999 estaban afiliados al BIRF 181 países. 2. Asociación Internacional de Fomento (AIF). 3. Corporación Financiera Internacional (CFI). 4. Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones (OMGI). 5. Centro Internacional de Arreglo de Diferencias relativas a Inversiones (CIADI). Es prioridad del Banco apoyar proyectos y programas en los siguientes sectores: desarrollo rural, infraestructura, social (educación y salud) y medio ambiente. Como institución multilateral, los gobiernos de los países miembros del Banco Mundial subscriben una participación accionaria en el mismo. Esta subscripción se determina principalmente por el tamaño de la economía de los países y determina el derecho de voto en la institución.

2) Proporcionar apoyo a los estudiantes calificados que no pueden seguir estudios superiores debido a ingresos familiares insuficientes.

3) Mejorar la asignación y la utilización de los recursos fiscales entre y dentro de las instituciones con el fin de reducir su dependencia del financiamiento fiscal y su vulnerabilidad a las fluctuaciones presupuestarias.

◆ Redefinir la función del gobierno en la educación superior, a través de:

- el establecimiento de un marco coherente de políticas,
- un mayor uso de incentivos para que las políticas se lleven a la práctica y
- otorgar mayor autonomía a las instituciones públicas.

“Las instituciones no pueden reaccionar a los incentivos para mejorar la calidad y la eficiencia sin tener control sobre sus recursos y procedimientos. Pero junto con una mayor autonomía es necesario que las instituciones... sean responsables de su desempeño académico y administrativo. Esto requiere de evaluación y capacidad de fiscalización más complejos de los que la mayoría de los gobiernos disponen en la actualidad” (Banco Mundial, 1995:11). Se plantea una estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados.

◆ Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad, por medio de:

1) Mejorar la calidad de la enseñanza y la investigación con base en un personal académico con altos niveles de preparación, muy motivado y con la infraestructura adecuada y suficiente para llevar a cabo sus actividades. Asimismo implementar mecanismos eficaces de evaluación de sus resultados.

2) Mayor adaptabilidad a las demandas del mercado laboral. Establecer una mayor vinculación entre la universidad y el sector productivo, a través de diversos mecanismos, tales como:

- Participación de representantes del sector privado en los consejos de administración de las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y

privadas para contribuir a asegurar la pertinencia de los programas académicos.

- Incentivos financieros a programas conjuntos de investigación entre industrias y universidades.
- Pasantías para estudiantes patrocinadas por las empresas.
- Nombramientos académicos de tiempo parcial para profesionales de los sectores productivos.
- Fortalecer los programas de educación continua.

3) Mayor equidad. Este es un aspecto importante en términos de eficiencia económica y también de justicia y estabilidad social. Se pretende favorecer el acceso de mujeres, jóvenes de bajos ingresos y otros grupos menos favorecidos a una educación de calidad, introduciendo medidas correctivas y de apoyo en caso necesario.

No existe un plan único que se pueda llevar a cabo en todos los países, cada uno deberá establecer sus prioridades, sin embargo estas cuatro orientaciones principales constituyen un amplio marco para la reforma¹⁸. En conjunto, se

¹⁸“Si bien la composición del conjunto de reformas de política varía según la región y el nivel de ingresos, lo que refleja la situación socioeconómica y política específica de cada país, en la mayoría de los casos incluye una combinación de medidas tendientes a:

1. Controlar el acceso a la educación superior a cargo del Estado en función de criterios de selección eficientes y equitativos.
2. Fomentar el establecimiento de instituciones con programas y objetivos diferentes.
3. Crear un ambiente positivo para las instituciones privadas.
4. Establecer o aumentar la participación en los gastos y otras medidas de diversificación financiera.
5. Proporcionar planes de préstamos y donaciones, y organizar programas de trabajo y estudio para asegurar que todos los estudiantes que reúnan las condiciones tengan la oportunidad de seguir estudios superiores.
6. Asignar recursos públicos a las ies de manera transparente y de modo que fortalezcan la calidad y aumenten la eficiencia.
7. Permitir a las instituciones públicas de nivel superior que, en forma autónoma, obtengan y utilicen los recursos y determinen el número de estudiantes admitidos. ...

A nivel nacional esto significa:

- a) El establecimiento o el fortalecimiento de organismos de fiscalización que puedan analizar políticas, evaluar solicitudes de financiamiento, supervisar el desempeño de las instituciones y facilitar a los estudiantes la información acerca de los resultados de las instituciones.
- b) Adoptar mecanismos transparentes en la asignación de presupuestos públicos para la enseñanza superior.
- c) Prestar asistencia a los países para que establezcan o reestructuren sus sistemas de préstamos y asistencia financiera a estudiantes.

A nivel institucional comprende proporcionar asistencia técnica e incentivos financieros a fin de fortalecer la capacidad administrativa de las universidades y otras instituciones y su aptitud para mejorar la eficiencia” (Banco Mundial, 1995:15).

pretende lograr metas de mayor *eficiencia, calidad y equidad*. Las inversiones del Banco Mundial en educación superior se centran cada vez más en apoyar los programas nacionales y regionales de excelencia, ya sean públicos o privados y en el establecimiento de sistemas de acreditación y de evaluación del desempeño. El acceso al financiamiento del Banco es cada vez más competitivo.

A su vez, el BID¹⁹ considera que deben existir instituciones de educación superior diferenciadas con base en las funciones de liderazgo académico, formación para las profesiones, formación técnica y perfeccionamiento y educación superior general. A continuación se explicita en que consiste cada una de ellas:

1. Liderazgo académico.

- Estas instituciones son epicentros del pensamiento y el aprendizaje más avanzados, son fuente de gran parte del liderazgo para la vida política,

¹⁹El BID es una institución financiera internacional creada en 1959 para contribuir a acelerar el progreso económico y social de sus países miembros de América Latina y el Caribe.

Las principales funciones del Banco son:

* Promover la inversión de capitales públicos y privados en la región.

* Utilizar sus propios recursos y movilizar fondos para proyectos de alta prioridad social y económica.

* Estimular inversiones privadas que contribuyan al desarrollo de la región y complementarlas cuando sea necesario.

* Proveer asistencia técnica para la preparación, financiamiento y ejecución de los programas de desarrollo.

El Convenio Constitutivo del Banco asegura al conjunto de países de América Latina y el Caribe la posición de accionistas mayoritarios. El poder de votación de cada país está vinculado con sus suscripciones al capital del Banco. El Banco es la principal fuente de financiamiento multilateral para América Latina y el Caribe. El BID procura que por lo menos el 50% de todas sus operaciones respalden de forma directa a los programas de reforma social y reducción de la pobreza.

El Banco financia una amplia variedad de proyectos que incluyen:

- Inversiones en gran escala, tales como carreteras y caminos, complejos hidroeléctricos y tendidos de líneas.

- Saneamiento, salud y educación.

- Programas de crédito para microempresarios y productores rurales en pequeña escala.

- Proyectos de modernización del Estado.

- En los 90, el Banco ha ampliado su aporte social al considerar también el bienestar familiar, la mujer, los jóvenes, la nutrición y la capacitación laboral.

- Proyectos dirigidos a proteger los recursos naturales.

- Desarrollo y conservación del patrimonio cultural.

El Banco pertenece a sus 46 países miembros: 28 son miembros regionales y 18 extraregionales (de Europa, Asia y Medio Oriente) (Banco Interamericano de Desarrollo. Información básica'99, 1999).

económica y cultural moderna que trasciende sus muros. Están conectadas a una amplia visión del desarrollo nacional.

- Cuentan con niveles de preparación intelectual y financiamiento muy altos.
- Representa sólo una pequeña parte de la matrícula nacional en educación superior, incluso en los países desarrollados. Por ejemplo, en Estados Unidos esta categoría se limitaría a un 3% de más de 3000 IES.
- Demandan gran dosis de autonomía para emprender iniciativas académicas definidas internamente.
- Los costos por estudiante son altos, los profesores que tienen liderazgo académico reciben los mejores pagos, la relación profesor/estudiante es baja y la investigación contribuye en gran parte a la carga financiera. Aún así, el costo total de un *enclave de liderazgo académico* es modesto si se tiene en cuenta lo que puede llegar a producir.
- Sus resultados deben someterse a una evaluación por pares académicos del mismo nivel y de acuerdo con los estándares internacionales más estrictos.

2. Formación para las profesiones.

- En América Latina y el Caribe, la educación superior ha llevado a cabo la función profesional más que la de liderazgo académico.
- Prepara estudiantes para un mercado laboral específico (médicos, odontólogos, veterinarios, ingenieros, arquitectos, abogados, etc.).
- Preparación directa para el trabajo, el cual debería ser el criterio principal para evaluar la calidad.
- Hay lugar para el liderazgo y la iniciativa, al anticiparse a las necesidades del mercado.
- Incluye la investigación y el desarrollo de tecnología, aunque no es necesario para lograr su cometido.
- El principal mecanismo de control que requiere la formación para las profesiones es el mercado.
- La formación profesional debe, en general, ser impulsada por la demanda económica y no tanto por aspectos sociales o políticos.
- Dado que el número de aspirantes a la matrícula suele ser superior a las plazas disponibles en las ocupaciones específicas, un asunto de importancia

crítica de la educación profesional es ajustar la oferta de graduados a la demanda existente en el mercado.

- Los contactos cercanos con el ejercicio de las profesiones son requisitos obvios para la formación profesional.
- Se debe propiciar las prácticas de certificación de los graduados, así como la acreditación de los programas en lo particular.

3. Formación técnica y perfeccionamiento.

- Anteriormente era manejada a nivel secundario vocacional o en forma de capacitación en el trabajo y gradualmente se ha ido incorporando a la educación superior. Esta función es más bien nueva para la educación superior.
- Es la que está más íntimamente ligada a las aptitudes específicas que se necesitan para el mercado laboral inmediato (por ejemplo, técnicos contables, agentes de turismo, técnicos electrónicos, operadores de radiología, fisioterapeutas, etc.).
- Enseña los aspectos concretos de una ocupación y pone mucho menos énfasis en materias generales. Es la menos implicada en asuntos teóricos y culturales de naturaleza variada.
- Cuando la persona necesite aptitudes diferentes, puede regresar a la institución educativa.
- Algunas instituciones públicas de educación superior técnica trabajan en forma estrecha con la industria y participan en proyectos de investigación y desarrollo aplicados con un éxito considerable.
- Predomina la necesidad de una vinculación sólida con el mercado, pero indudablemente con menos calificaciones que en el trabajo profesional.
- Al igual que en las escuelas profesionales, el mercado es el que en gran medida define la calidad de la docencia.
- Debe haber vínculos con los empleadores, incluida su representación en la administración, asistencia técnica y mecanismos de evaluación, inclusive para la investigación y el desarrollo técnico aplicado.

4. Educación superior general.

- Está dirigida a personas que ocupan puestos gerenciales y de oficina, y requieren mayor habilidad para aprender y buen juicio para tomar decisiones que la capacidad para aplicarlas mecánicamente a las tareas.
- Se pretende proporcionar una educación superior general moderna.
- Prepara para trabajos “generales”.
- Se pone énfasis en aspectos generales, tales como: lectura crítica, elaboración de informes, solución de problemas, desarrollo de proyectos.

Como se puede observar, al igual que el Banco Mundial, el BID plantea una diferenciación y complementariedad de las IES. Para el caso de las instituciones dedicadas a la formación para las profesiones, sobresale el mercado como el eje que marca las directrices a seguir, dejando de lado la consideración acerca de la satisfacción de necesidades sociales que no se reflejan en el mercado y que tradicionalmente han sido tomadas en cuenta en el diseño de los currícula de las IES públicas mexicanas. Asimismo el rasgo profesionalizante que han tenido este tipo de IES ha dado lugar a que no se promueva y fortalezca una tradición en investigación, lo cual representa actualmente un rezago difícil de superar. Por otra parte, el limitar la oferta de graduados a las demandas del mercado soslaya, el hecho de que la formación profesional tiene valiosas repercusiones en la vida personal, familiar y social de los individuos, así como en la formación de emprendedores para generar nuevas fuentes de trabajo.

Por último, se hará referencia en este apartado a las propuestas que la OCDE²⁰ plantea para la educación superior en México. Como resultado del

²⁰El precursor de la OCDE fue la Organización Europea para la Cooperación Económica, la cual se integró para administrar la ayuda proveniente de Estados Unidos y Canadá bajo los auspicios del Plan Marshall para la reconstrucción de Europa después de la Segunda Guerra Mundial. La OCDE se conforma en 1961 con 20 países y para 1996 ya se habían integrado otros 9, México forma parte de la OCDE a partir de 1994.

La OCDE es una organización en la cual, los países:

* Discuten entre ellos sus políticas económicas y sociales.

* Comparan experiencias, buscan soluciones a problemas comunes y trabajan para coordinar políticas nacionales en un mundo cada vez más globalizado.

* Los intercambios entre ellos pueden llegar a convertirse en tratados para proceder de manera formal.

estudio *Exámenes de las políticas nacionales de educación* (1997) que analiza el estado de la educación en México, expertos de la OCDE hacen las siguientes recomendaciones para la educación superior en nuestro país:

◆ **Equidad.**- Tanto en el aspecto geográfico como social.

* Implantar para todos los candidatos a ingresar a la educación superior un procedimiento de admisión selectiva, basado en un examen y en los resultados obtenidos en el bachillerato; controlar el flujo de ingreso en las diversas ramas en función de la calidad de los candidatos e incitar a las instituciones a agruparse para organizar la admisión.

* Ampliar en forma considerable el sistema de becas para aquellos estudiantes que siendo capaces no pueden costearse sus estudios.

◆ **Pertinencia.**- El sistema funciona con demasiada frecuencia en forma independiente de su contexto social.

* Hacer participar a los representantes de los sectores económicos y sociales en las diversas instancias de las instituciones.

* Estimular a las instituciones a efectuar trabajos para las empresas. Incitar a las instituciones a involucrarse en el desarrollo económico local y a formar creadores de empresas.

* Establecer períodos de trabajo en empresas para los estudiantes en el marco de los programas de estudios, con un estímulo financiero que se otorgaría a quienes realicen esas prácticas.

* Sus países miembros producen dos tercios de los bienes y servicios del mundo. Es un club de ricos, pero no es un club exclusivo; la membresía está abierta a los países comprometidos con los principios de la economía de mercado y la democracia plural.

A diferencia del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, la OCDE no otorga financiamientos, pero tampoco es una organismo negociador como las Naciones Unidas. Más bien ofrece un lugar para la reflexión y la discusión; realiza investigaciones y análisis que puedan ayudar a que los gobiernos diseñen políticas que, finalmente, serán llevadas a otros foros políticos (Folleto informativo de la OCDE, s/f).

◆ **Diferenciación y flexibilidad.** Diversificación de los niveles de salida y movilidad de los estudiantes en el espacio y tiempo y a nivel intra e interinstitucional.

* Acercar las escuelas normales a las universidades y permitir una movilidad de estudiantes entre unas y otras.

* Desarrollar considerablemente el nivel técnico superior.

◆ **Calidad.**

* Elaborar referencias nacionales para los conocimientos y competencias de cada rama, y evaluar en referencia a ellas; respaldar permanentemente los esfuerzos del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).

* Establecer un sistema nacional de acreditación de las instituciones y sus programas y hacer participar en el mismo a los representantes de los medios económicos.

* Mejorar la confiabilidad de las evaluaciones de los estudiantes por semestre y al fin de cada ciclo, sobre todo mediante exámenes objetivos concebidos por un equipo de docentes, de manera que la evaluación no sea dejada a un solo profesor.

* Conocer, en el ámbito nacional y en cada institución, el destino de los estudiantes que se salen a medio camino o que egresan al final de los estudios; estudiar las causas del abandono.

* Renunciar, para el otorgamiento del título de licenciatura, fuera del servicio social, a cualquier exigencia complementaria tras la validación final que se haga al término de los estudios.

◆ **Perfeccionamiento del personal.**

* Establecer un marco nacional para los docentes, que favorezca su movilidad entre instituciones.

* Que los docentes permanentes tengan el grado de doctorado.

◆ **Recursos financieros.** Las instituciones de educación superior públicas deberán buscar otras fuentes de financiamiento profundizando y extendiendo sus relaciones con la economía y la sociedad.

* Acrecentar en forma sensible los recursos provenientes de la formación continua, de estudios e investigaciones para las empresas y los municipios, de la participación en el desarrollo local; consagrar a tales actividades parte del tiempo de trabajo del personal.

* Encarar un aumento de la contribución de los estudiantes al costo de sus estudios, simultáneamente con el desarrollo de un sistema de becas.

Varias de las políticas señaladas anteriormente por estos organismos, tales como el Banco Mundial, el BID y la OCDE, las vemos reflejadas en el proyecto de modernización de la educación en nuestro país, como son: el procurar una diversificación de fuentes de financiamiento para las IES públicas, incluyendo la solicitud de cuotas por parte de los estudiantes, sin esperar un financiamiento exclusivo del Estado; una mayor vigilancia de en qué se gasta el presupuesto, rendición de cuentas; otorgar financiamientos adicionales en función del concurso de proyectos y de los resultados de la evaluación; una mayor vinculación entre el sector productivo y la universidad, lograr mayor calidad y eficiencia en el proceso educativo, controlar el acceso a la educación superior por medio de concursos de ingreso, entre otras.

Por otra parte, la apertura económica conlleva además de la liberalización del

comercio de mercancías, a la liberalización del comercio de servicios, lo que conduce a su vez a la necesidad de una libre movilidad de los profesionistas e intercambio de servicios a escala regional e incluso mundial. Esto plantea la exigencia de un nuevo perfil de profesionistas acorde al proceso de globalización de la economía, de acuerdo con el cual se requiere de certificaciones periódicas, actualización permanente, altos estándares de calidad y competitividad, la observancia de principios éticos, realización de encuentros que enriquezcan el ejercicio profesional, valoración del mérito académico y de la capacidad, así como nuevos marcos legislativos que tomen en cuenta las condiciones que prevalecen en otras jurisdicciones (Ramos,1998:23). Ante tales requerimientos, la formación de profesionistas se complejiza y requiere modificarse ante las actuales demandas.

1.2 El proyecto modernizador de la universidad pública mexicana

De 1940 a inicios de los 60, el crecimiento de la matrícula universitaria se interpretó como un "proceso de democratización". La escolaridad se constituyó en este período, en una vía de movilidad social efectiva²¹; "... no existían `desajustes` significativos entre oferta y demanda de profesionistas: el mercado de trabajo los absorbía" (Mendoza, 1981:7). Desde mediados de los 60 y durante la década de los 70, la expansión de la matrícula adquiere dimensiones explosivas y se presenta un proceso de masificación de la universidad, para lo cual ésta no estaba preparada²².

Se manifiesta una situación de crisis, en la cual la universidad y la sociedad divergen y cada una tiene un desarrollo diverso, algunas de las principales características de dicha crisis según Mendoza Rojas (1981) son las siguientes:

²¹La expansión de la matrícula universitaria y de todo el sistema educativo en general, de acuerdo con Mendoza Rojas (1981) se origina a raíz del proceso de industrialización iniciado en 1940, se demanda una mayor capacitación de recursos humanos y se amplían considerablemente los sectores medios de la población, que son los que van a tener acceso a la universidad.

²²Mendoza Rojas (1981), citando a Castrejón (1976) señala que "si en 1959 había 70,728 estudiantes en educación superior, para 1970 llegaron a ser 194,090", lo cual implica que la matrícula casi se triplicó durante este período.

- a) Baja calidad de la enseñanza, como consecuencia de la masificación; falta de profesores adecuados en cantidad y calidad para hacer frente a la expansión de la matrícula; métodos didácticos tradicionales que se fincan en una docencia tradicional de tipo magistral.
- b) Insuficiencia de las instalaciones físicas; falta de disponibilidad de material didáctico necesario.
- c) Poca difusión de la cultura y pobre investigación científica, por tener la universidad un carácter eminentemente profesionalista.
- d) Eficiencia terminal baja.
- e) Predominio de carreras tradicionales (Derecho, Medicina, Administración, Ingeniería). Falta de una orientación vocacional efectiva que haga un contrapeso al prestigio social de determinadas profesiones.
- f) Escasos recursos financieros para enfrentar el proceso de expansión e irracional utilización de los mismos.
- g) Crecimiento anárquico de las universidades, las cuales han crecido como respuesta a las demandas sociales sin enfocar su trabajo al tipo de profesionistas que requiere el país. Ausencia de un sistema articulado de educación superior: falta de vinculación y complementariedad entre las universidades, duplicidad de acciones, proliferación de carreras, etc.
- h) Desvinculación de la universidad del desarrollo económico del país, al no responder a los requerimientos del aparato productivo en materia de recursos humanos calificados.
- i) Estructura y administración universitaria tradicional que no responde a las nuevas exigencias que la sociedad le plantea.
- j) Carencia de planeación universitaria que contribuya a resolver estos problemas.

Se presenta una crítica muy severa a las universidades: ". . . eran autocomplacientes, permitían la simulación, no se conocía el resultado de sus procesos educacionales ni el destino efectivo de los recursos que se invertían; ... no formaban profesionistas adecuados a las exigencias del mercado, contribuían muy escasamente a las demandas de una educación de alta calidad y se habían convertido en entidades sin legitimidad social" (Casillas, 1995). Esta problemática permanece vigente por un largo período, ya que algunos autores como López (1995) y Villaseñor (1995) coinciden en que algunos de los problemas vigentes a fines de 1988 en la educación superior son: crecimiento vertiginoso e incoordinado, insuficiente calidad, débil vinculación con el sector productivo, insuficiencia de recursos económicos e infraestructura y disminución de la credibilidad y confianza de la sociedad civil en sus universidades públicas. Ante estas circunstancias, se plantea el

proyecto modernizador que pretende dar solución a la *universidad desfasada*. Dicho proyecto pretende reorientar a la universidad conforme a las exigencias del proyecto de desarrollo capitalista. La política modernizadora se planteó en sus inicios los siguientes objetivos que continúan siendo vigentes:

- a) Racionalización de los servicios educativos en todos sus aspectos, a fin de lograr un uso más eficaz de los recursos financieros, materiales y humanos disponibles.
- b) Modificación de la importancia de las carreras, dando prioridad a las carreras de las ciencias duras sobre las humanísticas y sociales.
- c) `Ajuste` del producto de la universidad a los requerimientos del sector moderno de la economía.
- d) Una selección más rigurosa para el ingreso, a fin de descartar la demanda que no se puede absorber.
- e) Adecuar los contenidos curriculares a los avances científico-tecnológicos.
- f) Búsqueda de nuevas alternativas que permitan flexibilizar la estructura de la universidad y los currícula para que respondan a las nuevas exigencias que se les plantean (Mendoza Rojas, 1981).

De acuerdo con Mendoza Rojas (1981), el proyecto modernizador ha presentado variaciones en su desarrollo; con Díaz Ordaz (1964-1970) se hace énfasis en una posición tecnocrática y eficientista, al concebir los problemas universitarios con un carácter técnico, más que político o ideológico. La crisis económica y política²³ que se evidenció a finales de este sexenio, especialmente con el movimiento del 68 da la pauta para las acciones que emprende el próximo gobierno; ante la crisis y la represión del Estado, éste propone una *profunda reforma educativa*. Como parte de la estrategia de recuperación de consenso y búsqueda de legitimidad, el Estado mexicano otorgó un gran apoyo para el desarrollo de la educación superior. El proyecto reformista-democratizante planteó los siguientes aspectos:

- a) Una política de apertura democrática que tenía entre sus finalidades reconciliar el estado con las universidades. Acceso a la universidad por parte

²³Esta crisis se manifestó en una marginación social creciente, acumulación y concentración del capital en pocas manos y autoritarismo político para contener los descontentos. Se fracturó el consenso ideológico en torno al Estado y el modelo de desarrollo estabilizador fue criticado por las consecuencias de injusticia social que trajo consigo.

de los sectores demandantes, beneficiándose principalmente las capas medias de la población urbana²⁴.

b) Respeto a la autonomía universitaria por parte del Estado.

c) Vinculación de la reforma universitaria con la reforma global propuesta por el Estado, lo que permitió un pluralismo ideológico en las universidades y un mayor margen de acción social y político respecto al existente en la década anterior.

d) Aumento sin precedentes del financiamiento universitario.

En el período presidencial de Echeverría (1970-1976), dada la coyuntura política de los inicios de los 70, el carácter político de la modernización subordinó al planteamiento tecnocrático. Al reformismo anterior, se antepuso en el régimen de López Portillo (1976-1982) una política restriccionista en todos los niveles, desde el económico hasta el educativo y social. A partir de este sexenio recobra fuerza el proyecto tecnocrático, se pretende reorientar a la universidad de acuerdo a las necesidades de desarrollo del capitalismo.

Desde finales de la década de los 70 y en los 80 se pone el acento en la planeación, se formulan diversos planes para la educación superior²⁵ con el objeto de implementar la política modernizadora, sin embargo, dichos planes tuvieron un escaso impacto en la realidad educativa universitaria, esto se debió a diversos factores, entre los que se encuentran: poca articulación entre la planeación, la toma de decisiones y el quehacer institucional, las políticas y las decisiones se toman por altos funcionarios quienes consultan a expertos, pero no son puestas a consideración de los órganos académicos colegiados como son los consejos universitarios y técnicos; la mayoría de los académicos

²⁴Las instituciones educativas creadas en la década de los 70, en el área metropolitana fueron: el Colegio de Bachilleres, el Colegio de Ciencias y Humanidades, la Universidad Autónoma Metropolitana y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales.

²⁵Plan Nacional de Educación Superior (1978), Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES) (1984), Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) (1986), Plan Nacional de Educación Superior 1981-1991.

desconocen las políticas que se discuten o adoptan para la educación superior, asimismo se ha carecido de la voluntad política necesaria para llevarlos a la práctica.

A partir de 1982, el modelo económico se enfoca hacia el exterior; el aparato productivo tiene que alcanzar las condiciones de productividad, calidad y eficiencia que le permitan competir en los mercados internacionales, esto implica conformar un dinámico y moderno sector exportador, ya que en el desarrollo económico moderno, el comercio constituye un factor de suma importancia para el crecimiento.

La intención más firme de los gobiernos de los presidentes De la Madrid (1982-1988) y Salinas (1988-1994) ha sido la de asegurar una nueva inserción de la economía mexicana a nivel mundial. Tal intención es alentada como la premisa básica del proyecto neoliberal para superar la crisis económica que ha debido enfrentar el país, de manera abierta, a partir de 1981, con la caída de los precios del petróleo. Con ello quedaba cancelada definitivamente, la estrategia de desarrollo hacia adentro, basada en la política de sustitución de importaciones (Ibarra, 1993:122).

Durante el régimen De la Madrid se tomaron un conjunto de medidas de política económica tendientes a superar los desequilibrios generados por la política de sustitución de importaciones tales como: reducción del gasto y déficit públicos, liberación de precios, devaluación del peso, mayor apertura a la inversión extranjera directa, fomento de las exportaciones, ingreso de México al GATT, contención salarial, entre otras, imponiéndose además una severa política de austeridad.

Por su parte, el proyecto neoliberal de Salinas, de acuerdo con Ibarra (1993), planteó la estrategia a seguir a partir de tres ejes:

1. *Modernización económica.* En este ámbito hay una continuidad con las políticas asumidas durante el sexenio anterior, se pretende alcanzar estabilidad y crecimiento, así como modernizar la planta industrial para poder competir en los mercados internacionales, además de promover la inversión extranjera y

establecer acuerdos comerciales con diferentes países.

2. *Reforma del Estado*. En esta reforma se plantea un adelgazamiento del aparato estatal, privatización de empresas públicas y abandono del paternalismo del gobierno. Hay una nueva concepción del Estado, en el que éste asume el papel de regulador de las actividades económicas, alienta la iniciativa privada y evita *distorsiones* y *abusos* para lograr un sano funcionamiento. “A este nuevo Estado, que se apoya en la corresponsabilidad social y participación *solidaria* de la ciudadanía, lo caracterizará en adelante más su papel como organizador de la sociedad y de sus dispositivos disciplinarios que como interventor puntilloso de la economía, ... este proceso marca el tránsito de la intervención del Estado en la economía y la sociedad, a la organización de la sociedad y su actividad económica en el Estado” (Ibarra, 1993:128).

3. *Profundización de la democracia*. Este eje implica la democratización política del país, y en este terreno se enfrentan en este período grandes dificultades pues implica el respeto al voto, la supresión de prácticas electorales fraudulentas, el fin de la época del partido único, así como enfrentar la resistencia de grupos de poder que sienten amenazadas sus posiciones, entre otros.

En el ámbito educativo, en la década de los 90 y principios del siglo XXI, si bien se continúa con una política modernizadora que tiene como propósito central mejorar la calidad²⁶ y la pertinencia social de la educación, se presenta un

²⁶Se ha puesto un gran énfasis en elevar la calidad de la educación superior, desde finales de la década de los 80 hasta la actualidad, ésta se ha convertido en el eje de las políticas públicas para dicho nivel educativo. De acuerdo con Esquivel (1995), oponer calidad y crecimiento es un falso dilema, ya que “el reto de una mayor cobertura de la educación superior se plantea al país tanto por razones de equidad como por razones de competitividad internacional”.

La calidad es un concepto polisémico que está condicionado por referentes políticos, económicos y socioculturales; hace referencia a la cualidad, a la presencia de rasgos o características que hacen valioso o importante un objeto, una situación, una persona; implica la elección y adopción de valores, entre sistemas valorativos diversos que compiten entre sí; se contraponen a lo que es ineficiente, mediocre, inadecuado, disfuncional, insuficiente o inútil.

“En términos relativos se puede entender la calidad de la educación superior como la eficiencia en los procesos, la eficacia en los resultados y la congruencia y relevancia de estos procesos y resultados con las expectativas y demandas sociales, es decir, el impacto y el valor de sus contribuciones con respecto a las necesidades y problemas de la sociedad. Para elevar la

cambio del gobierno federal hacia la educación superior para tener una mayor directividad²⁷ hacia la misma a través de diversos mecanismos como son: a) la evaluación, b) la competitividad por el financiamiento, c) vinculación de las instituciones educativas con el sector productivo y 4) reformas organizativas y administrativas que conducen según Ibarra (1993:137) a un modelo cualitativamente distinto de la relación educación superior-estado que implica un *reordenamiento institucional*²⁸ y a su vez restringe la autonomía universitaria. A continuación se desarrollan cada uno de estos mecanismos.

a) Evaluación. Se introduce la evaluación como ". . . práctica novedosa que no había sido aplicada en nuestro país" (Casillas, 1995), las universidades están incorporando lo que se ha llamado una *cultura de evaluación*, de manera que actualmente se lleva a cabo una evaluación de las instituciones educativas, de los programas académicos, del desempeño de los profesores y de los alumnos, de los profesionistas, entre otros.

Las primeras acciones en materia de evaluación de la educación superior en México datan de la década de los setenta del siglo XX y fueron producto de los programas de gobierno y de diversas iniciativas de la ANUIES. La evaluación se institucionalizó con el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 del Gobierno Federal. En este programa se estableció, como una de las líneas prioritarias de acción, la evaluación permanente, interna y externa de las instituciones para impulsar la mejora de la calidad de los programas educativos y

calidad de la educación superior es necesario crear o consolidar las condiciones institucionales que hagan posible el adecuado cumplimiento de sus funciones. ... En ese sentido cobra gran importancia el ejercicio de la evaluación como medio para conocer y valorar, con precisión, el nivel de calidad de las funciones sustantivas y de los medios y condiciones disponibles, y como punto de partida para sustentar decisiones, adoptar medidas para corregir errores y rectificar rumbos o para ratificar y consolidar acciones bien encaminadas" (Esquivel, 1995).

²⁷ "Se ha dado un cambio en la actitud gubernamental hacia las universidades públicas, a la que concurren la crítica abierta a su organización, funcionamiento, desempeño y resultados; el aumento en los recursos a ellas canalizados, con criterios explícitos para su asignación, centrados en la excelencia y la pertinencia, y la mayor intervención en la realización de los cambios deseados" (Mendoza Rojas, 1992).

²⁸"El *reordenamiento institucional* y el del sistema educativo superior en su conjunto, implican atender los requerimientos regionales sin menoscabo de la problemática nacional; determinar los objetivos específicos de cada institución bajo la orientación de que no todas las instituciones deben cumplir las mismas funciones; establecer mecanismos de concertación y coordinación entre las instituciones y entre las regiones en que se agrupan, propiciando la especialización; y, finalmente, contemplar la existencia de diversas formas organizativas en función de la realidad específica de la institución de la que se trate.

La exigencia de reordenamiento se encuentra estrechamente vinculada al diagnóstico de la situación interna de cada institución y de las demandas que su entorno les plantea. La intención gubernamental se orienta así, a eliminar vicios e ineficiencias mediante la constitución de estructuras más flexibles que sean capaces de apoyar una respuesta rápida de las instituciones a los cambios que se les presenten (Ibarra, 1993:163).

servicios que ofrecían, y como meta la creación de una instancia que concibiera y articulara un proceso nacional de evaluación de la educación superior (Rubio, 2006:226).

En 1989 la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) crea la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), la cual coordina el proceso nacional de evaluación de la educación superior en tres líneas: 1) evaluación institucional a cargo de las propias universidades²⁹ (autoevaluación), 2) evaluación del sistema de educación superior a cargo de la ANUIES y la SEP y 3) evaluación interinstitucional de programas académicos y funciones, a cargo de comités de pares.

En la tercera línea, la CONPES creó en 1991 los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) como un organismo de carácter no gubernamental, los cuales han concentrado su actividad en la evaluación diagnóstica de programas académicos. En la actualidad los CIEES están conformados por nueve comités³⁰ y han desarrollado una intensa actividad de evaluación de programas educativos.

Posteriormente, en 1994 la CONPES creó el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), como organismo no gubernamental que está dedicado a la tarea de evaluar los aprendizajes logrados en diversas etapas de los procesos educativos mediante la aplicación de exámenes estandarizados, tales como: para ingresar a la educación superior, técnico superior (Exani I), licenciatura (Exani II) y posgrado (Exani III), para evaluar los aprendizajes alcanzados por los alumnos que han cubierto una parte del plan de estudios de licenciatura (Exil), así como para evaluar el nivel de conocimientos y habilidades académicas de los egresados de una carrera de

²⁹ En la evaluación institucional se busca construir “una mayor capacidad de acreditación pública de las instituciones, única forma de asegurar que los establecimientos serán dignos de la fe pública que en ellos se deposita y que los diplomas que otorguen tendrán el respaldo de un proceso formativo de calidad, adecuado a las necesidades y exigencias del mercado laboral” (Brunner, 1990, citado por Casillas, 1995).

³⁰ Ciencias naturales y exactas, Ingeniería y tecnología, Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la salud, Arquitectura, diseño y urbanismo, Arte, educación y humanidades, Ciencias sociales y administrativas, Difusión y extensión de la cultura, y Administración y gestión institucional.

técnico superior universitario (EGETSU) o de licenciatura (EGEL) (Rubio, 2006:228).

Por otra parte, a fines del 2000 se crea el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) que tiene la finalidad de conformar un sistema para la acreditación de los programas educativos que las ies ofrecen. Este Consejo es una instancia capacitada y reconocida por la SEP para conferir reconocimiento por un lapso de cinco años, renovable por periodos iguales a favor de organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos de técnico superior universitario y licenciaturas que se ofrezcan tanto en las instituciones públicas como particulares (Rubio, 2006:228). El COPAES ha reconocido en el periodo 2002-2006 a 23 organismos para realizar la acreditación de los programas en diferentes áreas del conocimiento.

El COPAES tiene como objetivo general regular los procesos de acreditación y dar certeza de la capacidad técnica y operativa de las organizaciones especializadas dedicadas a la acreditación de programas académicos ... - y ha establecido- los ámbitos que todo organismo deberá considerar en los procesos de acreditación: personal académico; currículum; métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes; servicios institucionales para el aprendizaje de los estudiantes; alumnos; infraestructura y equipamiento de apoyo al desarrollo del programa; conducción académico-administrativa; proceso de planeación y evaluación; gestión administrativa, y financiamiento, así como criterios, indicadores y estándares de evaluación asociados a cada uno de ellos (Rubio, 2006:228).

La acreditación tiene una vigencia de cinco años y podrá renovarse por periodos iguales si el programa continúa satisfaciendo los estándares de calidad. ... El Consejo da a conocer a través de su página electrónica (www.copaes.org.mx) y de publicaciones en medios de circulación nacional a los interesados y a la sociedad en general los programas educativos acreditados y las instituciones que los imparten. En la actualidad los procesos de evaluación externa y de acreditación de programas educativos se llevan a cabo en todas las entidades federativas del país e involucran tanto a las instituciones públicas como a las particulares (Rubio, 2006:234-236).

Por otra parte, a partir de 1992 se establecieron procedimientos de evaluación del desempeño de los profesores asociados a programas de estímulos con lo cual se introdujeron medidas de diferenciación cualitativa en los ingresos de los

profesores de las instituciones públicas. Por otra parte, el SNI, creado en 1984 evalúa, mediante comisiones de pares, la calidad de la producción académica de los profesores-investigadores y de los investigadores y también contribuye a la diferenciación de los ingresos de los mismos y su permanencia en el país³¹.

En la última década la evaluación de la educación superior se ha constituido como un medio para mejorar su calidad, las políticas públicas en este ámbito se han consolidado, se ha generalizado una cultura de la evaluación no sin controversias pues todavía quedan pendientes como la transparencia en los criterios, procedimientos y resultados de la evaluación, el optar o no para ser acreditado, los costos, entre otros. Se considera que las IES se encuentran en condiciones diferenciadas de inicio para llevar a cabo su proceso de aseguramiento de la calidad y competir por recursos adicionales. De acuerdo con Mendoza Rojas (1992), esto conlleva el riesgo de ". . . favorecer un proceso de creciente segmentación entre las universidades consolidadas y con recursos, y las universidades débiles y con condiciones desventajosas".

b) Competitividad por el financiamiento. En cuanto al financiamiento se emplean nuevos criterios para su asignación, ya no con base en criterios cuantitativos como el tamaño de la matrícula o de la planta del personal académico, sino a partir de criterios cualitativos. Se otorgan recursos económicos ordinarios, más recursos adicionales para el desarrollo de "proyectos específicos de calidad" que han sido seleccionados por instancias evaluadoras, dichos proyectos establecen metas precisas alrededor de las cuales se pueden comprobar sus resultados.

³¹ "Junto con una estrategia de contención salarial se han impulsado importantes procesos de deshomologación y diferenciación del trabajo académico. ... por medio de becas que no impacten los salarios base y que sean complementos económicos no definitivos. El eje de estas modalidades ha sido la evaluación del desempeño, la calidad y productividad del trabajo" (Casillas, 1995). De acuerdo con López (1995), esta política continuará pero considera que se deben realizar ciertas adecuaciones como son: incrementar el monto de los salarios mínimos y su cobertura y aceptar que los estímulos son un complemento, no un sustituto del salario normal del trabajador y ofrecer mayor transparencia en los requisitos para acceder a los mismos.

Se crea el Fondo para Modernizar la Educación Superior (FOMES) administrado por la SEP, el cual distribuye recursos adicionales a las universidades en función de los resultados de las autoevaluaciones y la presentación de proyectos prioritarios de calidad. Cabe mencionar que los criterios de evaluación se van afinando y modificando conforme se llevan a cabo sucesivos ejercicios de evaluación. Asimismo, el CONACYT estableció un padrón de posgrados de excelencia, para orientar la canalización de recursos económicos. Por otra parte, las instituciones de educación superior se han visto obligadas a buscar y desarrollar otras fuentes de financiamiento alternativas al subsidio que otorga el gobierno federal.

c) Vinculación de las instituciones educativas con el sector productivo.

Se promueve una mayor apertura y vinculación con el sector productivo a través de diversos mecanismos, tales como: convenios con empresas públicas y privadas para el desarrollo de proyectos, asesorías y consultorías, servicios de capacitación y formación de personal, constitución de centros de innovación tecnológica, etc. Estas acciones constituyen fuentes de ingreso adicionales para las universidades. Algunos autores señalan que esta vinculación puede conducir a que la universidad sea una institución que esté al servicio de las demandas puntuales de ciertos sectores económicos, sobre todo del sector empresarial privado, y descuide su vinculación con los sectores sociales amplios, así como el desarrollo de las humanidades y las ciencias sociales, consideradas menos redituables en una lógica de mercado (Mendoza Rojas, 1992).

d) Reformas organizativas y administrativas.

Respecto a la innovación organizativa y reordenación administrativa se tocan aspectos muy sensibles de la vida universitaria que anteriormente no se abordaban por alterar tradiciones y prácticas muy arraigadas, lo cual ha provocado una polarización de las comunidades universitarias en su instrumentación, tal es el caso de modificaciones en la normatividad, aumento en las cuotas a los alumnos, establecimiento de un mayor rigor en el ingreso y permanencia del estudiante,

el énfasis en diferenciar la educación media superior de la superior, las nuevas formas de estimular el trabajo académico sin intervención de los sindicatos, etc.

De acuerdo con Mendoza Rojas (1992), en los 90 se observa una mayor interrelación entre los niveles declarativo y operativo del proyecto de modernización de la educación superior que en la década de los 80, sin embargo las comunidades académicas de las universidades continúan alejadas de la definición y aplicación de las políticas modernizadoras en marcha. A partir de la década de los 90, se presenta una revalorización de la educación como factor clave para el desarrollo del país, debido principalmente a la competitividad internacional y a la generación de conocimiento como un elemento prioritario en la producción y creación de riqueza. El reto que se plantea es fortalecer y transformar el sistema educativo para mejorar la calidad de sus procesos y resultados y que cada institución lleve a cabo sus propios proyectos de reforma de acuerdo a sus condiciones y posibilidades.

Como resultado de un ejercicio de evaluación del sistema de educación superior en México, Hanel y Tabora (1992) mencionan que las instituciones que integran el sistema de Educación Superior en México presentan una gran heterogeneidad en relación a su tamaño, infraestructura, calidad y características de desarrollo. Además, se añade la tendencia al desarrollo endógeno y la falta de comunicación y planeación interinstitucional, lo que se refleja en la repetición de carreras.

En el desarrollo histórico del Sistema de Educación Superior, según los autores antes mencionados, se pueden distinguir tres fases: la primera de crecimiento predominantemente cuantitativo, cuyo factor detonante fue la matrícula, una interfase de crisis y búsqueda de nuevos papeles y otra de desarrollo cualitativo. Estas fases no se dan necesariamente de manera secuencial, existen ies que viven en su interior las tres etapas simultáneamente. La fase cualitativa surge como respuesta a las exigencias del proyecto de modernización del país, de la globalización económica, así como resultado de la reflexión de la interfase de crisis. Se plantea que la evaluación en esta fase

cualitativa es un instrumento necesario para conocer sistemáticamente la realidad institucional, valorarla y determinar los cambios necesarios.

Se considera que las principales macrovariables que han influido en el desarrollo del Sistema de Educación Superior son: la matrícula, el personal académico, las carreras profesionales y el financiamiento. Algunas de las situaciones que se observan para estas macrovariables son las siguientes:

En cuanto a la matrícula, la distribución de la misma por subsistemas, universidades, tecnológicos y normales, denota aún desproporciones marcadas, prevalece en la matrícula la educación pública³² con un avance gradual de la educación privada y continúa un desequilibrio marcado en la matrícula de licenciatura por áreas de conocimiento³³.

Respecto al personal académico, se observa incremento en los últimos años del número de docentes frente al número de alumnos. En las IES privadas predomina el profesor de asignatura, por el contrario, en las IES públicas ". . . se concentra la mayor proporción de académicos que se dedican, al menos formalmente, de tiempo completo a las tareas educativas: 18,493 plazas que representan el 60% del total en ese renglón" en 1992 (Casillas, 1995).

En cuanto a las carreras profesionales, se advierte excesiva proliferación en el número de carreras que ofrece el sistema, y alto grado de repetición en las mismas, especialmente en las consideradas como tradicionales, predominio del sistema profesionalizante, bajo índice de eficiencia terminal y muy débil relación de las IES con los sectores productivos y de servicios. Se reconoce que las universidades no han logrado un vínculo estrecho con la sociedad, falta

³² La gran mayoría de estudiantes siguen estando adscritos y formados en escuelas públicas, aún cuando se ha incrementado el número de ies privadas. "Las universidades e institutos tecnológicos públicos concentraban en 1992 al 81% de la matrícula nacional" (Casillas, 1995). Por lo anterior, se considera que el pilar de la educación superior en nuestro país, lo constituye el sector de las instituciones públicas.

³³Por ejemplo, en el Anuario Estadístico de 1993 de la ANUIES, la población escolar de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos por áreas de estudio era la siguiente: 49.7% Ciencias Sociales y Administrativas, 32.5% Ingeniería y Tecnología, 9.7% Ciencias de la Salud, 3.1% Ciencias Agropecuarias, 3.1% Educación y Humanidades y 1.9% Ciencias Naturales y Exactas.

promover el desarrollo de actividades que ofrezcan beneficios a los grupos sociales mayoritarios para estimular su desarrollo comunitario; no se ha valorado el impacto de las acciones de los universitarios en el contexto social.

Por lo que toca al financiamiento, se presenta una urgencia porque la educación superior y, particularmente, el subsistema de universidades públicas cuenta con mayores recursos públicos, tanto estatales como federales, este subsistema presenta una marcada dependencia del subsidio público y se observa una distribución inadecuada del presupuesto, con alto gasto en administración y bajo en investigación, difusión y extensión.

Por lo anterior, se plantean las siguientes medidas para fortalecer el Sistema de Educación Superior: concertación entre las IES, complementariedad académica, reconocimiento de la diversidad e identidad institucionales, equidad entre las instituciones, participación de la comunidad universitaria en el desarrollo institucional, dinamismo y flexibilidad estructural del sistema y buscar mayor incidencia de las IES en el desarrollo estatal y nacional para convertirse en agentes de cambio. Promover mayor participación de la comunidad universitaria en el proceso de planeación e impulsar la reforma legislativa universitaria con el fin de que sustente la reorientación del desarrollo institucional. Además del desarrollo de la dimensión institucional de la educación superior, Esquivel (1995) señala que "hacia el futuro debe impulsarse, en mucho mayor medida, el crecimiento y la calidad de los campos disciplinarios y de sus respectivas comunidades académicas. Hacia esta dimensión disciplinaria debe apuntar el proceso de evaluación de pares académicos, a la cobertura nacional del cultivo de las disciplinas y al crecimiento y consolidación de los distintos campos del saber". Ante las múltiples demandas, a veces contradictorias, que se le plantean a la educación superior, se impone la necesidad de que las comunidades académicas al interior de las instituciones analicen e interpreten dichas demandas en términos propios para plantear sus proyectos de formación profesional, lo cual contribuye a la diferenciación institucional.

1.3 El contexto institucional

Desde el planteamiento de una "teoría universitaria"³⁴ interesa abordar en esta investigación los siguientes conceptos, en relación al contexto institucional: identidad institucional, etapas de configuración, direccionalidad y autodefinición académica, las cuales serán posteriormente trabajadas para el caso específico de la UABC.

Si bien las instituciones de educación superior comparten ciertas características que les son comunes, también presentan rasgos específicos que las distinguen unas de otras, es en este sentido que se habla de una *identidad institucional*³⁵. Identidad que no es fija, acabada o estática sino que va cambiando y evolucionando, conforme los sujetos sociales la van construyendo como producto de sus acciones, por lo que se habla de una recreación de su identidad. Esta recreación tiene como sustento, el conocimiento de lo que ha sido el devenir histórico de la institución,

... con sus herencias positivas y negativas, tanto en su relación con la sociedad como en su desarrollo endógeno; porque ése es el sustrato de la realidad con el que se cuenta, y ese sustrato no está inerte en la actualidad sino que está ejerciendo sus influencias. . . Pero tampoco puede tratarse de una identidad totalmente fluyente, sino con periodos de estabilidad suficiente, que permitan comprobar (o disprobar) la eficacia de lo planteado, evaluarlo y replantearlo de acuerdo con los resultados obtenidos (Villaseñor, 1994).

No obstante, los cambios que pueda tener la universidad en el transcurso del tiempo, en su definición y en la conciencia que tiene de sí misma, mantiene un *núcleo de identidad* que le otorga su "razón de ser" y una continuidad en su

³⁴ En su libro *La universidad pública alternativa*, Guillermo Villaseñor García (1994) conceptualiza a la "teoría universitaria" como un conjunto estructurado de nociones y conceptos acerca de la universidad, coherentemente contruidos y relacionados entre sí que buscan conformar una visión global de la misma. En esta investigación se abordan ciertos conceptos de dicha teoría que se consideran pertinentes para el análisis que se lleva a cabo.

³⁵ "La universidad tiene como especificidad el conocimiento que supone el uso de la razón, y la autonomía que se ejerce a través de las opciones producto de una voluntad decisoria; por eso se le puede aplicar válidamente el concepto de "identidad" de una manera análoga a como se hace con cualquier ser dotado de personalidad. Así pues, la universidad tiene identidad no porque se le dote de ciertas características, sino porque ella las genera" (Villaseñor, 1994).

historia. Dicho núcleo consiste en que la Universidad es la institución que tiene por finalidad esencial *"la búsqueda de la verdad"* (Latapí, 1969; citado por Villaseñor, 1994).

En su devenir histórico las ies atraviesan por diferentes etapas de configuración que dan cuenta de su génesis y desarrollo institucional y de los momentos trascendentes por los que atraviesan. En esta investigación se distinguen las siguientes etapas:

1) Etapa de gestión y creación institucional. Hace referencia a todos aquellos acontecimientos que preparan y establecen las condiciones para el surgimiento de la universidad, debido a la acción de diversos sujetos sociales³⁶ que se aglutinan y se organizan en torno a este proyecto y pugnan por su creación a través de ejercer presión ante las instancias de gobierno. La creación institucional indica la fecha a partir de la cual, se reconoce oficialmente la existencia de la universidad.

2) Etapa inicial de actividades académicas. Comprende los primeros años de existencia de la universidad, ésta empieza a tener sus propios recursos y a generar una infraestructura para llevar a cabo sus actividades académicas, nombra sus instancias de gobierno, elige los símbolos que la representan y comienza por ofrecer un número reducido de opciones profesionales.

3) Etapa de crecimiento. Sobresale en esta etapa un desarrollo cuantitativo en varios aspectos: matrícula, oferta educativa, planta docente, infraestructura física, entre otros, dicho desarrollo puede ser verdaderamente impresionante en algunas universidades.

³⁶ Se entiende por sujeto social aquel que "... se caracteriza por poseer conciencia histórica, esto es, por saberse parte de un grupo o sector que suscribe determinado proyecto social - para- ... definir un futuro como opción objetivamente posible..." (De Alba, 1991). Proyecto que no sólo puede tener como horizonte a la sociedad en su conjunto, sino que también puede referirse a una profesión, a la universidad, a una facultad o escuela, a un curriculum en particular, etc. Estos diferentes niveles de concreción del proyecto están interrelacionados, la incidencia en un ámbito tiene repercusiones en otros.

4) Etapa de consolidación. En esta etapa, el crecimiento se empieza a estabilizar y aún cuando todavía se presenta, éste es más lento y pausado. La universidad cuenta ya con una sólida infraestructura física y de recursos humanos para llevar a cabo sus funciones. Hay una preocupación por un desarrollo de carácter cualitativo y por impulsar proyectos académicos innovadores. Se llevan a cabo evaluaciones que permiten identificar aciertos y deficiencias, tanto a nivel institucional como de sus diferentes programas académicos. La evaluación cobra relevancia como una política impulsada por instancias académicas y gubernamentales. La universidad tiene una presencia importante en el entorno social en el que se encuentra ubicada debido a que está en posibilidad de establecer múltiples nexos con diferentes sectores sociales a través de la prestación de sus servicios.

Otro aspecto importante en relación a la identidad institucional es la direccionalidad que adquiere una institución educativa, en función de su marco legislativo, misión, visión, y sus proyectos institucionales³⁷. La posibilidad que tiene una universidad de ejercer su direccionalidad depende de la factibilidad real y efectiva y no sólo legal o teórica de autodeterminarse institucionalmente para determinar la orientación académica que le quiera imprimir a sus funciones y organización y a sus proyectos institucionales. La direccionalidad también tiene un sentido político, al tener como punto de referencia un modelo determinado de sociedad. La universidad puede optar por un proyecto alternativo, al que se le ha señalado desde una posición dominante o hegemónica. "Si la universidad no hace la autodefinición, ésta será paulatinamente determinada por las circunstancias que la rodean como único conjunto de factores concurrentes, con lo cual perderá la posibilidad de ser alternativa" (Villaseñor, 1994).

La autodefinición académica que cada universidad realice de sí misma, no es estática o dogmática, por el contrario, ". . . se trata de una opción con carácter

³⁷ Existen diversos proyectos de universidad (al menos implícitos), pero uno es el que predomina y le imprime su forma vigente a la institución, para que dicho proyecto pueda concretizarse, será necesario llegar a acuerdos mayoritarios, aunque no necesariamente absolutos, aún sabiendo que sus lineamientos pueden tener interpretaciones variadas y aplicaciones también diferenciadas (Villaseñor, 1994).

histórico, constantemente evaluable y enriquecible" (Villaseñor, 1994). Se denomina *ductilidad institucional*, a la capacidad de la universidad de generar y ejecutar los cambios estructurales que fueran necesarios para llevar a cabo su autodefinición académica y para un eventual cambio de la misma, con todas las implicaciones prácticas que conlleve. La ductilidad implica la factibilidad de imprimirle a la vida institucional cierto dinamismo, conlleva la capacidad de cambio y de superar el fijismo institucional. Cualquiera que sea la opción que elija la universidad como autodefinición académica, ésta deberá sustentarse en la *calidad competitiva* de sus egresados y de sus productos en general, con referencia tanto a normas establecidas internamente como a parámetros externos validados nacional o internacionalmente. Dicha calidad se establece en función de la eficiencia de sus procesos, la eficacia de sus resultados y la congruencia de ambos con la direccionalidad que cada IES le otorga a sus acciones. En la autodefinición académica se valoran diversos paradigmas de sociedad y de universidad que pudieran existir tanto en el seno de la propia institución, como aquellos que sean propuestos por actores sociales extrauniversitarios.

En el caso de las universidades públicas mexicanas es claro que uno de los actores sociales de referencia más importantes, que no pueden dejar de tomarse en cuenta para la autodefinición, es el gubernamental, dado el poder que ejerce sobre ellas; esto se manifiesta por el tipo de vinculación política que históricamente ha tenido con las universidades, por la dependencia tan estrecha que se establece con él a través del financiamiento, y por la orientación unilateral que actualmente tiene su política de educación superior (Villaseñor, 1994).

Unilateralidad de un proyecto modernizador de la universidad pública mexicana que se orienta a la inserción de la sociedad en un modelo globalizador de manera acrítica para responder a las demandas puntuales de los sectores hegemónicos de la economía, dejando a un gran núcleo de la población sumida en la pobreza que se perpetúa y profundiza en las siguientes generaciones. De nueva cuenta, se plantea que la *universidad ideal* es aquella que es eficiente, centrada en sus funciones, ahistórica, apolítica, en la cual se prepara a los futuros profesionistas para que puedan hacer bien lo que tienen que hacer, sin cuestionarse las finalidades últimas de sus acciones. Ante esta

situación cobra relevancia, la necesidad de plantearse proyectos alternativos de universidad y de formación profesional que tomando en cuenta el contexto internacional, nacional e institucional en el que están insertos, planteen opciones innovadoras y más inclusivas.

2. INNOVACIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Varios autores, entre ellos Axel Didriksson (1997:142), coinciden en señalar que la innovación es el signo de los últimos años en las IES. “Si las universidades mexicanas quieren mantenerse como uno de los más importantes espacios para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, los cambios que lleven a cabo durante esta década deberán estar enmarcados en la innovación de sus estructuras, de sus procesos y resultados”. Analizar el concepto de innovación educativa y su perspectiva en la educación superior, implica hacer una reflexión sobre el contexto actual de la sociedad, sobre el mismo contexto de la innovación, sobre el estado que guarda el sistema de educación superior y, en cierta forma, sobre los cambios que es necesario emprender.

En los círculos académicos, sociales y gubernamentales se ha reiterado la necesidad de cambiar o modificar el sistema de educación superior, en reconocimiento o influidos por los cambios ocurridos en la sociedad. La globalización ha dejado claro la necesidad de participar en la reelaboración de modelos políticos, económicos y sociales. La profundidad y extensión de estos cambios, obligan a replantear los modelos y sistemas educativos. En los escenarios actuales y más allá de los posibles nombres que los identifiquen

(aldea global, sociedad de la información, sociedad del conocimiento) se reconocen diversos signos que caracterizan a la situación actual: globalización, desarrollo tecnológico, virtualización, valor estratégico del conocimiento y la innovación.

En el campo educativo diversos autores han aportado distintas interpretaciones asociadas con la incorporación de avances y mejora en prácticamente todos los elementos del proceso educativo. Pérez (1994) establece diversos niveles de la innovación, que van desde la introducción de novedades parciales, a la modificación de las relaciones que se presentan entre los elementos y finalmente la generación de algo totalmente nuevo.

En educación, muchas veces a la innovación se le utiliza para referirse a la introducción de sistemas o instrumentos, con frecuencia sofisticados, en los procesos educativos, otras veces se le utiliza para referir el cambio de un proceso para que actúe de diferente forma, pero sin cambiar sustancialmente su estructura y su finalidad. Desde otra perspectiva el concepto de innovación implica proceso, movilidad, dinamismo, cambio o transformación (Pérez, 1994:42). La innovación educativa es un concepto que, por un lado, implica la idea de novedad y, por otro, se vincula con mejora y cambio. En este sentido puede significar la transformación del papel de la institución educativa y su modelo educativo, y por consecuencia de los actores del proceso educativo, de los materiales educativos, así como de las relaciones que establecen entre sí.

Una visión distinta de la innovación la propone otro especialista de la educación en México, Ángel Díaz Barriga, quien argumenta que los procesos de innovación educativa que se están generando en el país, como resultado de las políticas educativas derivadas de las crisis de fin de siglo, se caracterizan por sus elementos formales, autoritarios y regresivos. “En principio estamos obligados a establecer una distinción entre *innovación educativa* y *alternativa pedagógica*. Mientras la primera atiende los problemas técnicos del cambio educativo, la segunda atiende todo un proceso histórico-social que subyace a la transformación de la educación” (Díaz Barriga, 1999:26), en la década de los setenta la creación de alternativas pedagógicas fue un acto eminentemente

colectivo, en el que los académicos respondían a una demanda del Estado de modificar los procesos educativos. La innovación educativa, según este autor, atiende básicamente a los problemas técnicos de la educación, excluyendo los problemas del conjunto de la sociedad, por subordinar los intereses de la misma innovación a las necesidades de la economía y del mercado, "...aspecto típico de los proyectos de innovación educativa que se realizan en nuestro país bajo el financiamiento del Banco Mundial" (Díaz Barriga, 1999: 26). Es decir, para Díaz Barriga, este aspecto representa la visión de la globalización y la cara tecnocrática de la innovación. Es importante esta reflexión, ya que si bien la innovación educativa significa en mucho la preocupación de una mejora continua en la calidad del proceso educativo, es necesario revisar en forma crítica la manera en que las instituciones educativas tratan de transformar los modelos educativos y curriculares, así como la práctica docente para responder a las necesidades del mercado laboral, la integración económica y el sector empresarial, olvidando la parte humanista y social de la educación. Posteriormente, Díaz Barriga (2006:9-10) plantea que ...

se ha creado un imaginario social donde lo nuevo aparece como un elemento que permite superar lo anterior, al hacer las cosas mejores. Efectivamente, la innovación atiende la necesidad de incorporar elementos novedosos al funcionamiento del sistema educativo; ... Sin embargo, -existe- un desconocimiento, una especie de descalificación de lo anterior en donde la innovación es percibida como algo que supera lo que se estaba realizando, lo que impide reconocer y aceptar aquellos elementos de las prácticas educativas que tienen sentido, que merecen ser recuperados, que vale la pena seguir trabajando. ... Lejos estamos de pensar que toda propuesta de cambio realmente le imprime un rumbo diferente al trabajo cotidiano que se realiza en las aulas. ... el discurso de la innovación aparece como la necesidad de incorporar nuevos modelos, conceptos o formas de trabajo, ... -pero- . No se generan tiempos para analizar los resultados de lo que se ha propuesto, no se busca sedimentar una innovación para identificar sus aciertos y límites,

Por su parte Cebrián (2002) plantea que la innovación educativa va más allá de una simple actualización tecnológica implica también "cambios en la cultura, en las formas de trabajar y de entender las funciones profesionales e institucionales, cambios en los contenidos, en las metodologías e infraestructuras".

En esta misma perspectiva se sitúa la reflexión de Didriksson

(2000:174-175) al señalar que "...la innovación significa el logro de una transformación profunda de la educación superior, para que se convierta en promotora eficaz de una cultura de la paz, sobre la base de un desarrollo humano, fundado en la justicia, la equidad, la democracia y la libertad, mejorando al mismo tiempo la pertinencia y la calidad de sus funciones de docencia, investigación y extensión, ofreciendo igualdad de oportunidades a todas las personas.

Esta transformación profunda abarca todos los ámbitos de la actividad universitaria: las académicas, las administrativas, las de investigación, y las de vinculación y extensión universitaria. En otro de sus textos, Axel Didriksson (1997) argumenta que en el contexto de la globalización y la integración de una universidad abierta a la universalización de los conocimientos y la cultura, la innovación se define desde tres ángulos: desde el plano de sus nuevos desarrollos socioculturales (individualización, democratización, pluriformidad, igualdad de oportunidades y mayor participación), de sus nuevos desarrollos políticos (redefinición del estado, nuevos marcos jurídicos, regulatorios y de control y libertad, políticas públicas) y de sus nuevos desarrollos económicos y, en especial, de los de carácter científico y tecnológico (nuevos requerimientos de conocimientos, habilidades e impactos de la tecnología en los mercados laborales). Las consecuencias para la sociedad y la educación superior son diversas:

- Altos estándares para la docencia y la investigación.
- Nuevos perfiles de los estudiantes y su diversificación social.
- Introducción de innovaciones curriculares y de tecnología educativa.
- Mayor importancia del posgrado.
- Desarrollo de la interdisciplinariedad.
- Centros de educación continua.
- Desarrollos socioculturales y cambios en la producción cultural.
- Fortalecimiento de la diversificación financiera.
- Incremento de las formas de vinculación con la industria y el gobierno.
- Incremento de la internacionalización y de las relaciones interinstitucionales (Didriksson, 1997:175).

Estos planteamientos muestran que la innovación educativa no es un concepto que se restringe exclusivamente a la introducción de nuevos sistemas o

sofisticadas tecnologías, su significado es más amplio, la innovación debe verse desde una perspectiva integral en donde uno de sus elementos son las tecnologías de información y comunicación, pero no se reduce a ellos.

Por su parte, la ANUIES (1998) propone impulsar la innovación educativa como uno de los 14 Programas estratégicos del Documento *La Educación Superior en el Siglo XXI*, el cual considera que la innovación educativa es el proceso que hará posible la incorporación en el sistema de educación superior de un nuevo enfoque educativo, flexible y eficiente, basado en el aprendizaje y que brinda atención al desarrollo humano integral del estudiante, a la formación en valores y a la disciplina intelectual (Rubio, 2000:19). Se dará mayor importancia al trabajo personal y grupal del alumno. Se propone una mayor diversificación de las experiencias de aprendizaje, incluye el abordaje interdisciplinario de los problemas, la actualización constante de los programas educativos, el fomento de la creatividad, iniciativa, espíritu crítico y responsabilidad social, así como el desarrollo integral de las capacidades cognoscitivas y afectivas (ANUIES, 1998:178/ 212). Estos planteamientos coinciden con las propuestas que presentó la UNESCO en la Conferencia Internacional sobre la Educación Superior en 1998, cuando menciona que de ser necesario se deberán reformular los planes de estudio y emplear nuevos métodos y planteamientos pedagógicos y didácticos.

En este sentido, es importante la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción, en donde la UNESCO pone de manifiesto la necesidad de un nuevo modelo educativo en la educación superior, como consecuencia de las profundas y constantes transformaciones que caracterizan a la sociedad contemporánea y debido al papel fundamental que adquiere el conocimiento y, por consiguiente, las instituciones de educación. Así, la UNESCO concibe que este nuevo modelo debe estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso a la educación, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con amplios sectores de la

sociedad. Ante esta situación se plantea la necesidad de explorar nuevas formas educativas: combinación de sistemas presenciales con esquemas abiertos y/o a distancia, nuevos modelos de interacción maestro/alumno, establecer curricula menos recargados de horas clase, y sistemas de estudio que aprovechen la tecnología contemporánea, en especial los sistemas computarizados y redes virtuales, entre otras innovaciones tecnológicas (ANUIES, 1998:179).

Lo anterior significa que la innovación educativa contempla una serie de acciones por parte de las instituciones educativas que tienen que ver no solamente con la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, sino que están encaminadas al desarrollo de nuevos modelos y métodos de enseñanza y aprendizaje, al uso de las tecnologías como un elemento que se tiene que integrar al desarrollo curricular, así como impulsar la colaboración institucional y la conformación de comunidades virtuales de aprendizaje y redes de investigación. La innovación educativa en este contexto representa un cambio favorable e intencional en el proceso educativo, lo que involucra principalmente al curriculum, los métodos y medios educativos y las prácticas escolares; transforma la gestión de la docencia, la formación docente y la organización institucional, con el propósito de atender con calidad y pertinencia a la población estudiantil (ANUIES, 2004:19).

En esta perspectiva se sitúan diversos investigadores que analizan los desafíos educativos y culturales de la innovación y en donde los conceptos de educación y formación adquieren relevancia para las instituciones educativas que tendrán que cambiar sus modelos estructurales para enfrentar los siguientes retos:

- Atender la necesidad social de diversificar el sistema educativo y el encarecimiento de la educación.
- Configurar nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje con base en la innovación y la convergencia tecnológica.
- Construir nuevos campos de conocimientos transdisciplinarios que implican la ruptura con ciertos paradigmas teóricos.

- Diversificar los campos de conocimiento y de formación, crear nuevas carreras y perfiles profesionales que promuevan nuevas competencias.
- Innovar los métodos de formación profesional, mediante sistemas flexibles de educación y formación permanente y continua, presenciales y a distancia que privilegien la enseñanza y el aprendizaje, la autoformación y nuevas formas de interacción entre los actores del proceso educativo (Amador, 2003:51-52).

Es decir, la innovación educativa se refiere a la capacidad de ajustar de manera creativa, las instituciones y el curriculum a las circunstancias y avances del conocimiento, y anticiparnos a las necesidades futuras. Los cambios que vive la sociedad actual influyen de manera importante en el desarrollo de las instituciones educativas y en su renovación permanente, en diversos aspectos tales como sus modelos educativos, el curriculum, los materiales didácticos, los procesos evaluativos, la práctica docente, entre otros.

Frida Díaz Barriga y Elisa Lugo (2003) identifican los siguientes enfoques y propuestas en el campo de la innovación curricular en la década de los noventa, los cuales se considera que continúan vigentes a principios de este nuevo siglo.

- a) La educación basada en competencias.
- b) El curriculum flexible.
- c) El curriculum basado en el constructivismo psicopedagógico y los enfoques propios de la psicología cognitiva y sociocultural.
- d) La formación metacurricular orientada al desarrollo de habilidades cognitivas, del pensamiento, académicas, sociales, comunicativas o específicas de determinados dominios disciplinares.
- e) El diseño del curriculum enfocado a la integración teórica-práctica y a la formación profesional a través de la práctica, el servicio y la enseñanza situada o experiencial en escenarios reales.
- f) La enseñanza y el diseño de programas curriculares centrados en los enfoques de solución de problemas o aprendizaje basado en problemas (ABP) y en el análisis de casos, particularmente en disciplinas como matemáticas, medicina, arquitectura y física.
- g) La incorporación de nuevas temáticas o ámbitos de conocimiento al

desarrollo de proyectos curriculares, en particular, los denominados temas o ejes transversales del curriculum. En este rubro destacan temáticas como la educación ambiental, los derechos humanos, los valores, cuestiones de género, la multiculturalidad y las nuevas tecnologías.

- h) La formación interdisciplinaria y multidisciplinaria.
- i) Los enfoques administrativos de planeación estratégica, análisis institucional o de calidad total y excelencia aplicados al desarrollo y evaluación del curriculum.

En esta investigación se desarrolla a continuación lo referente a la flexibilidad curricular y el curriculum por competencias, ya que constituyen la forma de organización curricular del plan de estudios vigente de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Baja California que será analizado posteriormente. También se aborda lo referente a la conceptualización de los elementos del curriculum formal que serán analizados en los diferentes planes de estudio que se han elaborado para dicha licenciatura.

2.1 La flexibilidad curricular

Para Pedroza y colaboradores (2008:19-20), la universidad de finales del siglo XX y principios del siglo XXI se debate entre la adaptación a las exigencias de la globalización neoliberal y la defensa a la autonomía relativa frente a los poderes del contexto. De acuerdo a los autores no existe un equilibrio entre ambas opciones: la balanza se recarga del lado del modelo de universidad neoliberal que tiende a la renovación del modelo de profesionalización en el marco de la incertidumbre provocada por la economía. A este modelo de universidad le corresponde un ideal pedagógico de ser humano flexible, autónomo, pragmático, versátil, preparado para adaptarse a las condiciones del mercado laboral; para lograrlo el proceso de formación pasa de ser homogéneo y lineal a un modelo heterogéneo y multidireccional.

De acuerdo con Pedroza (2008:31) los antecedentes del actual desarrollo de la

universidad profesionalizante empezó en Estados Unidos e Inglaterra a finales de los años setenta y después pasó al resto del continente europeo. Sus planteamientos y acciones se dieron en el marco de la economía y el trabajo, donde la formación profesional se ligó al trabajo polivalente, a partir de considerar los requerimientos del mercado laboral. En concordancia con dichos planteamientos, como mejor podrá lograrse la empleabilidad será “mediante la diversidad de orientaciones y tipos de cursos, la flexibilidad y calidad de los programas con múltiples posibilidades de entrada y salida, así como el desarrollo de habilidades y competencias transversales tales como comunicación e idiomas, capacidad de manejar la información, de resolver problemas, de trabajar en equipos y de desenvolverse socialmente” (Declaración de Salamanca, 2001:5, citado por Pedroza y cols., 2008:34).

La flexibilidad se concibe desde esta perspectiva como un mecanismo de integración de la universidad a la dinámica del capitalismo contemporáneo, que trastoca las dimensiones internas y externas de las instituciones. En lo interno se requiere de estructuras flexibles, el currículum, la movilidad interna, las prácticas educativas, los sistemas de evaluación, el aprendizaje y la asesoría son foco de cambios sustantivos; en lo externo, la movilidad externa, los créditos, la acreditación, la vinculación e internacionalización son atendidos puntualmente. La flexibilización es sinónimo de liberalización de los controles académicos, administrativos y de gobierno que significa la reconfiguración de los procesos de la formación profesional conforme cambia el escenario laboral (Pedroza y cols., 2008:35).

Para otros investigadores como Ángel Díaz Barriga (1999:3), el término flexibilidad surge en el ámbito laboral y en algunas ramas de la administración de empresas y de la psicología laboral, recientemente se traslada al ámbito de la educación y en particular al currículum. A su vez para Barrón y Gómez, en el contexto de la nueva organización del trabajo y de la reestructuración económica,

... se asume que ha llegado a su fin el paradigma de la producción en masa o a gran escala y que en la actualidad se está arribando a un nuevo paradigma productivo donde destacan las estrategias de flexibilidad y calidad, que posibilitan niveles de productividad y competitividad para enfrentar la apertura de los mercados... el trabajador en una economía de variedad debe tener mayor capacidad de adaptación, de rotación y, en conjunto, de flexibilidad a distintos puestos y funciones de trabajo, lo que en el argot se denomina

polivalencia; ... la disponibilidad para alternar la intensidad y los ritmos de trabajo y producción, dependiendo de los volúmenes requeridos, así como los tiempos de entrega; tal flexibilidad requiere, adicionalmente, capacidad para responder a los imponderables manteniendo la calidad de los procesos y productos, ... al mismo tiempo, requiere una mayor calificación para enfrentar con eficiencia los procesos automatizados; en contraste, el trabajador inmerso en la producción en masa está incorporado exclusivamente a puestos, rutinas y tareas de trabajo fijas y con pocos requisitos de calificación. Por lo tanto, una empresa que ofrece más variedad de productos o de servicios necesita reestructurar su organización en los rubros de flexibilidad organizacional, tecnológica y laboral (Barrón, Gómez:4-5).

Lo anterior implica la modificación de habilidades profesionales, a veces con mucha rapidez y otras veces de manera más lenta en los procesos de producción, debido: a) al desarrollo de tecnología, en particular la tecnología informática y b) el establecimiento de teorías gerenciales que buscan mayor eficiencia. Con esta nueva perspectiva de la flexibilización, se ponen a debate temas como: tipos de trabajo y empleo, legislación laboral y sus modificaciones, las habilidades requeridas para el desempeño laboral, entre otros (Díaz Barriga, 1999:12).

En América Latina también se asume la política de la flexibilidad con base en las recomendaciones emanadas de organismos internacionales como la UNESCO que a través de su Centro Regional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRESALC) plantea la necesidad de:

realizar cambios en las estructuras organizativas y en las estrategias educativas a fin de lograr un alto grado de renovación, agilidad y flexibilidad en la oferta curricular, programas y métodos pedagógicos, ... Estimular la movilidad académica y profesional con el fin de favorecer el proceso de integración económica, educativa, política y cultural de la región, basándose en el Convenio regional y la Recomendación internacional sobre la convalidación de estudios, títulos y diplomas. ... -de manera- que puedan egresar graduados creativos, reflexivos, polifuncionales y emprendedores, en el marco de sistemas de formación avanzada, continua, abierta y crítica, en donde el alumno asuma su calidad de sujeto activo, protagonista de su propio aprendizaje y gestor de su proyecto de vida (CRESALC, 1998, citado por Pedroza y cols., 2008:37).

Un antecedente de la flexibilidad curricular en América Latina, lo constituye la

Universidad Nacional Agraria de Perú que en 1958 inició un proceso de reestructuración académica adoptando el curriculum flexible, el cual fue posteriormente incorporado en la Ley Orgánica de la Universidad Peruana.

El curriculum flexible es una forma de organización de los estudios universitarios que permite la máxima adecuación de ellos a las aptitudes y a los intereses de los estudiantes, mediante una selección de matices de especialización dentro de una pauta general. ... le demanda –al alumno- al mismo tiempo un mayor sentido de responsabilidad, y a los profesores una más estrecha orientación y consejo. ... -La universidad debe- ... adoptar una estructura y régimen académico especialmente flexible que le permita organizar rápidamente los cambios que llevan implícitamente la creación e incorporación de nuevos conocimientos (CEE, 1969, en Pedroza, 2005:121-122).

De acuerdo a la propuesta peruana, la flexibilidad del curriculum se entiende en varios sentidos (CEE, 1969, en Pedroza, 2005:123-124), Cuadro No. 1.

Cuadro No. 1 Tipos de Flexibilidad Curricular en la Universidad Nacional Agraria de Perú en 1958

Flexibilidad Curricular	Concepción
En el tiempo	La promoción de los alumnos es por cursos y no por años o semestres, pudiendo completar sus estudios en 10, 11, 12 o más semestres según sus posibilidades. La organización por cursos facilita incorporar de manera más inmediata los nuevos adelantos científicos y tecnológicos.
En la Especialización	El curriculum está dividido en especialidades que son conjuntos orgánicos de cursos destinados a capacitar al estudiante para ejercer con eficacia una rama determinada de la profesión
En el acento	Pero tampoco las especialidades son conjuntos rígidos que deban imponerse en bloque al estudiante, el estudiante imprime a su especialidad el acento o matiz de su preferencia con cursos electivos, que puede tomar de otras especialidades o de otros programas.
Para la rectificación	Cuando el estudiante encuentra que la especialidad elegida no es compatible con sus inclinaciones o con sus aptitudes, puede abandonarla y tomar otra, aprovechando para la nueva especialidad los créditos ya obtenidos que sean aplicables de acuerdo con el curriculum

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida de "Centro de Estudios Educativos. El curriculum flexible". En: Pedroza, F.R., García, B.B. (Comps). (2005). Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior. pp:123-124.

De acuerdo a la propuesta peruana, el curriculum está organizado en los siguientes tipos de cursos (CEE, 1969, en Pedroza, 2005:124-127), Cuadro No. 2.

Cuadro No. 2 Tipos de Cursos en la Propuesta Curricular de la Universidad Nacional Agraria de Perú en 1958

Tipo de curso	Concepción
Cursos básicos a nivel general	Proporcionan al estudiante una cultura básica universitaria en las ciencias y humanidades, orientación psicológica y vocacional, que le permita seguir una especialización ulterior u orientarse a otra actividad con una formación más efectiva. Los cursos básicos o de nivel general no se dictan por lo tanto en función de ninguna profesión o especialidad en particular, sino como núcleo y fundamento de toda formación universitaria. Este grupo de cursos es común a todos los programas
Cursos requisitos del programa académico	Se denomina así al grupo de cursos que debe ser estudiado y aprobado por todos los estudiantes que siguen un determinado programa académico que definen básicamente la profesión. Dentro de ciertos límites, impuestos por la estructura de cada programa académico, es posible llevar cursos del programa de especialización desde el comienzo de los estudios de nivel general, siempre que no tengan prerequisites que hagan necesario postergarlos.
Cursos electivos	La condición de electivos es accesoria y depende de las circunstancias en que se encuentre cada curso dentro del curriculum. De un conjunto de cursos que ofrece la universidad, el estudiante sólo está obligado a escoger cierto número de créditos. En todos los casos de selección de cursos electivos es obligatorio haber cumplido anteriormente con los prerequisites del curso seleccionado.

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida de "Centro de Estudios Educativos. El curriculum flexible". En: Pedroza, F.R., García, B.B. (Comps). (2005). Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior. pp:124-127.

El número total de créditos que un estudiante debe completar para graduarse no es un número indiscriminado. El total está repartido proporcionalmente entre las áreas en que es importante la formación de los estudiantes: cultura general y especialización profesional. ... - También-, "el curriculum flexible no implica que un estudiante pueda llevar cualquier número de cursos, sin limitación alguna. Existen ciertos criterios para establecer el volumen de trabajo que es razonable exigir de cada alumno durante un semestre (CEE, 1969, en Pedroza, 2005:128-129).

La flexibilidad en México

Ante la expansión de la matrícula universitaria en la década de los 70s, se planteó un cambio del modelo de universidad, al pasar de la organización de escuelas y facultades a una forma departamental. "El punto central fue asociar la masificación con la rigidez académica derivada del modelo de escuelas y facultades; de ahí que se propusiera el modelo departamental como forma de flexibilizar los procesos académicos y administrativos de la universidad" (Pedroza, 2005:139).

Respecto a la rigidez, Olac Fuentes Molinar (1972:3) señala que:

Una de las características más significativas de las instituciones de educación superior en México es su gran rigidez académica, que es generada y mantenida por condiciones de la estructura escolar y por muy diversas disposiciones legales y reglamentarias. Esta rigidez origina el atraso institucional, el desperdicio de recursos humanos y materiales y la incapacidad de atender con eficiencia las variadas demandas que son planteadas a la educación superior por el desarrollo del país, el cambio científico y técnico y las necesidades de los sujetos de la educación.

Según el autor, entre los factores más importantes que contribuyen a mantener dicha rigidez, se encuentran los siguientes:

- a) Duración uniforme de los estudios profesionales que impide a los estudiantes avanzar de acuerdo con sus condiciones y capacidades personales.
- b) La inexistencia de salidas laterales y de alternativas de titulación, sólo existe una forma legítima de egreso.
- c) El aislamiento de facultades y carreras que no comparten recursos, impiden la movilidad de estudiantes y profesores y la comunicación entre los programas de formación tendiendo hacia una formación disciplinaria.
- d) Uniformidad de los planes de estudio, que imposibilita la adecuación de los estudios a los intereses individuales y limita el surgimiento de nuevas especialidades acordes a las necesidades sociales y del mercado de trabajo.
- e) Falta de coordinación y convenios entre instituciones que dificulta la movilidad de estudiantes de una institución a otra.
- f) Aparato administrativo altamente burocratizado, centralización del poder, estructura sindical corporativizada y sistema de relaciones laborales controlado.

“La salida a los problemas de rigidez tiene distinto matiz; en lo administrativo, se sugiere el uso intensivo de nuevas tecnologías y profesionalización del servicio; en lo sindical y laboral, la flexibilidad contractual (atentatoria de la

estabilidad del trabajo académico); en lo político, la democratización de los espacios de decisión, y en lo académico, la flexibilidad curricular y la innovación educativa” (Pedroza, 2005:148), y en lo organizacional cambiar de un modelo de escuelas, facultades e institutos a uno departamental. Sin embargo, la dificultad de cambiar un modelo de escuelas y facultades a uno departamental conduce a la propuesta de flexibilizar los procesos, sin transformar el modelo de organización universitaria.

-En cuanto a- los lineamientos generales de la reforma integral de la universidad fueron expuestos en una serie de documentos de la ANUIES: declaración de Villahermosa (1971), acuerdos de Toluca (1971), acuerdos de Tepic (1972), declaración de Veracruz (1974) y declaración de Querétaro (1975). Con respecto a la flexibilidad académica de la universidad se estableció lo siguiente:

- la creación de un sistema nacional de enseñanza superior basado en créditos académicos, con el fin de promover la movilidad de profesores y estudiantes³⁸;
- la creación de salidas laterales dividiendo el proceso de formación en dos etapas (formativa y de especialización) de contenidos distintos (obligatorios y optativos), con el fin de facilitar la incorporación del estudiante al sector productivo y fomentar los intereses y propósitos vocacionales del alumno;
- la diversificación de las opciones de titulación, con el fin de lograr la fluidez entre la pasantía y la obtención del título;
- el instituir el modelo departamental, con el fin de descentralizar y desconcentrar instalaciones y los distintos recursos (técnicos, humanos y económicos);
- el establecer unidades de aprendizaje integradas por un equilibrio entre lo teórico y lo práctico, con el fin de dotar en el alumno el saber y el saber hacer;
- el crear una homologación en el reconocimiento, revalidación y acreditación de los estudios, con el fin de fortalecer la movilidad externa de la población académica, y
- la reducción del tiempo de permanencia en los procesos de formación a través de eliminar las materias de carácter

³⁸ Por ejemplo, en la Declaración de Villahermosa de la ANUIES (1971) se señalan acuerdos importantes para superar la rigidez académica:

“Coordinar los recursos educativos del país y conjugar los esfuerzos de las instituciones de enseñanza que, sin menoscabo de su identidad, crearán un sistema nacional de enseñanza, con créditos académicos comunes y de equivalencias que den la máxima fluidez al sistema y permitan hacer combinaciones de conocimientos y planes de trabajo necesarios y útiles para el desarrollo del país en una cooperación interinstitucional que haga más fácil la colaboración y la movilidad de profesores y estudiantes” (Acuerdo No. 1).

Sin embargo, para implementar un sistema de créditos a nivel nacional se requiere uniformar en las IES los criterios para la asignación de los mismos a las unidades de aprendizaje, aspecto que actualmente difiere, por ejemplo entre la UNAM y la SEP.

puramente informativo y con el desarrollo de nuevos métodos de enseñanza, con el fin de adecuar los ritmos del estudiante con base en su disposición (Pedroza, 2005:140-141).

En la década de los 70s varias universidades e IES emprendieron cambios con base en lo propuesto por la ANUIES, por ejemplo, de acuerdo a lo documentado por Pedroza (2005:141-142): la Universidad de Colima (1972) y la Universidad Veracruzana (1972) se orientaron a la flexibilidad de las estructuras curriculares y desarrollaron programas con salidas laterales; los institutos tecnológicos regionales (1975) introdujeron el sistema de créditos y se inclinaron por un modelo departamental. Según este autor, los cambios tendientes a la flexibilidad académica y curricular en las IES en México, no han sido homogéneos, hay una diversidad de concepciones y acciones que se evidencian hasta el momento actual.

En la década de los 80s, el proyecto de la flexibilidad sufre un *impasse*, debido al proceso de masificación de la educación superior, ya que el énfasis se pone en la planeación y el financiamiento. En la XVIII reunión ordinaria de la asamblea general de la ANUIES (1978), se planteó la elaboración de un Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (Sinappes) (Pedroza, 2005:143); también estaba presente la preocupación por la calidad, la cual quedó establecida en el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (Proides).

En los 90s se pretende crear un sistema de educación superior controlado por criterios de eficiencia, calidad y excelencia y es a partir de esta década que se retoma en México el proyecto de la flexibilidad curricular, una de las primeras IES en llevarlo a cabo fue la Universidad Autónoma de Baja California, la cual incluyó en este proyecto a todos sus planes de estudio. Asimismo, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 establece la flexibilización curricular, como una política para la educación superior, la cual constituye una estrategia para la renovación de los planes de estudio de este nivel educativo.

Conceptualización y tipos de flexibilidad académica

De acuerdo con Pedroza (2001), la universidad necesita renovarse para estar en condiciones de responder a la dinámica del conocimiento y de los cambios contextuales, para ello se propone la flexibilidad académica que al poner el acento en el conocimiento, contribuye a movilizar las estructuras de enseñanza, aprendizaje e investigación, a través de establecer puentes de comunicación entre ellas. Según este autor se define a la flexibilidad académica como:

... el proceso de intercomunicación disciplinaria orientado a facilitar la movilidad de los actores académicos, acelerar los flujos de comunicación, conectar el conocimiento con la acción y democratizar la regulación del trabajo académico. Este proceso tiene que ser acompañado con la creación de redes de conocimiento: agrupamiento de las interacciones internas y externas de los actores universitarios de las distintas áreas del saber. Los componentes mencionados de la flexibilidad académica se precisan a continuación:

- a) **Movilidad de los actores académicos.** Tránsito tanto horizontal como verticalmente en los procesos de formación, enseñanza e investigación al interior de cada universidad; ... significa abrir las disciplinas a sus relaciones dentro de una misma área del conocimiento, es hacer posible la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad sin renunciar a la estructura disciplinaria de las profesiones.
- b) **Acelerar los flujos de comunicación.** Incorporación a tiempo real de los adelantos científicos, tecnológicos y humanísticos a los procesos de enseñanza y aprendizaje;
- c) **Conectar el conocimiento con la acción.** Interaccionar a las distintas actividades entre sí: enseñanza, aprendizaje, innovación, desarrollo y experiencia, y
- d) **Democratizar la regulación del trabajo académico.** Conferir mayor poder en la toma de decisiones a la academia (Pedroza, 2001:95/98).

La flexibilidad implica superar la rigidez en diversos aspectos de la estructura académica, por lo que Pedroza (2001:95-97) considera los siguientes tipos de flexibilidad, Cuadro No. 3.

Cuadro No. 3 Tipos de Flexibilidad Académica según Pedroza

Tipo de Flexibilidad	Definición
Numérica (Oferta educativa)	Es la liberación de la oferta educativa tanto a nivel general (acceso a la población demandante de un espacio de formación) como particular (libertad de elección de acuerdo al interés vocacional de la población escolar).

Curricular	Es la adecuación de los estudios universitarios a los intereses y disposiciones de los alumnos, la búsqueda de una formación integral y la apertura a los progresos del conocimiento. A los alumnos se les otorga la posibilidad de elegir con el apoyo del docente como tutor.
Funcional (Trabajo de la Academia)	Es la desregulación de los controles administrativos y la superación de las inercias en la promoción de las innovaciones en las prácticas de los actores universitarios.
Forma de gobierno	Es la democratización de los espacios de poder y decisión. A la academia debe otorgársele poder real de decisión.
Administrativa	Es la desburocratización del control y la destramitología académica. El proceso administrativo tiene que hacer más eficiente el control escolar.
Tecnológica	Es el uso intensivo de nuevas tecnologías en el proceso administrativo y académico para lograr la optimización y eficiencia de los intercambios de información.

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida de Pedroza, F.R. (2001). La flexibilidad académica en la universidad pública. Revista de la Educación Superior.

Pedroza (2005:152-153) recomienda las siguientes acciones para transitar hacia la flexibilidad académica, sin perder la identidad institucional y la herencia de una tradición histórica y cultural de cada institución de educación superior:

- revisar el marco normativo a fin de posibilitar la introducción de la flexibilidad,
- retomar aprendizajes y experiencias institucionales en torno a la flexibilidad,
- la transición tiene que ser por consenso, la comunidad académica debe ser el actor principal del diseño e instrumentación de los cambios,
- retroalimentación con experiencias de otras universidades, por medio de asesorías y eventos,
- socialización de nuevas prácticas en la comunidad universitaria a través de programas de formación y actualización, etc.
- amplia y adecuada difusión del proyecto de cambio para cada sector universitario,
- diseñar la transición por etapas.

Por su parte, Escotet (2005:44-56) plantea una flexibilidad hacia adentro y hacia fuera de las IES, en sus estructuras, en sus programas, en sus procesos de investigación y vinculación y considera los siguientes tipos de flexibilidad, Cuadro No. 4.

Cuadro No. 4 Tipos de Flexibilidad Académica según Escotet

Tipo de Flexibilidad	Concepción
Estructuras del currículum	Posibilidad de realizar permanentes ajustes y modificaciones de programas, contenidos, aplicaciones, tiempos y espacios en función de los cambios sociales, científicos y tecnológicos. Requiere de grandes “centros de recursos para el aprendizaje” compartidos por una o varias dependencias e instituciones (bibliotecas, laboratorios, equipos, etc.).
Sistemas de acreditación y transferencia de conocimientos	Permitir acreditar o certificar la experiencia adquirida fuera de las estructuras formales de la universidad y de las instituciones educativas en general. La equivalencia entre unidades de aprendizaje o programas completos se deben medir en función de objetivos generales y no en función de aspectos específicos, ya que existen diversos caminos para llegar al mismo lugar.
Legislativa y administrativa	Se requiere de una legislación universitaria que refleje las misiones y políticas de la universidad como horizontes para su desarrollo y evolucione al cambio social y al avance científico y tecnológico. Una legislación flexible debe ir acompañada también de una administración flexible que apoye el desarrollo de las funciones sustantivas de la universidad y que cuente con técnicas modernas de gestión y que se rija por criterios de pertinencia, eficiencia, eficacia y oportunidad.
Formas de financiación	Además de las aportaciones del Estado, es necesario que cada universidad busque formas alternativas de financiamiento mucho más diversificadas para estar en mejores condiciones de satisfacer sus necesidades.
Mecanismos de reforma y cambio	La universidad debe estar a la vanguardia y desarrollar su capacidad de anticipación para responder al progreso y bienestar de la sociedad con una visión de largo alcance. Se requiere una universidad incubadora de innovaciones y promotora de la creatividad. Le corresponde a la comunidad universitaria desarrollar una autocrítica constructiva, la capacidad de rectificar a tiempo para realizar los cambios, las reformas y las innovaciones que se requieran.

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida de Escotet, M.A. (2005). “Universidad para la flexibilidad”. En: Pedroza, F.R., García, B.B. (Comps). pp:44-58.

De lo expuesto anteriormente, se infiere que la flexibilidad implica un cambio e innovación que trastoca el quehacer universitario en el ámbito curricular, académico, pedagógico, administrativo, normativo y de gestión.

La flexibilidad curricular

El punto central de la flexibilidad donde descansa todo el resto de la arquitectura del modelo abierto de educación superior es el currículum. Por esta razón, la flexibilidad curricular es el aspecto más atendido. La flexibilidad curricular es el dispositivo de la movilidad, modalidad, transferencia y apertura. Se le define como: ... una oferta educativa en cada programa académico suficientemente amplia y heterogénea de manera que, a través de ella, sus destinatarios puedan construir un camino individualizado, que responda a sus intereses, expectativas y aptitudes (ANUIES, 2004, citado por Pedroza y cols., 2008:41).

Para Pedroza (2005:154), ... la flexibilidad curricular la concebimos como el proceso de apertura y movilización de los actores

universitarios. El objetivo de la flexibilidad curricular es –que el proceso de enseñanza y aprendizaje- tienda hacia la ciencia-acción como forma de consolidar a largo plazo una práctica reflexiva del saber y del saber hacer y ser. Esto fomenta la adecuación permanente de los nuevos conocimientos a los procesos de formación, al promover la capacidad de decisión en el alumno en el momento de su elección vocacional y determinación de sus ritmos de formación, siempre cerca del docente-tutor.

Para lograr la flexibilidad se plantea el sistema de créditos como un instrumento práctico de gran utilidad. El crédito es el valor numérico que se otorga a una asignatura o unidad de aprendizaje en función del tiempo que requiere para ser aprendida y el tipo de formación teórica y/o práctica que aporta al estudiante; de manera que el grado de avance en los estudios se puede medir por el número de créditos acumulados y no por el número de asignaturas que se han cursado.

De acuerdo con Olac Fuentes Molinar (1972:6-7), la adopción de un sistema de créditos permitirá flexibilizar la educación superior en los siguientes niveles:

1. Dentro de una carrera:

- a) Flexibilidad en el tiempo, el estudiante podrá ajustar, dentro de márgenes razonables, la intensidad de los estudios a sus condiciones y capacidades individuales.
- b) Flexibilidad en el contenido educativo, el estudiante podrá seleccionar entre varias unidades de aprendizaje de acuerdo a sus intereses, así como configurar una especialidad dentro de su profesión.

Los créditos obligatorios y optativos estarán presentes a lo largo del plan de estudios. Las áreas académicas diseñarán semestralmente la oferta educativa con base en los recursos disponibles de manera que el alumno adquiera cierta movilidad horizontal conforme a sus intereses vocacionales y profesionales. Se les otorga a los estudiantes la

capacidad de elegir, lo cual tiene un amplio sentido formativo y es compatible con el principio de autonomía.

- c) Flexibilidad en las posibilidades de egreso en varios niveles escolares con certificación para el desempeño ocupacional con el establecimiento de salidas laterales y la implantación de nuevas opciones para la titulación (Pérez, 1972).

2. Dentro de una institución.

- a) Será posible que para una formación profesional particular se utilicen recursos humanos y materiales, así como unidades de aprendizaje que pertenecen a otras carreras.
- b) Será posible crear nuevas carreras, utilizando los recursos existentes en varias carreras o facultades, bajo nuevas combinaciones.
- c) Facilitará el cambio de estudiantes de una carrera a otra, sobre todo cuando pertenezcan a una misma área de conocimiento.

3. Entre las instituciones.

Se establecerán convenios que permitan la movilidad estudiantil y normas más sencillas y funcionales para la revalidación y reconocimiento de estudios a nivel institucional, nacional e internacional.

Respecto a la relación entre disciplina y área de conocimiento, se trata de preservar y regenerar la identidad de las escuelas y facultades: formar para las profesiones pero de manera renovada al ampliar el campo de comunicación, al situar a la profesión en un área determinada del conocimiento. En las escuelas y facultades por lo regular se imparte más de una profesión que se inscriben dentro de una misma área de conocimiento, comparten el mismo espacio físico y los mismos órganos de gobierno, estos factores contribuyen para llevar a

cabo la flexibilización curricular, ya que facilitan entre otros:

- a. la movilidad de los actores académicos al interior de la escuela o facultad;
- b. la comunicación entre profesión y área de conocimiento;
- c. la estructuración de los programas por niveles de complejidad;
- d. propicia la comunicación horizontal y vertical de los planes de estudio;
- e. la refuncionalización de la transdisciplinariedad al situar a la disciplina en el área del conocimiento y al actuar en la resolución de problemas reales;
- f. el manejo de temas transversales al interior de un área del conocimiento, y
- g. con el uso de tecnologías de comunicación la conformación de redes de academias.

Otro aspecto que es conveniente para implementar la flexibilidad curricular es que se cuente con un sistema de tutorías, en el cual los profesores orienten a los alumnos en el momento de elegir las unidades de aprendizaje que van a cursar. La flexibilización constituye una estrategia en la renovación de los planes de estudio. A continuación se presenta una gama de posibilidades de flexibilización curricular, las cuales son planteadas por Ángel Díaz Barriga (1999).

a) Áreas de pre-especialización con la opción de diplomas técnicos o salidas laterales.

La ventaja de esta opción es ofrecer a los estudiantes que por diversas razones no puedan concluir sus estudios de licenciatura -sin necesariamente cancelar la opción de concluirlos- un diploma que les permita un mejor acercamiento al mercado ocupacional. Es conveniente estudiar las ofertas ocupacionales que existen en los mercados que operan en las distintas profesiones, así como reconocer que no necesariamente en todas las disciplinas profesionales se pueden ofrecer opciones técnicas (Díaz Barriga, 1999:17).

b) Áreas de especialización en los últimos semestres de acuerdo a las demandas del mercado ocupacional, las cuales podrán presentar variaciones en función de dichas demandas. Esto implica que algunas generaciones tendrían una fase de formación que las diferencia de las demás, cuando sólo pueden optar por una de ellas.

c) Posibilidad de cursar las unidades de aprendizaje que integran un plan de estudios en distinto orden, puede ser todo el plan o un segmento del mismo, lo cual responde a la concepción de respetar las elecciones académicas de los estudiantes. Sin embargo, esto depende también de las relaciones horizontales y verticales que se establecen entre los contenidos de un plan de estudios para facilitar su adquisición por parte del estudiante (antecedentes y consecuentes), así como de la capacidad de oferta de los cursos por parte de la institución educativa.

d) Se pueden ofrecer ciertos contenidos fuera del campo disciplinario, pero que contribuyen a la formación del estudiante, por ejemplo: Problemas Económicos y sociales de México en la carrera de Ingeniería.

e) Articulación de los planes de estudio que se ofrecen en diferentes instituciones o bien como complemento de la formación llevando una parte del plan en otras instituciones. El estudiante cubre ciertas unidades de aprendizaje, pueden ser optativas u obligatorias, o cierta etapa del plan en otros planes de estudio, ya sea en la misma institución o en otras IES nacionales o del extranjero. Lo anterior requiere un sistema de convalidación bien estructurado.

f) "... reconocimiento académico de actividades formativas desempeñadas en el ámbito profesional, o como estancias en alguna empresa ... a través de ellas se estrechan vínculos con el mercado ocupacional, ... La clave de esta actividad se encuentra en acuerdos con los empleadores, en la supervisión del proceso y en el reconocimiento de esa experiencia como parte de su formación asignándole un valor en créditos" (Díaz Barriga, 1999:20).

g) Sistema de créditos. El estudiante puede adquirir créditos por diversos medios, diferentes a la aprobación de unidades de aprendizaje, tales como: estancias en diversas instituciones o empresas del sector productivo (se asignan créditos a las experiencias de aprendizaje obtenidas fuera del contexto escolar), participación en proyectos de investigación, programas comunitarios,

grupos de estudio independiente, etc., y en diversos períodos, durante el semestre, en intersemestre y en vacaciones.

La flexibilidad curricular es una propuesta "... que busca articular la relación educación-empleo, en el marco de las transformaciones que experimenta el mundo de trabajo y los cambios tecnológicos" (Díaz Barriga, 1999:21). Desde lo educativo, se pretende romper con rigideces y ampliar posibilidades en las propuestas de formación curricular, también implica reconocer la necesidad de una sólida formación básica en cada profesión, y a la vez, promover una formación que permita responder creativamente a las transformaciones que emanan de los avances científico-tecnológicos, de la práctica profesional, de

los requerimientos del mercado de trabajo y de los intereses y necesidades de los alumnos (Díaz Barriga:1999,21).

La flexibilidad curricular requiere de una organización académico-administrativa dúctil, con posibilidad de hacer cambios y ajustes de manera ágil y eficiente en función de las demandas, aprovechando de manera óptima los recursos disponibles con miras a la formación de redes de intercambio y colaboración entre las instituciones de educación superior. La flexibilidad curricular es una propuesta innovadora en la educación superior mexicana, por lo que aún se requiere que sea más experimentada y evaluada. Asimismo, se considera que se pueden llegar a plantear otras alternativas de flexibilización curricular además de las que aquí se plantean. Se considera que no es factible generalizar una propuesta de flexibilización curricular para todas las carreras, en su elección es importante tener en cuenta, aspectos tales como:

- características y dinámica del mercado ocupacional,
- impacto de las nuevas tecnologías,
- características de las disciplinas y de las profesiones,
- dinámica institucional,
- características de la planta docente, entre otros.

2.2 El curriculum por competencias

Origen del modelo por competencias

La formación en torno a competencias surge del campo laboral como una propuesta para articular la educación con el cambiante mundo laboral, conlleva una crítica a la educación tradicional, de un conocimiento en gran medida discursivo y teorizante, alejado o desvinculado de la práctica y de los requerimientos del aparato productivo.

La Educación Basada en Competencias (EBC) tiene como propósito vincular al sector productivo con la formación de recursos humanos en diferentes niveles y modalidades para que sean capaces de satisfacer con calidad, eficacia y eficiencia, los requerimientos que se les presentan en el ámbito laboral en un mundo globalizado. Cuando a esta EBC se le agrega la noción de *norma* pretende establecer estándares de desempeño laboral que pueden ser aplicados a nivel nacional e internacional. La EBC ha sido impulsada debido a las persistentes deficiencias que muestran los egresados universitarios para aplicar la formación recibida a los requerimientos de la práctica profesional (Valle, 1996, citado por Barrón, 2004:29).

De acuerdo con L. Mertens (1996, citado por Rojas, 2000:54), este enfoque surge en los países industrializados con diferentes formas de implementación.

- 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 las regulaciones del mercado de trabajo, instituidas por las propias fuerzas del mercado. ... 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, ... 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.

En México, la EBC se aplica inicialmente en el ámbito de la educación técnica a nivel medio superior, en instituciones como el CONALEP, el CETIS, el CBTIS, y el CECATIS³⁹, y posteriormente se extrapola a otros niveles educativos como la educación básica y superior. En 1995 se establece el Sistema Normalizado de Competencias Laborales (SNCL), cuyos enlaces son el Sistema de Certificación de Competencia Laboral (SCCL) y el Sistema Nacional de Capacitación para el trabajo (SNCT), para la implantación de un modelo de Educación Basado en Normas de Competencias (EBNC) se han considerado tres criterios:

El primero se refiere a la definición de las “normas de competencia” por ramas de actividad profesional, tarea a cargo del SNCL. El segundo criterio apunta hacia el establecimiento de mecanismos de evaluación, verificación y certificación de conocimientos, habilidades y destrezas de los individuos –sea cual sea su forma de adquisición, siempre que se cumplan las normas técnicas de competencia laboral-, bajo la responsabilidad del SCCL. El tercer criterio atiende a la elaboración de un catálogo de competencias estandarizadas, desagregable por ramas, clases y fases de actividad y producción, acompañado de otro catálogo y matriz de curriculum, con una lista de carreras, asignaturas y cursos agrupados por competencias normalizadas; ambos productos a cargo del SNCT (Rojas, 2000:58-59).

Noción de competencia

Existen aportaciones de diferentes autores que contribuyen en la construcción de la noción de competencia.

Para Frida Díaz Barriga y Rigo (2000:79) el concepto de competencia

... alude a un saber hacer que lleva a un desempeño eficiente, el cual puede demostrarse mediante ejecuciones observables. Se trata de una capacidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y

³⁹ CONALEP (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica creado en 1978), CETIS (Centro de Estudio Tecnológico Industrial y de Servicios), CBTIS (Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios), CECATIS (Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial y de Servicios).

pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas. Sin embargo, desde la óptica de los promotores de la EBC la competencia no se limita a los aspectos procedimentales del conocimiento, a la mera posesión de habilidades y destrezas, sino que se ve acompañada necesariamente de elementos teóricos y actitudinales.

Algunas de las principales directrices pedagógicas que los autores le adjudican a la EBC son las siguientes:

- Se potencia la enseñanza de contenidos procedimentales, para un desempeño socialmente relevante, solvente y pertinente a lo largo de la vida, así como de un oficio o de una profesión, dichos contenidos pueden ser generales (generadores, estratégicos, autorreguladores), y específicos.
- “La apropiación de tales contenidos procedimentales ha de verse sustentada en sólidos conocimientos teóricos y orientada en la dirección de normas, valores y actitudes definidas” (Díaz Barriga, Rigo, 2000:84).
- La enseñanza de contenidos teóricos o fáctico-conceptuales deberá contener un sentido de utilidad funcional para su empleo en el establecimiento de redes significativas de conocimientos, para su generalización, transferencia, y su uso en inferencias y razonamientos. “... deberían ser insumo y oportunidad para aprender a pensar y a razonar, para asimilar significativamente. Deben, pues, enseñarse como elementos procesuales y no como meros productos” (Díaz Barriga, Rigo, 2000:84-85).
- La enseñanza de contenidos actitudinales ha de traducirse en un quehacer comprometido y ético orientado a un beneficio individual y social.

De acuerdo con Ángel Díaz Barriga (2006:13) “... podemos reconocer dos puntos de influencia específicos para el empleo del término competencias en educación. Uno proviene del campo de la lingüística, el otro del mundo del trabajo”. En la lingüística con la aportación de Chomsky (1964) del concepto

competencia lingüística y en el laboral para determinar el comportamiento que requiere presentar un trabajador para lograr un desempeño eficiente en su labor, lo cual implica que se elabore un análisis de tareas. Para Díaz Barriga, el término competencia supone la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad o habilidades y, c) puestos en acción en una situación inédita.

Por su parte, para Cázares y Cuevas (2007:16) las competencias se construyen en la práctica social, por medio de aprendizajes significativos, en donde se articulan de manera reflexiva y funcional saberes teóricos, procedimentales, valores, actitudes y componentes metacognitivos para llevar a cabo un desempeño relevante, pertinente y oportuno en determinadas situaciones, por consiguiente la competencia comprende una relación holística o integrada.

... pensamos en la integración de cuatro saberes básicos: el saber por sí mismo, como conocimiento base y explicativo que considera la comprensión; el saber hacer, como la puesta en juego de habilidades basadas en los conocimientos; el saber ser, como la parte más compleja por sus implicaciones de carácter actitudinal e incluso valoral, y el saber transferir, como la posibilidad de trascender el contexto inmediato para actuar y adaptarse a nuevas situaciones o transformarlas. De acuerdo con Ignacio A. Montenegro (2003), la competencia tendría un saber más: el de las implicaciones de los hechos, el entendimiento de las consecuencias y su asunción responsable. ...

La competencia no es un constructo acabado al cual el sujeto sólo pueda aspirar; tampoco determina una forma única de actuación, sino que plasma el mapa general para que los exploradores tomen decisiones sobre las mejores rutas y las estrategias más viables para llegar: claro que cuando se llega, empieza a vislumbrarse otro destino, es decir, un grado mayor de complejidad con relación a la competencia alcanzada. Acaso otro componente de la competencia sea la capacidad para identificar los propios límites y vislumbrar las posibilidades de desarrollo de dicha competencia, en cuanto a complejidad, ampliación de contextos o profundización en los saberes y perfeccionamiento en las ejecuciones ...

La competencia aparece así como piedra de toque hacia la autonomía, como una posibilidad para establecer procesos de mejora permanentes; si se alcanza cierto nivel de competencia, se está en posibilidad de perfeccionarse y ampliarse. Es lo que llamamos la espiral de las competencias, en la que se van construyendo, a manera de andamiajes, los resultados y productos, que sirven de base para

nuevas creaciones (Cázares, Cuevas, 2007:17-18).

Por su parte Bellocchio (2009:11) considera que "... las competencias son capacidades, pero capacidades desarrolladas y en condición de ser puestas a prueba cuando las circunstancias lo requieran. En este sentido, toda competencia es una capacidad, pero no toda capacidad es una competencia".

... lo que distingue a las personas competentes, en cualquier tipo de ámbito (laboral, académico, profesional, entre otros), no son tanto los conocimientos que poseen, sino la capacidad de utilizarlos de un modo pertinente, eficaz y duradero, (Le Boterf, 2008:17). En este sentido, las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. ... el mero conocimiento teórico no garantiza la capacidad de su aplicación (PTAL, 2004:37, citado por Bellocchio, 2009:12/18).

-Asimismo-, hay una noción clave para entender el concepto de competencia: la de *transferencia del conocimiento*, que articula la teoría y la acción. La transferencia del conocimiento es el traslado de un saber general a una situación concreta, ... movilizándolo hacia una forma eficaz de hacer algo, de modo que la acción competente es aquella llevada a cabo por alguien que *sabe hacerla*. Como dice Perrenoud, "una competencia moviliza saberes declarativos (que describen lo real), procedimentales (que prescriben la vía que hay que seguir) y condicionales (que dicen en qué momento hay que empezar una determinada acción) (Perrenoud, 2004:174, citado por Bellocchio, 2009:12).

Algunas características de las competencias para Bellocchio (2009:12-13) son las siguientes:

- a) Las competencias integran conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se movilizan en un contexto determinado. Toda competencia, por tanto, involucra las dimensiones cognitiva, afectiva y volitiva de un sujeto en situación.
- b) Pueden ser utilizadas para lograr diversos objetivos, resolver distintos tipos de problemas y llevar a cabo diferentes tipos de tareas.
- c) En ellas se involucran, indisolublemente, la teoría y la acción. Transfieren los conocimientos y motorizan nuestra conducta, hasta lograr la coincidencia de ambos en la realización de una *acción informada*. ...
- d) Las competencias están situadas siempre en un contexto determinado y cambian o evolucionan históricamente.

A su vez para Tobón y Mucharraz (2010:11-12) "... las competencias significan, por un lado, rivalizar con otros (competir, competitividad), y por el otro, se

refieren a incumbencia y aptitud, es decir, lo que le corresponde hacer a una persona en un área. En el mundo educativo se ha retomado el concepto de competencias con esta segunda significación y así es como se está poniendo en acción, con el fin de formar personas que realicen lo que les corresponde hacer ante problemas con compromiso ético e idoneidad”.

Desde el enfoque socioformativo, -propuesto por estos autores - se retoma la significación de incumbencia y aptitud para plantear que las competencias son actuaciones integrales que tienen las personas para abordar los problemas del contexto, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer, con compromiso ético e idoneidad. En este planteamiento, el contexto se entiende como el campo global que rodea y reta creativamente a la persona, en las diversas áreas: personal, familiar, institucional, social, investigativa, laboral-profesional, ambiental, cultural, artística y deportiva. Dentro del saber ser se ha integrado el saber convivir y el saber estar, debido a que estos tres saberes tienen un componente común que son las actitudes (Tobón y Mucharraz 2010:13).

Fundamentos teóricos de la EBC

Para algunos autores como F. Díaz Barriga y Rigo (2000:82-83) los fundamentos teóricos de la EBC no están articulados de manera sistemática, sino que han *tomado prestado* el conocimiento emanado de diversas teorías psicológicas y del campo social, por lo que ésta sería una tarea pendiente. En este sentido, según Sergio Tobón (2008 citado por Bellocchio, 2009:25-26), la EBC tiene cuatro fundamentos: el análisis funcional, el conductismo, el constructivismo y el pensamiento complejo.

El **análisis funcional** (Catalano, 2004:216) se aplica a un proceso de trabajo o a un rol laboral, para determinar los objetivos y resultados esperados en un sistema de puestos de trabajo y permitir la identificación de las funciones y subfunciones laborales clave que se realizan y que luego pueden ser transpuestas a unidades y a elementos de competencia. Este fundamento es muy importante, entonces, para el logro de competencias dentro del mundo laboral. ...

El **conductismo**, por su parte, en la medida en que sólo considera y evalúa la conducta observable, resulta insuficiente para atender los procesos mentales de aprendizaje y la reflexión metacognitiva que escapan a la observabilidad directa. Aunque la EBC culmina siempre en la evaluación de los resultados de aprendizaje, la noción misma de competencia va más allá de las conductas observables. ... el

conductismo, implicado parcialmente en los procesos evaluativos, no puede considerarse un modelo completo y suficiente para fundamentar la EBC. ...

El **constructivismo** es, hasta el momento, el modelo sobre el cual es posible apoyar, de manera más eficaz, la EBC. ... hace posible la conformación de los “esquemas de acción” de Jean Piaget (Perrenoud, 2007:142-143) que sustentan las formas de nuestra práctica, ya sea concreta, simbólica o de operaciones mentales. Asimismo, -toma- en cuenta la importancia de los saberes previos –otro gran pilar del constructivismo- ...” (Bellocchio, 2009:25-26).

El **pensamiento complejo** es un método hermenéutico de construcción del saber humano que complementa a la Teoría General de Sistemas (TGS) y se aplica a cualquier objeto –por ejemplo, los procesos educativos- con la finalidad de interpretarlos en su multidimensionalidad sistémica, dentro de factores de orden, caos e incertidumbre (Tobón, 2003:3 y ss).

Otro aspecto importante que consideramos parte de sus fundamentos y que pone en acción el modelo por competencias, según Tobón y Mucharraz (2010:56), son los cuatro pilares de la educación que menciona Delors (1996) saber ser y convivir, saber hacer y saber conocer para la resolución de problemas, de manera que las personas se forman y, a la vez, contribuyen a mejorar las condiciones de vida personales y sociales. “Delors (1996, citado por Tobón, Mucharraz, 2010:55) nos plantea de forma muy clara que la educación es esencial para el desarrollo humano integral de las personas y de la sociedad, y que por ello es un fin en sí mismo, y no un capital exclusivo para el crecimiento económico, porque esto último debe ser parte del desarrollo humano. La educación debe formar personas que autogestionen su calidad de vida y que puedan vivir de forma armónica”.

De acuerdo con Tobón y Mucharraz (2010:34-33)

... las competencias se están constituyendo en un modelo pedagógico transdisciplinario, que retoma aspectos de otros modelos pedagógicos y los articula en torno a nuevos conocimientos del aprendizaje y retos del contexto disciplinar, social, laboral-profesional, etc.”. De acuerdo con los autores un modelo pedagógico “se configura como un paradigma que está en la base de la comprensión, orientación, planeación y ejecución de las actividades educativas. ... es un conjunto de planteamientos teóricos articulados en torno a los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación, de acuerdo con unos fines y un

marco epistemológico.

Tipos de competencias

Podemos encontrar diferentes clasificaciones de las competencias, aquí se retoma la propuesta por Tobón y Mucharraz (2010) quienes plantean dos grandes clases de competencias: genéricas y específicas. Las competencias genéricas son transferibles por lo que se pueden aplicar en diversas actividades, problemas, ocupaciones y profesiones, por lo cual también se les denomina competencias transversales. Las competencias genéricas o competencias clave para la vida, son aquellas que contribuyen a nuestra realización y desarrollo personal, inclusión social y empleo, en cualquier área de estudio o trabajo. Son un soporte imprescindible para nuestro desempeño laboral y, en general, para desenvolvernos con éxito en la vida (De Asís Blas, 2007:35, citado en Bellocchio, 2009:13). Las competencias genéricas permiten un acceso general a la cultura, aquí se ubican dominios tales como la lectura y escritura, nociones matemáticas elementales, conceptos básicos de ciencia y tecnología, lenguas extranjeras, habilidades de comunicación, manejo de la informática, resolución de problemas, trabajo en equipo, capacidad de aprender y los valores, entre otros. Su dominio es abierto pues siempre se puede mejorar en ellas a lo largo de la vida, por lo que se pueden establecer indicadores de desempeño para medir su desarrollo (Díaz Barriga, 2006:22-23). Recientes estudios con empresarios señalan que las competencias genéricas son muy valoradas en el campo laboral.

Por su parte, las competencias específicas, son propias de un área, campo, ocupación y/o profesión. Son competencias que dan identidad a un quehacer profesional por lo que también se denominan competencias profesionales o disciplinares. “Las competencias profesionales consisten en la aplicación de los saberes integrales –conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores- de un individuo al logro de resultados previamente determinados por las exigencias del campo laboral. O sea, son las mismas competencias específicas, pero desarrolladas exclusivamente a la luz de las demandas del

trabajo, en programas de formación profesional” (Bellocchio, 2009:18).

En esta investigación se propone la siguiente clasificación que está sujeta a las modificaciones que consideren pertinentes el equipo de diseño de cada currículum en lo particular. Se plantea como núcleo central las competencias profesionales –específicas- propias de cada profesión en lo particular, alrededor de las cuales se plantean otras -competencias genéricas- que las apoyan y potencializan. A continuación se presentan dichas competencias y sus campos de desarrollo sin pretender ser exhaustivos, Cuadro No. 5.

Cuadro No. 5 Clasificación de competencias y su campo de desarrollo

Competencias	Campo de desarrollo
Básicas iniciales:	Se constituye en el perfil de ingreso para una profesión, en términos de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que requiere poseer el estudiante para iniciar sus estudios universitarios.
Profesionales:	Constituyen las competencias que debe ser capaz de llevar a cabo un profesionista en su campo profesional y en su caso, un área de especialización dentro del mismo.

Genéricas:

Investigación:	Planteamiento de problemas de investigación, diseño y desarrollo de proyectos, concreción de productos parciales y finales, difusión de resultados.
Intelectuales:	Aprender a razonar, desarrollo del pensamiento analítico, crítico propositivo, creativo, anticipatorio y prospectivo, comprensión sistémica, solución de problemas.
Aprendizaje:	Estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio, metacognición, automonitoreo en función de metas y prioridades, autoevaluación, estudio independiente, aprendizaje individual y grupal.
Personales:	Autoconocimiento, autoconcepto, autoestima, autocuidado, valores, elaboración de un proyecto de vida, capacidad para generar y aprovechar oportunidades, toma de decisiones, deseos de superación y actualización.
Sociales:	Capacidades que permiten mantener una buena relación social con los demás. Capacidad de trabajar en equipo y de establecer relaciones de respeto, tolerancia, comprensión y empatía hacia los demás. Desarrollo de liderazgo.
Comunicacionales:	Habilidades de comunicación oral y escrita en el idioma materno y en otro(s) idioma(s).
Tecnológicas:	Manejo de las tecnologías de la información y la comunicación.

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida de Herrera, M.A., Didriksson, A. (1999). La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias.

Relación de las competencias con otros modelos de formación profesional

Las alternativas de organización curricular se amplían y se diversifican en función de los requerimientos y posibilidades de cada institución educativa y curriculum en particular, de manera que se puede combinar la EBC en la modalidad escolarizada con la semipresencial, abierta o a distancia, apoyándose en las TICs, sobre todo en lo que respecta al proceso de enseñanza y aprendizaje de contenidos teóricos, asimismo se puede combinar con el modelo modular y la flexibilidad curricular. Se considera que el módulo, como forma de organización de los contenidos, armoniza mejor que las asignaturas con lo que es una competencia, pues en el mismo se pretende articular la teoría y la práctica en torno a un objeto de conocimiento o problema a resolver con un enfoque multi o interdisciplinario, por su parte la flexibilidad curricular contribuye a que los estudiantes puedan elegir determinadas orientaciones profesionales de acuerdo a sus necesidades e intereses y que éstas a su vez respondan a los requerimientos del campo laboral.

Por su parte, Díaz Barriga (2006) identifica dos enfoques en la implementación del modelo por competencias. a) Integral, se adopta este enfoque de manera exclusiva. En el ámbito de la educación superior se requieren identificar las competencias complejas que caracterizan el desempeño del experto y conformar un mapa de competencias. Para la enseñanza de las competencias complejas, éstas se desagregan en subcompetencias o elementos más manejables lo que equivale al planteamiento de objetivos específicos. De acuerdo con este enfoque se reivindica sobre todo el papel aplicativo del conocimiento, es decir, su empleo en la resolución de problemas. b) Mixto, esta propuesta se retoma de Roe (2003) quien considera necesario que en el curriculum exista una primera etapa que se destine al aprendizaje de contenidos disciplinares básicos, que posibilite la comprensión y explicación de los fenómenos y posteriormente una segunda etapa de formación aplicada, centrada en la vinculación de los conocimientos y habilidades adquiridas a problemas de la práctica profesional. Esta segunda etapa correspondería a la

formación por competencias que

... responden a una etapa de integración de la información a partir de problemas que provienen de la realidad profesional, de la práctica profesional. La perspectiva del aprendizaje situado, del aprendizaje basado en problemas o de las llamadas tareas auténticas se articula con claridad en esta posición ... La experiencia que se está promoviendo en varios planes de estudio de vinculación, de prácticas profesionales, de estancias formativas en ámbitos laborales, responde con claridad a esta perspectiva. En este sentido el enfoque mixto es el más prometedor para incorporar el punto de vista de las competencias en el plano curricular (Díaz Barriga, 2006:32).

Proyecto Tuning América Latina

Desde 2001 hasta 2004 el Proyecto Tuning había sido una experiencia exclusiva de Europa, en la que participaron más de 175 universidades europeas en pos de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior con el propósito de buscar un entendimiento y convergencia de las estructuras educativas de manera que pudieran ser comparadas y reconocidas en el área común europea para el reconocimiento mutuo de las titulaciones, lo cual contribuye al proceso de integración de los países que la conforman.

En la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) en 2002, surge el interés de desarrollar el proyecto en América Latina, el cual inicia formalmente en octubre de 2004. "... el proyecto tiene como meta impulsar consensos a escala regional sobre la forma de entender los títulos, desde el punto de vista de las competencias que los poseedores de dichos títulos serían capaces de alcanzar. De esta forma, el inicio del proyecto está dado por la búsqueda de puntos comunes de referencia, centrados en las competencias" (Beneitone, et al, 2007:15). El proyecto Tuning América Latina tiene cuatro grandes líneas de trabajo:

1. Identificación de las competencias genéricas y específicas de las áreas

temáticas por académicos, en consulta con otros grupos interesados en el tema.

2. Elaborar una serie de materiales acerca de los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más eficaces para el logro de los resultados de aprendizaje y las competencias identificadas.
3. Iniciar una reflexión sobre el impacto y la relación de este sistema de competencias con el trabajo del estudiante, y su conexión con el tiempo resultante medido en créditos académicos.
4. Establecer una metodología común y contrastada de evaluación de la calidad.

El proceso de globalización en el que vivimos, en el que concurre una creciente movilidad de estudiantes y profesionales, presenta la necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior debido, entre otros, a los siguientes aspectos:

- Los empleadores requieren conocer lo que significa realmente una titulación determinada.
- Los estudiantes necesitan información fiable y objetiva sobre la oferta de los programas educativos.
- Ajustar las carreras a las necesidades sociales a nivel local y global es un elemento de gran relevancia.
- Reconocimiento por parte de la comunidad académica y profesional (colegios y grupos profesionales) de las titulaciones que se otorgan.
- Promover una cooperación entre los países, estar abierto al diálogo y aprendizaje mutuo que desestima cualquier tipo de imposición.

-El proyecto- ... Tuning – América Latina es un trabajo conjunto que busca y construye lenguajes y mecanismos para la comprensión recíproca de los sistemas de enseñanza superior, que faciliten los procesos de reconocimiento de carácter transnacional y transregional. Ha sido concebido como **un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina** (Beneitone, et al, 2007:13),

Lo anterior favorecerá en gran medida la movilidad estudiantil y docente. En el proyecto Tuning América Latina participan 190 universidades latinoamericanas que representan a 19 países de la región y trabajan 12 áreas de conocimiento⁴⁰.

A continuación se presenta el trabajo que se elaboró en el área de educación, para lo cual se conformó un grupo que inicio sus actividades desde 2005 y está constituido por los representantes de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela. Existe una diversidad de carreras del área que se pueden agrupar por:

- a) Niveles del sistema escolar: para formar profesores de educación, inicial y primaria (currículo generalista) y educación media (currículo especializado por área de conocimiento).
- b) Para atender a grupos con necesidades pedagógicas particulares, tales como adultos, grupos vulnerables, etc.
- c) Por grado académico: es el caso de las licenciaturas en educación, pedagogía o ciencias de la educación, que cubren una gama diversa de especialidades, tales como administración educativa, planeación y evaluación, investigación educativa, elaboración de materiales, orientación educativa y curriculum. También existen los *ciclos de licenciaturas* que permiten a los egresados de instituciones no universitarias alcanzar una titulación de grado universitario.
- d) Por modalidad: que pueden ser presenciales, semipresenciales y virtuales o una combinación de las anteriores.

A continuación, se presenta el listado final de las competencias genéricas –y específicas- que surgió del proceso de debate y consulta realizado en las reuniones Tuning América Latina, en los países participantes. ... La consulta se realizó entre los meses de abril y octubre de 2005, en diferentes países de Latinoamérica. Se consultó a un total de 5,496 personas vinculadas con el campo de la educación,

⁴⁰ Los países participantes de América Latina son: Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela y República Dominicana que se agregó posteriormente. Las áreas de conocimiento que se han trabajado en el proyecto Tuning América Latina son: Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química.

distribuidas en académicos, graduados, estudiantes y empleadores. En la consulta sobre competencias específicas, se excluyeron los estudiantes y los empleadores, dada la consistencia estadística que mostraron las respuestas entre graduados y estudiantes, y entre académicos y empleadores. Además, en el sector educativo, académicos y empleadores coinciden en muchos casos (Beneitone y cols. 2007:133). Cuadro No. 6.

Cuadro No. 6	Número de personas consultadas para determinar las competencias genéricas y específicas en el área de educación	
Personas consultadas	Competencias genéricas	Competencias específicas
Académicos	418	876
Graduados	1471	664
Estudiantes	1755	No consultados
Empleadores	312	No consultados
Total	3956	1540

Fuente: Beneitone, P. et al. (2007). Informe Final –Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007. p.133.

Respecto a las competencias genéricas, “... destaca el alto nivel de importancia que los cuatro grupos de encuestados dieron a todas las competencias consultadas. Así, en un escala de 1 a 4, ninguna competencia obtuvo una valoración promedio inferior a 3 puntos (entre 3.85 y 3.03)” (Beneitone y cols. 2007:134). No obstante, las competencias valoradas como las más importantes son las v04 (conocimientos sobre el área de estudio y la profesión), v06 (capacidad de comunicación oral y escrita), v02 (capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica), v10 (capacidad de aprender y actualizarse) y v26 (compromiso ético) y a las que se atribuye menos importancia son las v07 (capacidad de comunicarse en un segundo idioma), v20 (compromiso con la preservación del medio ambiente) y v23 (habilidad para trabajar en contextos internacionales).

Respecto a las de mayor nivel de realización son las v04 (conocimientos sobre el área de estudio y la profesión), v17 (capacidad de trabajar en equipo) y v26 (compromiso ético), y las valoradas como de menor realización son las v07 (capacidad de comunicación en un segundo idioma), v23 (habilidad para trabajar en contextos internacionales), v20 (compromiso con la preservación del medio ambiente), v08 (habilidades en el uso de las tecnologías de la información) y v25 (capacidad para formular y gestionar proyectos). En este rubro las medias de realización van entre 3.261 y 1.902.

Cuadro No. 7 Competencias Genéricas para el área de educación

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

Fuente: Beneitone, P. et al. (2007). Informe Final –Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007, p.134.

A continuación, se presenta el listado final de las competencias específicas que se propusieron para el área de educación por parte de los países participantes en el proyecto Tuning América Latina:

Cuadro No. 8 Competencias Específicas para el área de educación

V01 Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación).
V02 Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.
V03 Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.
V04 Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.
V05 Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y las didácticas específicas.
V06 Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.
V07 Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes con base en criterios determinados.
V08 Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.
V09 Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.
V10 Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje
V11 Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.
V12 Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.
V13 Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.
V14 Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.
V15 Educa en valores, formación ciudadana y democracia.
V16 Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.
V17 Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.
V18 Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.
V19 Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
V20 Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.
V21 Analiza críticamente las políticas educativas
V22 Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad sociocultural.
V23 Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.
V24 Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.
V25 Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.
V26 Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
V27 Produce materiales educativos acordes con diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fuente: Beneitone, P. et al. (2007). Informe Final –Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007, p.137.

Las competencias v02, v11 y v19 son altamente puntuadas respecto a su grado de importancia, y la v02 y v23 son valoradas en realización con las mayores puntuaciones, tanto por académicos como por graduados. Se ha dado mayor

importancia a las competencias específicas vinculadas a las áreas profesionales que a las de proyección social y comunitaria de la profesión, lo cual es consistente con los resultados obtenidos en la consulta sobre las competencias genéricas.

Se considera que el proyecto Tuning América Latina es un referente importante en la definición de las competencias genéricas y específicas que se requieren promover en los profesionales de la educación, aún cuando cada IES puede presentar variaciones y énfasis diferentes dependiendo de las necesidades y problemáticas a las que pretenda dar respuesta. La diferencia manifestada entre la importancia dada a las competencias y su nivel de realización hace evidente la necesidad de otorgar mayor énfasis a la puesta en práctica del enfoque de competencias por medio de la planeación curricular, la formación y el acompañamiento de profesores, el monitoreo y la evaluación.

Apreciación de una Educación Basada en Competencias

Haciendo un balance de este modelo, encontramos como limitaciones la posibilidad de caer en una formación muy orientada al mercado, potencialmente reduccionista versus una formación cultural más amplia e integral, una formación para la ciudadanía y para la vida en general (Rojas, 2000:67). La EBC se muestra, muy a menudo, como una aproximación excesivamente pragmática y eficientista, poco preocupada porque los educandos comprendan el mundo y la sociedad en que viven, que aprendan a pensar, que sean críticos y analíticos, cuando la realización de estas actividades deviene esencialmente teórica y no se traduce en actuaciones prácticas o en realizaciones tangibles (Díaz Barriga, Rigo, 2000:81-82).

Al parecer se pretende promover y llevar a cabo el modelo de la EBC en las instituciones educativas pero sin tener suficientemente definido desde que perspectiva teórica se va a fundamentar el modelo y cómo se va a operativizar, de manera que esto causa confusiones, dudas e incertidumbre entre los profesores, por lo que sería responsabilidad de los equipos de diseño curricular

el tener claridad suficiente respecto de dichos aspectos antes de iniciar la implementación del modelo de competencias en las instituciones educativas y llevar a cabo acciones de formación docente al respecto.

Por otra parte, entre sus aportaciones Frida Díaz Barriga y Rigo (2000:83-84) señalan que la EBC ha pretendido establecer una relación integral entre las instituciones educativas y el mundo del trabajo para habilitar a los estudiantes en el desempeño solvente de un oficio o profesión, pretende establecer una vinculación estrecha entre la teoría y la práctica y promover un saber funcional y dinámico que trascienda una pedagogía de carácter teórico y memorista. En este sentido, Perrenaud (1999 citado por Díaz Barriga, 2006:18) enfatiza que una de las aportaciones más importantes de la perspectiva de las competencias es pasar de los modelos centrados en la información hacia modelos centrados en desempeños para la resolución de problemas y proporcionar respuestas adecuadas a las demandas de la práctica profesional.

De acuerdo con Díaz Barriga (2006:33), el modelo por competencias ha aportado un debate de carácter más estructural en el campo de la educación, al plantear el sentido del aprendizaje en el contexto escolar,

“... llenar la cabeza de información que se retenga y sea reproducida en los –exámenes- ... o formar un individuo con capacidad propia de razonamiento y con un conjunto de habilidades que le permitan resolver situaciones cotidianas. Sin lugar a dudas que éste es el centro del debate de los paradigmas en el campo de la didáctica en los últimos cien años, ... abandonar la mirada enciclopedista de la educación para desarrollar una visión atenta a la sociedad de la información, acorde con las exigencias de resolver situaciones problemáticas” (Díaz Barriga, 2006:33).

El enfoque por competencias viene a cuestionar el ¿para qué del conocimiento escolar?, el ¿para qué del aprendizaje? Por su parte para Tobón y Mucharraz (2010:47-49), quienes apuestan decididamente a favor del modelo de competencias, consideran que éste es necesario para producir las mejoras y cambios que hoy en día se buscan en la educación, debido a que enfatiza en aprender a identificar, analizar y resolver problemas del contexto con compromiso ético, para lo cual se requiere movilizar los contenidos

disciplinarios en este sentido, esto es actualmente una de las mayores necesidades de formación en todo el mundo. No obstante lo anterior, se considera que se requiere de un tiempo suficiente para experimentar este modelo y en consecuencia poder evaluar y analizar sus resultados.

2.3 El currículum formal

La formación profesional está mediada por el currículum, en el cual se plasman los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debe dominar el estudiante para poder ejercer una profesión. Esta investigación se centra en el currículum formal, aunque no por ello se deja de reconocer la importancia que tienen otras dimensiones como son el currículum real y el oculto⁴¹. Se considera al currículum formal como lo establecido en los planes de estudios para la formación de los estudiantes. Se concibe al plan de estudios como un documento académico de carácter normativo avalado por las universidades autónomas o la SEP que plantea de manera fundamentada y organizada un proyecto dinámico de formación de profesionistas que responde esencialmente a necesidades de carácter social, económico y científico-tecnológico, dicho proyecto requiere ser objeto de estudio y evaluación sistemática.

Se toman como elementos de análisis de esta investigación, para determinar el tipo de formación profesional que posibilita determinado currículum, lo establecido en los siguientes apartados de un plan de estudios: a) la fundamentación, b) las finalidades curriculares y c) la organización y estructuración curricular. A continuación se desarrolla cada uno de estos elementos.

a) Fundamentación. En este apartado se plasman los argumentos socioeconómicos, disciplinares, profesionales e institucionales que justifican la

⁴¹ El currículum real hace referencia a los efectos y consecuencias que ocasiona la implantación del plan de estudios en la realidad institucional. Esta dimensión contempla los diferentes matices que presentan las acciones y prácticas cotidianas en torno a la dimensión formal del currículum, en él se pueden presentar enfrentamientos en torno a las ideas, intereses y expectativas que manifiestan los distintos participantes del proceso educativo. Por su parte, el currículum oculto se refiere al conjunto de elementos que influyen en la educación y generalmente no se explicitan; éste se filtra durante la transmisión del currículum formal a través de las relaciones sociales y estructuras de poder que se presentan en el aula, las fundamentaciones ideológicas que subyacen en los contenidos seleccionados, las formas de enseñanza y aprendizaje, las expresiones lingüísticas, las actitudes y valores, etc.

necesidad de formar profesionistas en determinada área. Se requiere explicitar en la fundamentación, aspectos tales como: el contexto socioeconómico en que se insertará el egresado, las necesidades sociales que se requiere que atienda, las características y la cobertura de su función y sus campos de trabajo actuales y potenciales. Además se debe hacer referencia a otros planes de estudio similares que abordan parcial o totalmente la problemática considerada, tanto a nivel nacional como internacional.

La fundamentación se basa en una serie de estudios e investigaciones⁴² que permitan cubrir adecuadamente los diversos aspectos que la integran y que son llevados a cabo generalmente por equipos de trabajo multidisciplinarios. La elaboración de la fundamentación presenta en los procesos de diseño y reestructuración curricular cierto grado de dificultad, ya que implica que se realicen y logren concluir diversos proyectos y se articulen sus resultados.

En la fundamentación se sistematizan y sintetizan los datos actualizados más relevantes respecto de la situación socioeconómica y del campo profesional, con una visión de mediano y largo plazo sobre las tendencias de la profesión, asimismo puede presentar aportaciones originales para la formación de profesionistas en un determinado campo. Lo anterior permitirá presentar una sólida fundamentación que sustente un proyecto curricular, la cual constituye un apartado de gran importancia dentro del plan de estudios, a partir de la misma se diseñan las finalidades curriculares como son los objetivos terminales y el perfil profesional y se determina en gran medida la estructura del plan.

b) Finalidades curriculares. Indican los logros que se pretenden alcanzar con determinada propuesta curricular y se explicitan en los objetivos generales y el perfil de egreso de un plan de estudios. Los objetivos generales expresan en términos totalizadores los logros que se pretenden alcanzar con la propuesta del plan de estudios, los cuales serán mencionados con mayor nivel de concreción en el perfil de egreso, el cual hace explícita la formación que el

⁴²Por ejemplo, en la “Metodología de diseño curricular para educación superior” que presentan Frida Díaz-Barriga y otras autoras (1992) de la Facultad de Psicología de la UNAM, plantean para la fundamentación de una carrera profesional lo siguiente: 1) Investigación de las necesidades que abordará el profesionista, 2) Justificación de la perspectiva asumida como adecuada para abarcar las necesidades, 3) Investigación del mercado ocupacional para el profesionista, 4) Investigación de las instituciones nacionales que ofrecen carreras afines a la propuesta, 5) Análisis de los principios y lineamientos universitarios pertinentes y 6) Análisis de la población estudiantil.

estudiante adquirirá durante su proceso educativo, en él se expresan los resultados últimos que se esperan logren los estudiantes, lo cual se traduce en la determinación de funciones profesionales de carácter complejo e integral, sustentadas en el dominio teórico correspondiente y en disposiciones para actuar éticamente.

Se plantea que el perfil de egreso contenga los siguientes apartados: a) la especificación de las áreas generales de conocimiento en las cuales deberá adquirir dominio el futuro profesionalista, b) el listado de las habilidades que puede desarrollar en el campo profesional y c) la delimitación de valores y actitudes necesarios para un desempeño apropiado y ético de su profesión (Arnaz, 1981).

Tanto los objetivos generales como el perfil de egreso requieren ser congruentes con la fundamentación de la cual se derivan, y responder a las demandas de formación que en ella se plantean. Asimismo, tanto la fundamentación como los objetivos generales y el perfil tendrán que ser objeto de una revisión periódica, pues las necesidades sociales, las demandas del mercado de trabajo, la práctica profesional y las disciplinas son factores cambiantes y dinámicos.

c) Estructuración y organización curricular. La estructura curricular se define como la *“armazón que sostiene un conjunto de unidades de aprendizaje”* y que está dada por las líneas, ejes o áreas curriculares y los ciclos curriculares. Por su parte, la organización curricular hace referencia al ordenamiento de las unidades de aprendizaje en determinada secuencia de manera coherente.

El mapa curricular hace explícita la estructura y organización de un plan de estudios, en él se especifican las unidades de aprendizaje que lo integran, señalando su ubicación por semestre, el número de créditos que corresponde a cada una de ellas y el total, y en caso de que exista, la seriación obligatoria o indicativa (que se sugiere a los estudiantes). También es conveniente señalar en el mapa curricular las líneas o áreas y los ciclos curriculares que lo conforman.

La estructuración y organización curricular de un plan de estudios requiere mostrar una congruencia y una coherencia entre todos sus planteamientos y

elementos que la conforman, su análisis permite determinar, cuál es el tipo de práctica(s) profesional(es) que promueve(n), así como la orientación o enfoques disciplinarios que presenta y el tipo de formación que posibilita. A continuación se abordan los siguientes elementos en relación a la estructuración y organización curricular: 1) líneas y ciclos curriculares, 2) formas de organización de los contenidos y 3) modelos de organización curricular.

1) Líneas y ciclos curriculares. Con el objeto de que las unidades de aprendizaje que conforman un plan de estudios tengan una adecuada relación entre sí, éstas se pueden aglutinar en líneas y ciclos curriculares con la finalidad de evitar la desvinculación, la repetición o ausencia de contenidos importantes en el plan de estudios, y cubrir los prerrequisitos necesarios para una unidad en las anteriores. Esto requiere ser trabajado por los docentes tanto en el diseño del plan y los programas de estudios, como en su operativización.

De acuerdo con Lafourcade (1976), una línea, área o eje curricular se constituye en un conjunto de unidades de aprendizaje cuyos contenidos de carácter teórico, metodológico, instrumental y/o práctico se aglutinan en torno a un campo del conocimiento, de la práctica profesional o una temática, las cuales el estudiante lleva secuenciadamente en el transcurso de su carrera⁴³. Las líneas o ejes curriculares tienden a recorrer el plan de estudios en forma vertical abarcando diversas unidades de aprendizaje a lo largo de varios semestres del plan de estudios, las áreas en cambio, pueden incluir varios cursos de un mismo semestre y de semestres consecutivos.

Por su parte, un ciclo curricular hace referencia al sector del plan de estudios que nuclea a cursos simultáneos en el tiempo y que según su ubicación en el contexto general de la carrera pueden definirse como básico o introductorio (1º. a 3º. semestre), general (4º. a 6º. semestre) y de especialización (salidas terminales, formación para la incorporación del alumno al mercado de trabajo, 7º. a 9º. semestre, por ejemplo)⁴⁴.

⁴³Taba (1962) plantea que el curriculum se puede estructurar, por ejemplo, en torno a los grandes temas generales, los procesos sociales y las funciones vitales o plantearse como principio organizador del mismo, una orientación activo-experimental o integral.

⁴⁴Lafourcade (1976) plantea las nociones de línea y ciclo curricular como elementos que contribuyen a lograr la congruencia interna de un plan de estudios. Asimismo, considera la conveniencia de plantear diversos objetivos para dichas nociones; en el caso de los ciclos propone, entre otros, los siguientes: para el básico o de ingreso a la universidad, "proveer o consolidar los prerrequisitos necesarios para la carrera elegida, contribuir a fortalecer el compromiso con la carrera seleccionada o posibilitar oportunas reorientaciones"; general,

2) Formas de organización de los contenidos. Los contenidos pueden estar organizados en el plan de estudios por asignaturas, módulos o de manera mixta (incluyen asignaturas y módulos). Dicha organización, de acuerdo con Díaz-Barriga (1981) tiene implicaciones epistemológicas en relación a la manera como se concibe el conocimiento, psicológicas en cuanto a la(s) perspectiva(s) de aprendizaje que se sustente(n) y a nivel de la concepción universitaria que se refiere a la forma en que se concibe el vínculo universidad-sociedad.

Las asignaturas tienen un enfoque fundamentalmente de carácter disciplinar⁴⁵ y son eminentemente teóricas o prácticas. Este tipo de organización ha sido adoptado con mayor frecuencia en los planes de estudio de las instituciones de educación superior en México. En general, su forma de presentación al alumno ha sido con predominio de la exposición por parte del maestro, actualmente ya se han incorporado otros procedimientos metodológicos, en los cuales el alumno tiene una participación más activa.

En los planes de estudio organizados por asignaturas, éstas han presentado cierto grado de desvinculación entre sí, y generalmente no hay una continuidad entre las mismas. Panzsa (1981) señala una serie de críticas a este tipo de organización tales como que promueven a menudo una concepción mecanicista del aprendizaje, una separación entre la escuela y la sociedad y la fragmentación del conocimiento; todos éstos son aspectos de la forma en que tradicionalmente se ha venido llevando a cabo la enseñanza.

De acuerdo con Taba (1962) existe una jerarquía entre las asignaturas, en función de su valor como disciplinas mentales, lo cual constituye la base para la distinción entre materias *difíciles* y *fáciles*. Por otra parte, el alumno les puede otorgar mayor o menor valor en función de la importancia que tienen para su formación profesional.

“proporcionar la preparación básica que define el quehacer técnico-científico, artístico o humanístico de la dirección curricular elegida” y de especialización o de orientación terminal “proporcionar un período de verdadera práctica profesional, que a la par que le permita al alumno comprobar las condiciones que posea para dicho evento, le brinde una mínima experiencia integral y directa de lo que será su futuro quehacer”.

⁴⁵Las disciplinas son “agrupaciones intelectualmente coherentes de objetos de estudio distintos entre sí” (Wallerstein, 1990, citado por Torres, 1994). Las disciplinas son corpus de conocimientos que aunque manifiestan una cierta continuidad en su devenir histórico, están también en una constante transformación y evolución por parte de los hombres y mujeres que construyen y reconstruyen los conocimientos.

3) Modelos de organización curricular. Los modelos de organización curricular posibilitan y propician un tipo de formación diferente en el estudiante, ya sea que el curriculum sea rígido, modular, flexible, por competencias, abierto, a distancia. En esta investigación interesa abordar lo referente a los modelos rígido, flexible y por competencias que constituyen las formas de organización que han presentado los planes de estudio de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABC. A continuación se presenta lo referente al modelo rígido, pues los otros dos modelos ya se abordaron anteriormente.

El curriculum rígido ha sido la forma tradicional de organizar los planes de estudio en México. Los estudiantes siguen en general la misma ruta en su formación profesional. Los planes de estudio se pueden organizar por asignaturas o módulos secuenciados en una seriación obligatoria o indicativa. También se pueden incluir áreas que agrupan asignaturas afines. Estos planes de estudio en general tienen muy pocos cursos optativos o definitivamente no cuentan con ellos, o en su última etapa de formación pueden elegir una salida terminal. Con la finalidad de actualizar este tipo de curricula, se han realizado diversas estrategias relacionadas con los contenidos, entre las cuales se encuentran: implementación de cursos de integración, cursos remediales, sistemas de tutorías, se han reducido las seriaciones innecesarias, entre otras.

En la mayoría de los casos, la normatividad de las instituciones dificulta la movilidad de estudiantes y académicos entre carreras y dependencias de la misma institución, por lo que es necesario realizar modificaciones a la reglamentación para permitir una mayor flexibilidad. Es necesario reconocer el crédito académico, no únicamente como la representación del valor del trabajo realizado por el estudiante, sino como un mecanismo para facilitar el reconocimiento de los estudios y la movilidad.

El curriculum rígido puede presentar diversas modalidades, por ejemplo:

- a) Listados de asignaturas.
- b) Asignaturas organizadas por áreas de conocimiento.
- c) Tronco común, un ciclo de formación básica y áreas terminales.
- d) Una primera fase de formación básica y una segunda fase de formación especializada, además los contenidos de las asignaturas se encuentran organizados por áreas.

e) Las asignaturas básicas o de contenido general (los primeros cuatro semestres de las licenciaturas de una misma área del conocimiento) se imparten en los institutos y las que corresponden al contenido específico de la carrera se trabajan en las facultades y escuelas.

f) Asignaturas obligatorias por área (80% de formación general y 20% de formación especializada) y estancias en empresas.

2.4 Dimensiones en la formación de profesionistas universitarios

Se considera como uno de los aspectos centrales de esta investigación, reflexionar en torno a la noción de formación. De acuerdo con Honoré (1980), la aparición relativamente repentina de la formación como fenómeno social, se debe al surgimiento de las siguientes cuatro zonas de emergencia:

a. El reconocimiento de la formación como derecho del ser humano. *La experiencia de formación revela una necesidad de formación para sí mismo y para el entorno. Parece haber en la actividad formativa un autodesarrollo.*

b. La formación dimana de la experiencia de formación en sí misma, y de la experiencia de todas las actividades de carácter relacional (enseñanza, orientación, terapia, ayuda, etc). *Existe un efecto de amplificación a partir del momento en que comienzan a desarrollarse las prácticas de formación.*

c. La formación es un campo de estudio, de investigación y de intervención para las ciencias humanas. *El porvenir de la formación, es el porvenir del ser humano.* La formación constituye un campo de estudio incipiente y requiere para su abordaje de la intervención de diversas disciplinas.

d. La formación parece imponerse hoy en día como condición del desarrollo económico y social. Los avances de la ciencia y la tecnología plantean importantes cuestionamientos y problemas de adaptación, no sólo de carácter profesional, sino también sociales, éticos, personales, etc. Se requiere de una actualización de carácter permanente, por lo que *aprender a aprender* es tan importante o más que aprender determinados contenidos, se habla de reciclajes, perfeccionamientos, readaptaciones, etc.

La educación continua es la que parece que tiende a dominar hoy en día el

campo de la formación, en la cual la economía toma la delantera de otros campos y perspectivas. Los contenidos y los métodos de la formación están directamente vinculados con el desempeño del trabajo productivo y sus imperativos de rendimiento.

En este apartado trataremos en primer lugar las aportaciones que diversos autores presentan en relación a la formación. Posteriormente se aborda la formación desde dos perspectivas que se consideran centrales, la primera trata las implicaciones de la formación a partir del sujeto que la lleva a cabo y la segunda la explica desde las demandas que se plantean desde el contexto y posteriormente se plantea una propuesta de dimensiones para la formación de profesionistas universitarios.

La noción de formación

De acuerdo con Camero (1991:64) la educación y la formación "... son dos hechos inseparables pero que no llegan a identificarse, porque la educación nace precisamente cuando en una sociedad surge la necesidad de dar una *formación* a las nuevas generaciones".

-Según Camero- ... por formación entendemos la asimilación de un acervo cultural (ciencia, técnica, arte, moral, etc.) que hace que el individuo cambie o reafirme formas de conducta en el transcurso de su vida. Por tanto, en la *formación* encontramos dos aspectos íntimamente relacionados:

1) El *aptitudinal*, referente a la *aptitud*, entendida ésta como un conjunto de caracteres que hacen que un individuo sea apto para desempeñar determinadas tareas, ya sean éstas de carácter práctico, teórico o recreativo.

2) El *actitudinal*, que se refiere a la *actitud*, definida ésta como el potencial psíquico de una persona para enfrentar situaciones y problemas (interpersonales, sociales, fenómenos naturales, etc.) ante los cuales, acorde a un nivel de conocimientos y conciencia, asume, como respuesta necesaria, una conducta determinada.

Estos dos aspectos son inseparables. El *aptitudinal* depende de la información, del entrenamiento para adquirir destrezas, de la aplicación de lo aprendido. El *actitudinal* comprende sobretodo el cultivo de los sentimientos y de todo lo relativo al área afectiva que, al ejercitarse y afinarse, desemboca en nuevas disposiciones para la acción.

Los dos aspectos forman una sola unidad, pues el robustecimiento de las *aptitudes* físicas e intelectuales, alimentadas por la información que se obtiene de la práctica y de la teoría, trae, necesariamente, un cambio o reafirmación de *actitudes*, porque, en general, un perfeccionamiento físico e intelectual repercute directamente en la esfera emocional. ...

La formación y la información no son dos polos; mucho menos constituyen una oposición. La información es apenas fuente principal de lo aptitudinal y, como lo hemos venido reiterando, la formación es un proceso mucho más complejo, que abarca lo aptitudinal (en donde la información ocupa un papel decisivo) y lo actitudinal (todo lo relativo a los sentimientos, conductas, etc.). ... (Camero, 1991:65-66).

De acuerdo con Camero, la formación, o desarrolla los dos aspectos (lo aptitudinal y lo actitudinal) del ser humano o no es formación. La formación hace que el ser humano sea culto, entendiendo a *la cultura como la actividad del pensamiento y receptividad a la belleza y sentimientos humanos*. Los fragmentos de información no tienen nada que ver con la cultura.

Desde otra perspectiva, para Pasillas (1990),

... una persona cubre distintas etapas de su educación, pero no todas ellas son formación; no toda la educación proporcionada a alguien tiene el mismo impacto, el mismo valor o significado. ... y la significatividad no deviene de que lo aprendido tenga mayor reconocimiento social o valor económico, sino de que resulta más importante para quien aprende, independientemente de fines o reconocimientos de otras personas o instituciones. De todas las experiencias o influencias educativas uno mismo tiende a darles un lugar aparte, una posición privilegiada a algunos saberes y, a las experiencias que nos han conducido a ellos les reservamos el nombre de formación.

Además de una mirada retrospectiva que permite aquilatar lo valioso desde una perspectiva personal, también permite ver hacia el futuro e identificar los "vacíos", para continuar la formación, los conocimientos que uno requiere para una finalidad propia, los cuales pueden coincidir o no con un proyecto educativo de carácter formal. En la historia personal, las experiencias de formación se van articulando, no quedan aisladas, las experiencias anteriores preparan nuevas experiencias. "Lo específico de la formación es que se trata de un proyecto propio, asumido personalmente. El proceso se ha invertido: ya no es la escuela, no es el maestro quien ofrece el saber y marca la trayectoria; ahora el que se forma es el que "decide" y el que participa activamente en el proceso. ... Las líneas de demarcación nos parecen sutiles (entre educación y formación); hay situaciones en que las diferencias son de grado, más que de naturaleza" (Pasillas, 1990)⁴⁶.

⁴⁶ Por ejemplo, para Jonas Cohn, "educación es el flujo continuo de formación ..."; para Ernst Otto, "educación es el desarrollo planeado de un sujeto en la interacción de la sociedad" y para Roberto Caballero, la educación es "... un hecho humano, social, intencional y necesario de formación constructiva ... -orientado- hacia el mejoramiento del ser que lo experimenta" (Caballero, 1995:10-11).

La formación implica la adquisición de conocimientos y habilidades que son altamente valorados y poseen una gran significatividad para el sujeto, lo cual se realiza con el esfuerzo que sea necesario y se orienta hacia un autodesarrollo. La formación también puede ser descrita como una función evolutiva que se ejerce según un cierto proceso. Formación significa desarrollar sus capacidades naturales y realizar su finalidad como ser humano. La formación conlleva a un cambio en la persona (intelectual, afectivo, actitudinal, valoral, etc.) que tiene repercusiones en diferentes ámbitos de su vida familiar, laboral, profesional, etc. "... se convierte en un proceso de constitución personal a partir de un proyecto propio que el sujeto en formación realiza activamente, a través de distintos procesos y mecanismos de aprendizaje y conocimientos que se llevan a efecto en situaciones relacionales donde resulta fundamental la presencia de otros" (Pasillas, 1990). Aún en la autoformación, el "otro" o los "otros" siempre están presentes, de diversas maneras, por ejemplo, a través del análisis que lleva a cabo el sujeto de su tradición cultural, de las interacciones sociales de las que forma parte, los grupos en los que interactúa, su pertenencia a determinada clase social, etc. La formación se nos muestra como experiencia relacional y de intercambio. En la formación está presente la dimensión social del ser humano.

Por otra parte, desde la perspectiva de Ferry (1990),

formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura ... en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa, y que consiste en un trabajo de *destrucción-reestructuración del conocimiento de la realidad*, como refiere Lesne. ... Se puede contemplar la formación como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias. ... la formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo ...

En el proceso de formación intervienen factores de cambio e integración con implicaciones profundas y complejas para el sujeto que lo lleva a cabo. El ser humano puede formarse cuando ya ha adquirido una conciencia de sí mismo, ha tomado la decisión y el compromiso personal de hacerlo y cuenta con los elementos para esta tarea que se van afinando y perfeccionando de manera progresiva. La formación "... supone madurez, capacidad de hacer frente a situaciones complejas, de responder a demandas o a preguntas imprevistas" (Ferry, 1990). Formarse implica determinar los aprendizajes que se deben

realizar en tal o cual momento al interrogarse sobre la realidad⁴⁷, lo cual conlleva el análisis y la reflexión como actividades fundamentales por parte del sujeto. "No se puede decir que la noción de formación toma todo su sentido sino cuando señala una acción reflexiva. Formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas" (Ferry, 1990). Pero esta reflexión debe ir acompañada de una práctica que a su vez retroalimenta la teoría, estableciéndose una relación dialéctica entre ambas en la construcción del conocimiento por parte del sujeto.

Desde la perspectiva de Gilles Ferry, la formación moviliza a toda la persona y la incluye en el sentido más fuerte del término. La formación es una dinámica de desarrollo personal que cada sujeto hace por sus propios medios. Cada uno se forma a sí mismo con la ayuda de mediaciones que la posibilitan. Desde el lugar de quien "forma", la formación significa ayudar a través de mediaciones a que el otro se desarrolle trabajando sobre sí mismo (Ferry, 1997:13).

Ferry establece tres condiciones para que la formación tenga lugar: condiciones de tiempo, de lugar y de relación con la realidad. La formación requiere trabajar sobre sí mismo, reflexionar sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras para hacer. *Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender y en ese momento sí hay formación. Sólo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo.* La tercera condición, es una distancia que se establece con la realidad para representársela. "Cuando se está en un lugar o en una acción de formación se trabaja sobre las representaciones. No se trabaja sobre la realidad ... Cuando uno se decide a desempeñar una profesión, a ejercer una función específica, fracasaría si fuera puesto de manera abrupta frente a esta realidad. La idea es la de un *espacio transicional*, ... en el cual uno representa y se representa el rol que va a tener en la profesión. Ese es el espacio y tiempo de la formación" (Ferry, 1997:56-57). Formarse es adquirir cierta forma para actuar, reflexionar y perfeccionarse.

Formarse para Ferry es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos, gestión en espiral que avanza interrogándose permanentemente acerca de situaciones reales transformadas en 'centros de interés'. Conceptualización que encierra el sentido de

⁴⁷ "Los interrogantes sobre las situaciones profesionales y los interrogantes sobre uno mismo, no dejarán de engendrar nuevas necesidades de conocimientos y experiencias. Devuelven sin cesar a la evaluación de la formación en curso, a la redefinición de sus objetivos y al análisis institucional de su dispositivo. La formación para el análisis de la formación se inducen recíprocamente" (Ferry, 1990).

trayectoria personal, de búsqueda en sí mismo, en los otros, en el reflejo de los otros en un desarrollo personal. Formarse es aprender a devenir, es construir el propio camino de desarrollo profesional y personal, es darse objetivos.

La noción de formación remite a la reconstrucción por el ser humano de la cultura, habla acerca de la recuperación histórica de la misma. En la tradición alemana, formación es "... tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto - comprende una acción y un efecto-. ... La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre" (Gadamer, 1992). La formación surge de un proceso interior y se encuentra en constante desarrollo y progresión. Al "igual que la naturaleza, la formación no conoce objetivos que le sean exteriores. ... en la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma" (Gadamer, 1992). En la formación todo lo que se incorpora, se va integrando a ella, es un recorrido, nada desaparece sino que se conserva, por lo que se convierte en un proceso histórico.

Para Yurén (1999:28), "la formación o educación absoluta es el devenir del educando mediante la cultura, ... lo cual implica no la simple lealtad o aceptación de la cultura y de sí mismo, no la sola apropiación, sino la contraposición del sujeto, su objetivación, la creación, recreación o renovación de la cultura. La formación es proceso de negación, de diferencia"; surge del interés, del presente con necesidades, de la insatisfacción, del deseo.

La formación contiene y supera los procesos de cultivo, socialización y enculturación⁴⁸ por cuanto es proceso de constitución del sujeto mediante sus objetivaciones y el reconocimiento de los otros. La formación es un proceso por el cual el sujeto se apropia de la cultura en la que nace y se desarrolla, para emprender el esfuerzo de superarla. Pero este camino es el camino de la duda, es una ruta que se va trazando en la medida que se forma el sujeto. "La

⁴⁸ El *cultivo* equivale a la *paideia*, proceso por el que el particular desarrolla sus capacidades para apropiarse de la cultura existente de la cual es "hijo" y servirse de ella para satisfacer sus necesidades. La *socialización* se puede interpretar como disciplina, lealtad a las costumbres y al orden institucional establecidos. La *enculturación* remite al proceso de transmisión de la cultura (Yurén, 1999).

formación de ese espíritu libre es el resultado del caminar pero es también el caminar mismo. ... La formación es constitución del sujeto mediante el ejercicio de su libertad. ... libertad que, en la medida en que despliega su lucha, se realiza” (Yurén, 1999:30). Asimismo, la formación también es realización de eticidad, si favorece la realización de valores que respondan a las necesidades radicales⁴⁹. Se presenta también como una característica general de la formación, mantenerse abierto hacia lo otro, hacia puntos de vista distintos y más generales. La conciencia -formada- opera en todas direcciones y es así un sentido general, que coadyuva al sujeto en la elaboración de juicios.

La formación puede ser considerada desde dos perspectivas, una se centra en el punto de vista del sujeto, considerando su subjetividad; esta dimensión tiene gran relevancia, ya que la formación es esencialmente autoformación, *nadie la puede hacer por otro*, en la formación, el sujeto tiene un papel central en su consecución. La otra perspectiva contempla las demandas del contexto socioeconómico, respecto del tipo de formación que se requiere en los individuos para su incorporación a la sociedad en general y al aparato productivo, así como las múltiples opciones de formación que se ofrecen a los sujetos por parte de diversas organizaciones e instituciones, entre las cuales las educativas adquieren un papel preponderante en nuestra sociedad. A continuación se desarrolla cada una de estas perspectivas.

La perspectiva del sujeto

Cabe destacar la vinculación de esta perspectiva con un enfoque filosófico de la existencia (Honore, 1980). La formación responde a cierta finalidad del sujeto, se relaciona con el aspecto teleológico de la existencia, buscando fuera

⁴⁹ De acuerdo con Agnes Heller, citada por Yurén (1996:17), las necesidades radicales son: a) *la libertad*, luchamos denodadamente y de diferentes maneras por la realización de la libertad, b) *la conciencia*, buscamos saber, conocer, explicar, comprender la realidad, c) *la socialidad*, procuramos convivir e interactuar con otros de diversas maneras y entendernos con ellos para satisfacer las necesidades colectivas, d) *la objetivación*, nos realizamos como sujetos en la medida que, mediante nuestra actividad creativa, contribuimos a la generación de la cultura, es decir, a la producción de objetos, servicios, instituciones, ciencia, arte, filosofía, tecnología, etc. y e) *universalidad*, construimos nuestra identidad reconociéndonos como parte de una comunidad y del género humano.

de sí un fin. Corresponde al ser humano darle un sentido a su vida⁵⁰, un valor, un significado, " ... una teoría de la formatividad es una teoría de la creación y de la elaboración de un proyecto. ... La formación como fuente de personalización, por consiguiente fuente de proyectos, apenas ha comenzado a existir" (Honore, 1980). La elaboración de proyectos responde a la profunda necesidad de decir, de expresar, de realizar algo personal.

Plantearse el problema del sentido de la vida, es una expresión verdadera del ser humano, la cual se fundamenta en la concepción del mundo que elabore el sujeto. "Le está reservado al hombre como tal, y exclusivamente a él, el enfocar su propia existencia como algo problemático, ..." (Frankl, 1978). La pregunta ¿para qué? de la vida del ser humano, es una pregunta fundamental. En la "... medida en que el hombre se compromete al cumplimiento del sentido de su vida en esa misma medida se autorrealiza" (Frankl, 1994). "... el hombre no es otra cosa que lo que él se hace ... el hombre empieza por existir, ... empieza por ser algo que se lanza hacia un porvenir, y es consciente de proyectarse hacia un porvenir por hacer, por inventar. El hombre es ante todo un proyecto que se vive subjetivamente, proyecto con el cual se compromete⁵¹ ... el hombre será ante todo lo que habrá proyectado ser" (Sartre, 1981). El ser humano es responsable de lo que es y de lo que hace y se elige a sí mismo.

Forman parte de la existencia la preocupación, la trascendencia, la temporalidad y la libertad. "Existir es, en primer lugar, preocuparse. En efecto, el ser humano no es de una vez todo lo que puede ser. En cierto sentido está

⁵⁰ De acuerdo con Frankl (1994), "... el interés principal del hombre no es encontrar el placer, o evitar el dolor, sino encontrarle un sentido a la vida, razón por la cual el hombre está dispuesto incluso a sufrir si ese sufrimiento tiene un sentido. ... el sentido de la vida siempre está cambiando, pero nunca cesa. De acuerdo con la logoterapia, podemos descubrir este sentido de la vida de tres modos distintos: (1) realizando una acción; (2) teniendo algún principio; y (3) por el sufrimiento".

⁵¹ "... el acto de comprometerse es el reconocimiento, no abstracto o teórico, sino concreto y vivido, de un cierto permanente ontológico, de una persona que no se reduce a los fenómenos cambiantes de su vida psicológica, que los trasciende, que es, pues, metapsíquica. Sólo hay compromiso posible para el ser que no se confunde con su situación del momento, y que reconoce esta diferencia entre él mismo y su situación, que se coloca, por consiguiente, como trascendente en cierto modo a su devenir, que responde de sí. Atándome por una promesa, he puesto en mí una jerarquía interior entre un principio soberano y una cierta vida cuyo detalle permanece imprevisible, pero que este principio se subordina a sí mismo, o más exactamente que se compromete a mantener bajo su yugo" (Verneaux, 1971).

ya ahí: en cualquier momento en que el hombre reflexione sobre sí mismo, se encuentra *ya arrojado* en el ser. Pero, por otra parte, mientras existe, tiene ante él un abanico de posibilidades, y se arroja hacia adelante, se *proyecta* hacia sus posibilidades. Pero este proyecto, esta tensión entre lo que ya es y lo que tiene que ser aún, es la preocupación" (Verneaux, 1971).

Existir como ya se mencionó es también trascender, *trascendencia significa superación, trascendente es lo que realiza esta superación*. El ser humano se dirige más allá de lo que es. Hay una filosofía de la acción que se opone al quietismo, al conformismo. La trascendencia es una manera de ser del ser humano en el mundo. Al intervenir en el mundo del cual forma parte, lo transforma y lo utiliza. El ser humano se proyecta hacia el mundo, en él busca su autorrealización y su trascendencia y tiene que asumir la situación en que se encuentra y desarrollarse a partir de ella.

El ser humano es también un ser en el tiempo, en el reconocimiento de su temporalidad, se sabe un ser finito e histórico, en la cual se encuentran tres momentos.

El primero es el porvenir, es la preocupación misma. En efecto, la preocupación es anticipación, consiste en que el hombre se proyecta hacia sus posibilidades. Ahora bien, este movimiento define y constituye el porvenir, pues éste no significa otra cosa que lo que debe venir, lo que tengo que ser. El segundo ... consiste en que el hombre asume su origen, acepta el hecho de haber sido arrojado en el ser. Constituye el pasado como aquello que yo he sido, o más exactamente como lo que yo soy habiendo sido, aquello en que me he convertido. Estos dos momentos están trabados entre sí, pues es imposible proyectar el porvenir sin volverse hacia el pasado. Y esta unión de los contrarios es un nuevo éxtasis por el cual el hombre se hace presente su situación: el presente es, en efecto, mi presencia en el mundo, y ésta no puede realizarse con referencia a aquello en lo que me he convertido como lo que proyecto ser ...

Si bien, el ser humano se presenta como una elección por realizar, tiene que demostrar en el mundo la verdad y sinceridad de su elección, demostrando la realidad de su decisión por medio de actos objetivos. "... todo acto se refiere al mundo y tiende a transformarlo, el hombre se descubre en el mundo, el mundo hace las veces de espejo, refleja sus elecciones, sus proyectos, su mismo ser ... el reconocimiento de nuestra libertad está implícito en el acto de compromiso. Dicho de otro modo, un ser que se compromete es libre y se sabe libre. Es evidente. *Es esencial en una promesa el poder ser traicionada*. Si nuestra

conducta estuviera rigurosamente determinada, el acto de prometer perdería todo sentido ... La libertad incluye manifiestamente un riesgo, un riesgo ontológico, la posibilidad de una negación interna: *Pertenece a mi esencia poder no ser lo que soy, sencillamente, poderme traicionar*. Pero también por ella puedo constituirme como yo, crearme como persona (Verneaux, 1971).

El ser humano es libre para elegir y no puede dejar de hacerlo, la no elección es una elección. El ser humano requiere ser consciente de los determinismos y de las condiciones de existencia que establecen ciertos límites a priori. Todos los proyectos "... presentan en común, una tentativa para franquear esos límites o para ampliarlos o para negarlos o para acomodarse a ellos" (Sartre, 1981). Los proyectos son diversos y pueden ser comprensibles para los demás, son un ejemplo palpable de lo que es posible llegar a ser, y de lo que los demás también pueden elegir. *El proyecto* si bien en una primera instancia es individual, puede llegar a ser compartido, puede ser un proyecto colectivo, en el cual los otros sumen sus esfuerzos e individualidades, por ejemplo, el quehacer científico cada día es más un proyecto colectivo que un esfuerzo individual (Sánchez Puentes, 1994).

La perspectiva del entorno

Actualmente se presentan diversas demandas de formación que vienen dadas principalmente por el contexto económico para lograr el crecimiento y la competitividad frente a otros países o grupos de países en el marco de la globalización. Se plantea modificar la forma en que tradicionalmente se ha brindado "formación" a las anteriores generaciones para reorientarla de acuerdo a las siguientes cuatro directrices:

a) Modificaciones en el mundo laboral. El mundo productivo está cambiando mucho más rápido que el sistema educativo. Se requiere de una sólida formación de base que sea versátil y polivalente con capacidad de adaptarse a los cambios del sistema productivo, de carácter preferentemente generalista en el pregrado y con especialidad en el posgrado.

... dado que el empleo es un bien escaso, parece que sólo los mejor preparados accederán a un empleo bien remunerado. Es imprescindible desarrollar un nuevo concepto del trabajo y de la ocupación que se diferencie del empleo asalariado. -Se pronostica que ya no habrá empleo para todos, tal y como lo concebimos hoy en día, ocho horas con contrato remunerado por cuenta ajena-. Esta reinención permitirá reconocer el derecho de los ciudadanos a una actividad socialmente enriquecedora y humanamente revestida de dignidad fuera de la economía monetaria mercantilizadora. Se trataría, pues, de saber en qué formarse y cómo (Del Río, et al, 1991:21).

Se presentan nuevas y variadas formas de contratación de personal, aparece la 'cultura de la temporalidad' y la inseguridad en el empleo para un número cada vez más grande de trabajadores. "Se tiende a una disminución de trabajadores con contrato fijo y a un aumento de trabajadores eventuales, lo que introduce importantes cambios en las relaciones y condiciones de trabajo, y un descenso en los niveles de afiliación a sindicatos" (Del Río y colaboradores, 1991:27). Ante esta situación estos autores plantean como una alternativa el autoempleo -individual o grupal-, el cual requiere de programas formativos con una mayor amplitud de miras, ya que además de la formación profesional con la que ya se cuenta para un eventual empleo, se requieren desarrollar otros aspectos personales tales como capacidad de iniciativa, de organización, de gestión, de trabajo en equipo, de investigación, de conocimiento de cómo funciona el mercado y la economía, de confianza y seguridad en sí mismo, entre otros. "La necesidad de formación va más allá de la empresa y la profesión. La economía no acaba en la empresa, ni la formación en la carrera o profesión. ... Es decir, los cambios tecnológicos y sociales plantean exigencias que trascienden el ámbito del sistema educativo reglado y al mismo tiempo lo desafían a la adquisición de capacidades y actitudes no contempladas normalmente en los programas y niveles educativos" (Del Río, 1991:73).

b) Desarrollo regional. La universidad debe contribuir al desarrollo del entorno, de la región en la que se encuentra inmersa "... mediante la conexión más estrecha y estable con los sectores productivos (tanto el público como el privado) y de carácter industrial, como de servicios" (Fermoso, 2000:132). Hacen falta planes que estimulen el desarrollo de la comunidad. Los puestos

de trabajo que se pierden por las reconversiones o por la introducción de nuevas tecnologías pueden orientarse a profesiones con un carácter social para abordar la cultura, la educación, la salud, el cuidado del medio ambiente, entre otras.

c) Internacionalización de la educación. Se busca una visión amplia e internacional en los contenidos educativos, cuando están cayendo las fronteras y se agrupan los países para competir. Se habla de internacionalización de la educación superior en relación a diferentes aspectos, tales como:

- movilidad de estudiantes, profesores y gestores,
- elaboración conjunta de planes de estudio y/o de investigación.
- acuerdos para aceptar créditos cursados en otra universidad del mismo país y de otros, tendencia hacia la flexibilización curricular,
- implementar sistemas de evaluación multinacionales.

d) Formación continua. La formación continua será una exigencia ineludible para mantener actualizadas y renovadas las competencias y destrezas de los profesionistas acordes a los avances científico-tecnológicos. “Las actividades de formación continua contienen, al menos, tres propósitos diferentes:

1. Estudios de naturaleza “complementaria” que, por contener materias de carácter básico en un ámbito distinto del original para el estudiante, permite a éste ampliar su perspectiva profesional.
2. Estudios de “especialización” en los que se profundiza o actualiza un campo preciso dentro de lo que fueron los estudios iniciales.
3. Programas generales para una mejor preparación en una actividad profesional determinada” (Fermoso, 2000:133-134).

En el futuro, la formación continua se apoyará cada vez de la enseñanza a distancia con el objeto de aprovechar los mejores recursos humanos que se encuentran en otros países e implica el acceso a la formación a lo largo de toda

la vida del individuo.⁵² No obstante, en la formación se puede presentar cierto grado de alienación, cuando se da condicionada por el medio, en función de ciertos requerimientos del mercado de trabajo, sin que responda a los intereses auténticos del sujeto. Se habla entonces de un mercado de la formación, en la que ésta se puede comprar y vender como una mercancía más.

Actualmente las profundas transformaciones que se están presentando en el contexto socioeconómico están impactando fuertemente a la universidad, al grado de originar un replanteamiento de sus funciones sustantivas y promover un proceso de reestructuración de la mayoría de sus currícula. Ante esta situación es imprescindible que los universitarios nos cuestionemos en torno a los criterios que se deben tomar en cuenta para la formación de profesionistas y nos asumamos como sujetos de la estructuración formal del curriculum, proponiendo proyectos de formación propios con una perspectiva reflexiva y crítica respecto de las pautas que se están imponiendo en el contexto y con una visión de largo alcance respecto de la situación en que se encuentra nuestro país, de los problemas que enfrentamos y de la función que van a desempeñar los futuros egresados. Desde esta perspectiva se plantea a continuación una propuesta de dimensiones a ser consideradas en la formación de profesionistas universitarios.

En la formación del ser humano en general y por ende de los futuros profesionistas, se tiene que tomar en cuenta no sólo su ser racional, sino también otras dimensiones de su subjetividad, como son el aspecto afectivo, axiológico, político y social; lo que conlleva a considerar a la formación como un proceso complejo de carácter multidimensional. Con base en un análisis de las tendencias que se vislumbran para la formación profesional universitaria⁵³ y

⁵² Sin embargo, las posibilidades de formación no son iguales para todos. La formación encuentra sus límites en las barreras sociales. Cabría preguntarse, para los millones de personas que se encuentran en la pobreza, ¿cuáles son las posibilidades reales de plantearse un proyecto de vida, un proyecto de formación?, cuando en su horizonte predomina la lucha por satisfacer las necesidades mínimas existenciales. La situación en que se encuentran es muy precaria, es de exclusión, de marginalidad (de la cultura, de oportunidades, de condiciones adecuadas de vida), de opresión, de violencia, de represión, etc.

⁵³ Se considera a la formación profesional universitaria a nivel licenciatura como la preparación que adquiere un estudiante para ejercer una profesión en un lapso de tiempo determinado,

las aportaciones de varios autores respecto de los parámetros que la conforman⁵⁴, a continuación se presenta una propuesta que abarca seis dimensiones y se orienta hacia una formación integral. Se considera que estas dimensiones desempeñan un papel de gran trascendencia para la formación de profesionistas en el momento actual y con miras a las demandas que se les plantearán en los próximos años. Dichas dimensiones de formación son las siguientes: a) Teórico-práctica, b) Investigación, c) Ética, d) Sociohistórica y cultural, e) Aprendizaje y desarrollo humano y f) Nuevas tecnologías de la información y la comunicación. A continuación se aborda cada una de ellas.

2.4.1 Teórico-práctica

Uno de los aspectos centrales que se requieren en la formación profesional universitaria es que los estudiantes adquieran una sólida formación teórica y reflexionen en torno al tipo de razonamiento que produjo el aparato teórico-conceptual de su campo (De Alba, 1991), para que sean capaces de fundamentar su quehacer como futuros profesionistas. Se pretende fomentar una formación que posibilite el análisis de diferentes posiciones teóricas, el debate con las mismas para integrar una conceptualización propia y generar un pensamiento original, de manera que el sujeto tenga la posibilidad de realizar cierta producción intelectual (Díaz Barriga, 1990).

No obstante, la relevancia de una formación teórica en la educación superior, se presenta en el mercado de trabajo una presión considerable para una habilitación técnica en detrimento de la primera. Es necesario que lo teórico, se incorpore de manera significativa en los planes de estudio, con un sentido lógico y psicológico para el estudiante, de manera que se posibilite la reconstrucción y generación de conocimientos por parte del mismo y los aspectos técnicos se integren y adquieran sentido en función de una determinada perspectiva teórica.

durante su permanencia en una institución de educación superior, a cuyo término deberá obtener un título que lo acredite para ejercerla.

⁵⁴De Alba, 1991; UNESCO-CRESALC, 1992; Schön, 1992; Yurén, M.T. 1991; Zarzar, C. 1994 y Díaz Barriga, F, 1994.

Se pueden encontrar en los planes de estudio diferentes modalidades en cuanto a la vinculación de la teoría con la práctica, por ejemplo: planes de estudio que su contenido tiene una carga predominantemente teórica y por el contrario la práctica es mínima y sólo se proporciona en algunas unidades didácticas. En este caso se tiene la idea que es responsabilidad del alumno integrar los conocimientos que ha ido adquiriendo en su formación y ponerlos en práctica en su ejercicio profesional⁵⁵.

También se puede presentar la situación de que aunque se incluyan en el plan de estudios contenidos teóricos y prácticos de una manera más equilibrada, éstos no guarden una relación coherente entre sí y cada uno se proporciona en cierta forma desvinculado del otro. Se requiere fortalecer en la formación profesional las relaciones entre la teoría y la práctica de una manera articulada y coherente, de tal modo que la práctica no se de en forma aislada sino fundamentada en una postura teórica, estableciéndose una relación dialéctica entre ambas en la construcción del conocimiento por parte del sujeto.

Es imprescindible que la *aplicación del conocimiento fundamentado teóricamente* esté presente en el curriculum, porque se considera que se *aprende haciendo*, el estudiante requiere tener cierto dominio de habilidades para poder ejercer su profesión. La práctica es un elemento de gran peso y riqueza para que el conocimiento adquiera mayor significatividad para el alumno y éste pueda valorar sus aciertos y deficiencias. La práctica puede adquirir en el curriculum diversas modalidades, tales como: aplicaciones diversas en el aula (ejemplos, ejercicios, observaciones, ilustraciones, analogías, etc.), laboratorios, talleres, trabajo de campo, prácticas clínicas, prácticas profesionales, estancias, servicio comunitario, servicio social, auxiliar de investigador, etc., las cuales deben articularse de manera coherente en el curriculum.

⁵⁵Cuando la práctica ha estado casi totalmente ausente en la formación profesional, es común escuchar a los alumnos decir que sienten un vacío, cierto desasosiego porque un aspecto fundamental que debía haber estado presente en su formación no lo estuvo, "se mucha teoría pero no se hacer nada".

La propuesta de enseñanza situada basada en la concepción de aprendizaje experiencial y el pensamiento reflexivo de John Dewey (1859-1952), en la propuesta de Donald Schön de la formación mediante la práctica reflexiva y en el enfoque del constructivismo sociocultural constituye una aportación muy valiosa para fortalecer de manera planeada y sistemática la formación teórico-práctica en los planes de estudio.

Dewey desarrolla su propuesta de aprendizaje experiencial, la cual consiste en el enfoque de *aprender haciendo*, o *aprender por la experiencia*,

... es un aprendizaje activo, utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas, y pretende establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad, entre la escuela y la vida. Es decir, es un aprendizaje que genera cambios sustanciales en la persona y en su entorno. A través de éste, se busca que el alumno desarrolle sus capacidades reflexivas y su pensamiento, así como el deseo de seguir aprendiendo... la filosofía de una enseñanza de corte experiencial descansa en la premisa de que si se consigue que la experiencia escolarizada se relacione más con la experiencia significativa de los estudiantes y resulte menos artificial, los estudiantes se desarrollarán más y llegarán a ser mejores ciudadanos

-En *Experiencia y educación*, Dewey plantea que el educador tiene que diseñar experiencias- ... que sean promisorias y ofrezcan nuevos problemas potenciales por medio de los cuales se estimulen nuevas formas de observación y juicio, que a su vez lleven a los sujetos a ampliar su ámbito de experiencia ulterior. Conforme se amplía la experiencia, se organiza más y se aproxima a una forma de organización más madura y hábil, similar a la de un experto. ... -por ejemplo en el caso del proceso de enseñanza y aprendizaje de contenidos científicos-, su interés estriba no sólo en la adquisición de los conceptos y principios científicos, sino en la comprensión crítica de sus aplicaciones sociales y cotidianas implícitas (Díaz Barriga, 2006:3-5).

Más adelante, Donald Schön (1992) retomará el pensamiento de Dewey para destacar la importancia de la preparación o formación *en y para* la práctica donde el énfasis se sitúa en *aprender haciendo*, la reflexión sobre la acción y lo que llama el arte de la buena tutoría. Schön, quien ha realizado importantes estudios sobre la formación de los profesionales para desentrañar cómo se convierten en expertos, afirma lo siguiente: los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así por medio de otros prácticos más veteranos – los profesores- que les inician en las tradiciones de la práctica... (Schön, 1992:29).

Es necesario que se de un diálogo entre docente-tutor y alumno-practicante en una situación real y concreta en la que se interviene profesionalmente y en la que se dan una serie de procesos como la explicación y la demostración, el escuchar e imitar, en los cuales los intercambios comunicativos son de carácter reflexivo y evaluativo acerca de las acciones que se llevan a cabo. Los estudiantes para convertirse en expertos *requieren enfrentar problemas auténticos en escenarios reales* (Díaz Barriga F., 2006:10).

Teóricos de la cognición situada como Brown, Collins y Duguid (1989:34) postulan una enseñanza situada, centrada en prácticas educativas auténticas, las cuales requieren ser significativas, contextualizadas y relacionadas estrechamente con la problemática real que enfrentarán los futuros profesionistas (Díaz Barriga, 2006:20).

Se destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y se reconoce que el aprendizaje escolar es ante todo un proceso de enculturación mediante el cual los estudiantes se integran de manera gradual en una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que *aprender y hacer* son acciones inseparables. En consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el *contexto pertinente* (Díaz Barriga, 2006:19).

Desde la perspectiva del constructivismo social, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales mediante la interacción con miembros más experimentados, de ahí la importancia en esta aproximación de la negociación mutua de significados, la construcción conjunta de los saberes, la ayuda ajustada a las necesidades del alumno, así como las estrategias que fomenten un aprendizaje colaborativo y recíproco. En la enseñanza situada, los esfuerzos en el diseño del curriculum se enfocan en la creación de *ambientes de aprendizaje* que propicien la *participación de los actores en comunidades de práctica auténtica* en donde realicen actividades valiosas para ellos mismos y sus grupos o comunidades de pertenencia y en donde destaca la formación, la colaboración, la pertenencia y la posibilidad de ajustes y cambios, la apertura de roles y aprendizaje continuos. Asimismo, “ ... se establece la importancia que tiene el uso funcional y pertinente del conocimiento adquirido en contextos

de práctica apropiados, pero sobre todo la sintonía de dicho conocimiento con la posibilidad de afrontar problemas y situaciones relevantes en su entorno social o profesional” (Díaz Barriga, 2006:21).

A su vez McKeachie (1999), con base en la teoría de John Dewey, incluye en el rubro de aprendizaje experiencial, las experiencias de aprendizaje en escenarios reales (comunitarios, laborales, institucionales) que permiten al alumno enfrentarse a situaciones de la vida real, aplicar y transferir conocimientos y desarrollar habilidades, construir un sentido de competencia profesional, contribuir con su comunidad y reflexionar acerca de cuestiones éticas. En este rubro de aprendizaje experiencial incluye el aprendizaje basado en el servicio (service learning), el trabajo cooperativo en comunidades, empresas y negocios y la participación del estudiante en proyectos de investigación (Díaz Barriga, 2006:27-28).

Por su parte Díaz Barriga (2003) plantea diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje con la perspectiva situada y experiencial, tales como:

- Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.
- Método de proyectos.
- Aprendizaje centrado en la solución de problemas reales y en el análisis de casos.
- Prácticas situadas o aprendizaje *in situ* en escenarios reales.
- Aprendizaje basado en el servicio en la comunidad (*service learning*).

En síntesis, en lo que respecta a los contenidos teóricos y prácticos que se incluyen en los planes de estudio, es necesario valorarlos en cuanto a su pertinencia, vigencia, vinculación, equilibrio y calidad, de manera que la práctica profesional de los futuros egresados tenga un sólido fundamento teórico y éste a su vez se retroalimente con la práctica. Es importante considerar que el sujeto no se puede limitar a aplicar un conjunto de procedimientos sin más, tiene que tomar en cuenta el significado e implicaciones de dichos procedimientos y comprender la situación particular en la que va a actuar, teniendo como finalidad buscar el bien o el mejoramiento.

Está presente un aspecto de consciencia moral de la que carece la *tekné* (Grundy, 1991).

2.4.2 Investigación

Una de las tendencias actuales y que adquirirá mayor énfasis en el futuro es la producción de conocimientos, ya que ésta se constituye en un factor de gran importancia como insumo para la producción y generación de riquezas. Debido a que las universidades son las instituciones, en las cuales se realiza la mayor parte de la investigación en diferentes países y la formación de cuadros para llevarla a cabo, éstas cobran un papel relevante a este respecto (Dridriksson, 1993).

Si bien la investigación es una actividad que es llevada a cabo por ciertos sectores del personal académico, es importante y necesaria la formación de nuevos cuadros que continúen con la labor iniciada por otros investigadores. Al no existir esta continuidad o un interés por formar a las nuevas generaciones en este sentido, las actividades de investigación se interrumpen y no se logran consolidar equipos de trabajo a lo largo del tiempo.

Se le otorga al posgrado, especialmente a la maestría y al doctorado, un énfasis especial en la formación de investigadores, no obstante se requiere que la formación para la investigación esté presente desde niveles educativos anteriores, para el nivel de licenciatura se plantea como estrategia una investigación de carácter formativo⁵⁶.

Se considera necesario que en la formación profesional del estudiante universitario esté presente y se fomente una *forma de ser investigativa*, como es el caso de la capacidad de observación y experimentación, el rigor, la sistematicidad, la búsqueda de información relevante, la fundamentación

⁵⁶La deficiente formación que se le proporciona al estudiante universitario para la investigación, se observa en las dificultades que enfrenta para la elaboración de su trabajo de tesis.

teórica, la elaboración de hipótesis, entre otros aspectos, elementos todos ellos que un egresado universitario debe incorporar a su quehacer profesional independientemente de que se dedique o no en particular a la investigación, ya que contribuirá a la solución de problemas, a la configuración de alternativas, en la propuesta y realización de cambios, en la toma de decisiones, etc.

Esta dimensión de la formación profesional universitaria puede abarcar en términos generales los siguientes aspectos: paradigmas epistemológicos en torno al conocimiento, búsqueda de fuentes de información actualizadas y pertinentes, tipos y diseños de investigación, metodologías, técnicas, elaboración de instrumentos, recopilación de información, análisis e interpretación de la misma, elaboración de reportes y artículos científicos, fomentar una actitud de apertura hacia el conocimiento de otras perspectivas teóricas, así como incorporar al alumno en el diseño y desarrollo de proyectos de investigación.

Se considera necesario que la investigación se conforme en una línea o área curricular en los planes de estudio de licenciatura, en los cuales se entrelacen los aspectos teórico-metodológicos que fundamentan el quehacer investigativo con la práctica del mismo. De tal manera que haya una planeación curricular adecuada a este respecto, a partir de la cual, los estudiantes integren grupos de trabajo bajo la conducción de profesores investigadores y puedan llevar a cabo el diseño y desarrollo de por lo menos dos proyectos de investigación en el transcurso de su carrera, ya que la mejor forma de aprender a investigar, es investigando. Se requiere superar la forma *discursiva y documental* de enseñar a investigar, por otra que incorpore la práctica de la misma en un régimen de investigación (Sánchez Puentes, 1995)⁵⁷.

Díaz Barriga (1993) considera que la formación para la investigación implica "... no sólo el dominio de determinadas técnicas sino el dominio de un campo del

⁵⁷Se entiende por *régimen de investigación* un sistema de trabajo académico en el que se establecen objetivos, políticas, líneas de investigación y prácticas concretas de manera continua, consistente y sistemática con un rigor científico, de manera que se logren resultados de calidad y los equipos de trabajo se integren y logren avances importantes en su formación académica para emprender nuevos proyectos (Sánchez Puentes, 1995).

saber y la capacidad de elaborar interrogantes originales⁵⁸, en la que debe emerger la dimensión intelectual del que la lleva a cabo"⁵⁹. De acuerdo con este autor, no es aceptable considerar a la investigación como una mera aplicación de pasos o etapas mecánicas para producir información.

Los resultados del quehacer investigativo y su difusión conlleva al avance de la disciplina y de la práctica profesional, a la solución de problemas, etc. La investigación deberá adquirir en el futuro un papel fundamental en las prácticas universitarias, incrementándose a nivel de licenciatura. La investigación promueve la creatividad y la innovación y dinamiza a las otras funciones sustantivas de la universidad; si el docente está inserto en el diseño y desarrollo de proyectos de investigación, esto contribuye a que el estudiante se incorpore en el proceso de generación de conocimientos y tecnología.

2.4.3 Ética

Actualmente vivimos un proceso de degradación moral de la sociedad contemporánea representado por el aumento desmesurado de violencia, drogadicción, suicidios, xenofobia, intolerancia, corrupción, entre otros aspectos, así como por una grave situación social, económica, política y ambiental que pone en riesgo la dignidad de todo ser humano y de la vida misma. Debido a lo anterior, es necesario emprender una comprometida educación en valores, en la cual participen diversas instancias de la sociedad, y en este sentido las instituciones educativas cobran gran relevancia, para

⁵⁸Investigar implica plantear y tratar de responder a preguntas originales con base en un conjunto de acciones sistemáticas que a partir de un marco de referencia teórico-metodológico describen, interpretan y/o actúan sobre su objeto de estudio, originando nuevos conocimientos, teorías, métodos, medios, modelos y/o procedimientos o modificando los existentes. Para investigar resulta trascendente el arte de aprender a plantear problemas y muy especialmente las estrategias para resolverlos. El planteamiento de la problemática a investigar requiere de un conocimiento profundo acerca de determinada área de conocimiento.

⁵⁹"... lo intelectual hace referencia a un elemento básico en el ser humano ligado con el dominio de la razón...". Gouldner plantea una clasificación del intelectual con base en ciertos intereses básicos: a) interés de intervenir en la realidad (interés técnico) y b) comprensión de la misma (interés hermenéutico-crítico). Bajo cualquiera de estas dos formas el trabajo intelectual procede de lograr un rigor sistemático. "Los intereses primordiales de los intelectuales son críticos, emancipadores, hermenéuticos y, por ende, a menudo políticos ..." (Díaz-Barriga, 1993:47, citando a Gouldner).

contribuir a un desarrollo social más equitativo y sustentable (Cardona, 2000). De acuerdo con Yurén (1996), una *educación centrada en valores* ha de tener como finalidad la reivindicación de la dignidad humana, por medio de lo que Heller denomina la satisfacción de las necesidades radicales, las cuales son: la libertad, la conciencia, la socialidad, la objetivación y la universalidad; asimismo es valioso aquello que satisface las necesidades existenciales, esto es, aquello que contribuye a mantener la vida humana y del planeta en general.

En la formación profesional se ha dado énfasis a la adquisición de información y el desarrollo de habilidades y se ha descuidado la formación de valores y actitudes, éstos generalmente se pueden encontrar enunciados en el perfil profesional y/o los objetivos generales de los planes de estudio pero con frecuencia son omitidos de los programas de estudio, y habitualmente está ausente por parte de los profesores una reflexión y una acción intencional acerca de su papel como modelo y modelador de conductas.

Se consideran a los valores como aquellas cualidades y rasgos de una persona u objeto que merecen ser apreciadas. Dichas propiedades son atribuidas por el sujeto que valora en función de una determinada escala axiológica. El valor es una unidad dialéctica sujeto-objeto, en tanto que el objeto está dotado de ciertas propiedades objetivas que contribuyen a satisfacer ciertas necesidades del sujeto. Tal unidad se da en una *situación axiológica* que es temporal, concreta y singular. La cualidad valiosa del objeto puede tener una existencia actual o posible, que demanda del sujeto una acción, ya sea para conservarla o para hacerla posible, por lo que se requiere de una situación praxeológica para realizar el valor (Yurén, 1996).

Los valores siempre tenderán hacia acciones responsables relacionadas con el bien hacer, en caso contrario, no serían valores sino antivalores; es decir, si un valor no representa de alguna manera el desarrollo y bienestar humano personal, social y/o ambiental, entonces se dudará de que ello represente un valor. En el caso de los valores tanto el fin como los medios requieren ser positivos (Cardona, 2000:54).

Los valores guían la conducta de los seres humanos, ya que son creencias arraigadas que determinan en gran medida sus actitudes, asimismo configuran y moldean sus ideas y condicionan sus sentimientos; de igual manera, los valores son fuertes motivadores de las acciones. Los valores interiorizados en el sujeto regulan el comportamiento, la manera de pensar y sentir, sin necesidad de agentes externos ni amenazas de ningún tipo. Debemos considerar también que los valores sólo pueden promoverse por experiencias de aprendizaje significativas para el sujeto (Cardona, 2000:33).

La *eticidad* es un "... esfuerzo de realización de valores, que implican la preferencia y la praxis gracias a la cual el sujeto se objetiva para transformar la realidad y transformarse a sí mismo" (Yurén, 1996). Para lograr la preferencia y realización de valores, se requiere de una personalidad autónoma, a lo cual puede contribuir el quehacer de los docentes en el sentido de llevar a cabo un conjunto de acciones destinadas a promover el descentramiento en el desarrollo intelectual y moral del educando, ofrecer nuevas informaciones, colocarlo ante nuevas situaciones, favorecer el conflicto cognitivo e incentivarlo para participar en procesos de negociación de significados y en procesos de cooperación y de intercambio de perspectivas morales.

Son valores que merecen ser promovidos en la formación profesional la honestidad, la responsabilidad, la autonomía, la crítica propositiva, la creatividad, el compromiso, el respeto hacia sí mismo y los demás, la superación continua, la colaboración, la solidaridad, la búsqueda del bien común, entre otros. La adquisición de estos valores por el estudiante permitirá desarrollar determinadas actitudes que constituyen una disposición de ánimo manifestada exteriormente para actuar en consecuencia y se abocan a diferentes ámbitos como son: hacia sí mismo, hacia las personas con las que convive cotidianamente, hacia su comunidad y la sociedad en general, hacia su profesión y los usuarios de sus servicios profesionales.

En la formación profesional se debe promover la adquisición de valores y

actitudes en los estudiantes orientados a que adquirieran una ética profesional, una conciencia respecto de los problemas nacionales y aquellos que competen a su profesión y de la importancia de su participación en la sociedad, respeto a los derechos humanos y al cuidado y preservación del medio ambiente, a través de las diversas unidades didácticas que integran un plan de estudios. Asimismo, una educación centrada en valores requiere de un ambiente escolar, en el que se posibilite la vivencia cotidiana de los mismos, suprimiendo actitudes como el dogmatismo y el autoritarismo. "Lo anterior implica que el educador deba actuar, en todo momento, teniendo en claro cuáles son las finalidades educativas, qué valores están implicados en dichas finalidades y cuáles competencias requiere el educando para preferir y realizar esos valores" (Yurén, 1996).

2.4.4 Sociohistórica y cultural

Autores como Ortega y Gasset (1976) y García Hoz (1970) nos previenen de los peligros de una formación profesional especializada, desvinculada del desarrollo de la cultura y de la sociedad en general, en la cual hombres y mujeres pueden llegar a deshumanizarse y despreciar todo aquello que no compete a su especialidad. En este caso, el profesionista se preocupa sólo por cuestiones particulares e individuales y queda fuera de su horizonte lo referente al destino y finalidad de la sociedad en la que se desenvuelve y de la humanidad en general.

El crecimiento exponencial de los conocimientos en cada una de las disciplinas anula la posibilidad de conocer todo aquello que pertenece a una profesión, por lo tanto el énfasis se ha colocado en la especialización, la especialización académica es una realidad ineludible de nuestros tiempos y del futuro, aunque ello tampoco sea garantía de conocer en su totalidad un fragmento de dicha disciplina. Tal complejidad científica y tecnológica no sólo impone la dificultad de poder abarcarlo todo sino que además parece imposible profundizar simultáneamente en varios planos de la realidad. La consecuencia de esta hiperespecialización es la ausencia del conocimiento y comprensión de la

realidad social, se desdibuja el contexto y se relega lo humano.

Por otra parte, la codificación económica del conocimiento, pone de manifiesto el valor del conocimiento científico como un bien intercambiable. El avance de la economía está hoy más que nunca vinculado a la información que se genera, asimismo la productividad se asocia a los usos y aplicaciones del conocimiento en los procesos de producción. Esta visión lleva a descuidar toda aquella formación que no se relaciona directamente con un conocimiento aplicable en el mundo laboral, con conocimientos que permitan operar, frente a esta tendencia es necesario reconocer que “no se trata de formar sujetos funcionales de pronta obsolescencia, sino sujetos situados históricamente (cognoscitiva y socialmente) en la constitución de su identidad y de la identidad nacional” (Pedroza 2005:20).

La universidad está ligada a la espiritualidad del mundo. Esto significa que una reforma a la universidad implica una autorreflexión del tiempo circunstancial. La universidad, como decía Ortega y Gasset (1999), no puede solamente formar profesionales carentes de las ideas de su momento: es perentorio recuperar la cultura o la vida circunstancial de las ideas del mundo (Pedroza, 2005:27-28). La formación universitaria debe apelar a la integración de una conciencia cultural, recreadora del sentido humano, a la formación de ciudadanos y al aprendizaje de la democracia. “La universidad no sólo debe interactuar con el desarrollo económico, también debe intervenir en el planteamiento histórico y contenido ideológico de ese desarrollo. Tiene que estar implícito el horizonte circunstancial de la cultura” (Pedroza, 2005:29) y el desarrollo sustentable de la sociedad.

Respecto de esta dimensión se requieren incluir en el curriculum contenidos que posibiliten un conocimiento profundo de la sociedad en que se vive y sus perspectivas de desarrollo a futuro y también acerca del devenir histórico de la profesión en cuestión, su inserción en el campo profesional y su impacto en el ámbito social y cultural. Se requiere que el futuro egresado conozca la situación en que se encuentra la sociedad en la cual va a ejercer y comprenda el papel

que como profesionalista va a desempeñar en la misma.

Esta dimensión tendría por objeto, retomando lo que De Alba (1991) plantea como CCEC crítico social⁶⁰, el desarrollar sujetos sociales capaces de comprender la realidad histórica y social en que viven, su propia cultura en interrelación con las demás culturas, los diferentes proyectos que se debaten en la nación, entre otros aspectos, para que no sean sólo determinados sino que tengan posibilidad de determinar un mundo posible y mejor. Las múltiples problemáticas sociales que se enfrentan desde el siglo pasado, demandan de la educación mucho más que sólo una formación para el trabajo, se requiere educar también para saber convivir y ser uno mismo. Esto conlleva que el alumno conozca la realidad histórica social en la que se encuentra, la educación debe posibilitar "...entrar en la cultura con conocimientos sobre en qué consiste y qué se hace para enfrentarse a ella como participante" (Brunner, 1997:100).

2.4.5 Aprendizaje y desarrollo humano

Hoy en día se requiere más el dominio de ciertas habilidades intelectuales que el incremento de la información que se tiene que adquirir por parte del sujeto (Quesada, 1988), esto se debe a diversos factores entre los que se encuentran: el aumento del conocimiento disponible⁶¹, el surgimiento de problemas inéditos y la necesidad de flexibilidad en los trabajadores para adaptarse a la innovación y el cambio.

Dado el avance exponencial del conocimiento científico-tecnológico se precisa de un **aprendizaje a lo largo de toda la vida** promovida en los postulados de

⁶⁰Con el propósito de reorientar los currícula universitarios en función de los cambios que se están presentando actualmente y ante la perspectiva del siglo XXI, De Alba (1991) plantea Campos de Conformación Estructural Curricular (CCEC) que constituyen "... un agrupamiento de elementos curriculares que pretenden propiciar determinado tipo de formación en los alumnos". La autora propone los siguientes CCEC: epistemológico-teórico, crítico-social, científico-tecnológico y de incorporación de elementos centrales de las prácticas profesionales.

⁶¹Estamos ante una revolución científico-tecnológica sin precedentes en la historia humana. "Se estima actualmente que el conocimiento humano se duplica más o menos cada diez años" (Coombs, 1992).

la UNESCO. Anteriormente, el profesionista recibía en la universidad todos los conocimientos que requería para ejercer su profesión durante su vida productiva, incrementándolos con base en su experiencia, por el contrario, actualmente se enfrenta a situaciones en las cuales debe hacer uso de conocimientos y técnicas desconocidas en su época de estudiante.

Como consecuencia, el **aprendizaje permanente** se ha convertido en la actualidad en una pieza clave de la economía basada en el conocimiento y en la sociedad de la información. Tanto desde la perspectiva del crecimiento económico, de la competitividad y de la innovación, como desde la perspectiva de la inclusión social y de la igualdad de oportunidades, el objetivo de dotar a la ciudadanía de los instrumentos necesarios para hacer frente a los retos de la innovación tecnológica, del cambio en las formas de producción y de las transformaciones societarias y para participar activamente en la sociedad, nos lleva necesariamente a trabajar para favorecer e impulsar el aprendizaje permanente de todas las personas -durante su ciclo vital- (Castillo, Polanco,2007:40).

Desde esta perspectiva la persona pasa a ser el centro del sistema de aprendizaje, quien en un ejercicio de libertad, responsabilidad y protagonismo elige y desarrolla sus actividades de aprendizaje en función de sus necesidades e intereses, disponiendo para ello de una orientación y una oferta formativa suficiente, cercana y accesible que sea satisfactoria tanto en lo personal como en lo profesional. Esta proclama está relacionada con el *aprender a aprender*.

En relación a lo anterior, una de las tendencias que se advierten es lo que Taborga (1995) denomina *revolución del espacio y del tiempo académico*. El primero hace referencia a que el ámbito de la actividad académica deja de limitarse al *campus* y afecta al alumno, al docente y al quehacer educativo. El alumno es sujeto del proceso formativo, no solamente en el campus, sino también fuera de él, mediante la educación superior a distancia, la universidad abierta y otras formas de actividades extramuros, por su parte el docente, de ser un actor ubicado fundamentalmente dentro del campus, hoy empieza a impartir enseñanza desde cualquier parte del mundo, a través de lo que se denomina la *universidad virtual*, mediante los recursos innovadores de la telemática. La segunda revolución que se menciona es la del *tiempo académico* que implica romper con la idea clásica de que hay un límite de edad

para el aprendizaje formal en las instituciones educativas, ahora se habla de educación continua, permanente y otras formas de actualización y *reciclaje* cognoscitivo.

Por otra parte, si se considera que no para todos será posible un retorno a la universidad, la formación de individuos autónomos en su capacidad de aprendizaje y actualización se torna esencial⁶². Se habla de que los estudiantes sean capaces de autorregular su propio proceso de aprendizaje, esto es que sean conscientes de su propia manera de conocer, que reflexionen acerca de la misma y puedan mejorarla para alcanzar los logros que pretenden y consoliden su propio método de aprendizaje, por lo que el aprendizaje adquiere una dimensión metacognitiva (Castillo, Polanco, 2007:39).

Se requiere que el docente trascienda la mera transmisión de conocimientos, para promover en los estudiantes el desarrollo de habilidades tales como: la expresión oral y escrita, el análisis y la síntesis, el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de aprender por sí mismo, la resolución de problemas, etc. (Beltrán, 1987; citado por Díaz Barriga, F., 1994). Por lo que cobra especial relevancia, el estudio del sujeto y sus procesos internos, a quien va dirigida de manera intencional la acción educativa.

En lo que respecta al desarrollo humano, se precisa trabajar en relación a diversos aspectos, como son: autoconocimiento, autocuidado, autoestima, autodominio, habilidades de comunicación interpersonal, empatía, resolución de conflictos interpersonales, cómo lograr una vida más plena, entre otros, para que las personas formulen sus proyectos de vida de manera satisfactoria para sí mismos y la sociedad. Esto forma parte del *aprender a ser*

Asimismo, la capacidad de trabajar en equipo adquiere gran relevancia para lograr un aprendizaje colaborativo, en el cual unos aprenden de otros y comparten la construcción del conocimiento y las tareas para la solución de

⁶²Se afirma que cuando alguien egresa se encuentra atrasado varios años respecto al avance del conocimiento en su disciplina, por lo que la actualización de los contenidos curriculares cobra gran relevancia (UNESCO-CRESALC, 1992).

problemas. En el ejercicio profesional, se presentan con mayor frecuencia problemas de gran complejidad que requieren ser abordados con la participación de profesionistas de diversas áreas e incluso de otras culturas.

Debido a lo anteriormente expuesto, se precisa incorporar contenidos que aborden esta dimensión en el curriculum con un carácter permanente y transversal, vinculándolos a los contenidos específicos de cada profesión.

2.4.6 Nuevas tecnologías de la información y la comunicación

Brunner (2000) menciona que es probable que hoy estemos a las puertas de una nueva revolución educacional ya que tanto el entorno en que opera la escuela, como los propios fines de la educación, están siendo transformados drásticamente y rápidamente por fuerzas materiales e intelectuales que se hallan fuera del control de la comunidad educativa pero cuyos efectos sobre ésta serán inevitables. “Está en curso una profunda transformación, de alcance mundial, a cuya base se encuentra un nuevo paradigma organizado en torno a las tecnologías de información y comunicación, se habla de un cambio de paradigma tecnológico, o revolución tecnológica, cuando el núcleo de las tecnologías emergentes, además de inducir nuevos productos, transforma los procesos esenciales de la sociedad y, por lo mismo, penetra en todos los dominios de la actividad humana”. Lo que caracteriza a esta revolución tecnológica actual, señala Brunner, es la aplicación de conocimiento e información a la generación de conocimiento y a los dispositivos de procesamiento de la información, en un sistema de retroalimentación que se da entre la innovación y los usos de la innovación, lo distintivo es que las nuevas tecnologías son procesos para ser desarrollados y no sólo herramientas para ser aplicadas. Bajo esta premisa, los usuarios están en condiciones de tomar control sobre dichos procesos y de producir nuevos bienes, servicios, ideas y aplicaciones como sucede en Internet; este cambio se produce conjuntamente con los procesos de globalización, lo que permite una rápida difusión de las innovaciones. La globalización se retroalimenta de la revolución tecnológica,

especialmente de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que son apropiadas por las comunidades educativas en el diseño e implantación de nuevos modelos educativos y bajo una nueva visión sobre la función del docente en esta nueva revolución educacional.

A su vez Area (2005), en su interesante artículo denominado *Tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación* identifica cuatro grandes líneas de investigación a este respecto:

a) Estudios sobre indicadores cuantitativos del grado de presencia de las TIC en los sistemas escolares, de los cuales se concluye que si bien se ha incrementado su incorporación en los centros escolares, éste es variable dependiendo de los países⁶³.

b) Estudios sobre los efectos de los ordenadores en el aprendizaje escolar. Esta línea de investigación se viene trabajando desde los años 70, y está encaminada a averiguar en qué medida los ordenadores mejoran y/o aumentan la calidad y cantidad del aprendizaje en relación a otros medios didácticos. A este respecto no se han llegado a conclusiones definitivas, como afirman H. Kirkpatrick y L. Cuban (1998, citados por Area, 2005:8) “en los últimos 30 años los estudios sobre el uso de ordenadores en el aula han encontrado una evidencia moderada sobre el rendimiento académico de los estudiantes que los utilizan. Otras veces una efectividad mínima. Y otras ninguna”. Lo anterior se debe según Area (2005:16-17) a que la incorporación de las nuevas tecnologías para que mejoren sustancialmente las prácticas educativas deben ir acompañadas de innovaciones pedagógicas en los proyectos educativos de los centros en diversos aspectos, tales como las estructuras y modos de organización escolar, los métodos de enseñanza, el tipo de actividades y demandas de aprendizaje requeridos al alumnado, en los procedimientos de

⁶³ Por ejemplo en el informe de la OCDE (2003), *Education at Glance*, el número de estudiantes por ordenador en educación secundaria es de 16 en España, frente a los 9 de la media de los países de la OCDE, y distante de los 6 de Francia o los 3 de Suecia o Dinamarca. Por su parte, en Estados Unidos se reporta 14 alumnos de educación primaria por ordenador con acceso a Internet en 1998 a 8 en 2000, y en la educación secundaria de 10 a 5 en las mismas fechas (Area, 2005:7).

evaluación, en las formas de organización y agrupamiento de la clase con relación al trabajo apoyado en el uso de ordenadores, etc.

c) Estudios sobre las perspectivas, opiniones y actitudes de los agentes educativos externos (administradores, supervisores, equipo de apoyo) y del profesorado hacia las TIC por medio de cuestionarios y/o entrevistas. "... la necesidad de realización de estos estudios se apoya en el supuesto de que las prácticas de enseñanza con ordenadores está condicionada, entre otros factores, por lo que piensan los docentes en torno al potencial pedagógico de dichas tecnologías, por las actitudes que mantienen hacia las mismas y hacia la innovación educativa, y por las expectativas hacia su impacto en el aprendizaje y mejora de su docencia" (Area, 2005:10). En un estudio desarrollado por Zhao y colaboradores (2002, citado por Area, 2005:12-13), los autores encontraron tres grandes dominios que afectan el éxito de la integración pedagógica de la tecnología, dicho éxito se produce cuando uno de los dominios se presenta en una proporción elevada, aún cuando los otros dos su presencia sea mínima: a) la alta capacitación del profesor, b) apoyo humano y técnico y c) contexto muy rico y fuerte.

d) Estudios sobre las prácticas de uso de ordenadores en los contextos escolares tanto de centro como de aula, aquí se encontraron usos variados, tales como: crear materiales didácticos, gestión administrativa, comunicación con otros docentes y especialistas, preparar la planificación de las clases, elaborar presentaciones multimedia, acceder y compartir fuentes de información, comunicarse con padres y alumnos, entre otros. "Este proceso de uso e integración de los ordenadores en las prácticas docentes de aula no se produce de forma automática, sino que existe un *continuum* que va desde incorporar la tecnología como un elemento *ad hoc* y extraño a las formas habituales de enseñanza de la clase, hasta integrarse y diluirse como un elemento estratégico más de la metodología desarrollada" (Area, 2005, 16).

Formación integral

Con base en las dimensiones de la formación profesional antes mencionadas, el egresado de una universidad estaría en la posibilidad de asumir posiciones teóricas, éticas, epistemológicas, políticas, etc. y enfrentar compromisos con un bagaje sólido (Glazman, 1990).

Se tiende hacia una formación de carácter integral en varios sentidos:

a) Para el abordaje del objeto de estudio, se requiere de la intervención de más de una disciplina, se habla entonces de perspectivas multidisciplinarias, interdisciplinarias o multirreferenciales⁶⁴.

b) Se requiere de una articulación congruente de lo teórico, lo metodológico, lo instrumental y lo práctico.

c) Se considera necesario que el estudiante domine determinadas herramientas y desarrolle ciertas habilidades que le servirán de apoyo para llevar a cabo un ejercicio profesional más eficiente, tales como: informática, idiomas extranjeros, acceso a sistemas de información, empleo de diversas metodologías, capacidad de autoaprendizaje, adaptación al cambio, etc.

d) En este último sentido, se habla de integrar en la formación del sujeto diversas dimensiones, tales como la educación física, intelectual y moral de los alumnos, así como el gusto estético (Díaz, 1994). Asimismo, retomando las dimensiones de formación profesional que se proponen en este trabajo (teórico-práctica, investigación, ética, sociohistórica y cultural, aprendizaje y desarrollo humano y nuevas tecnologías de la información y la comunicación),

⁶⁴De acuerdo con la jerarquización de niveles de colaboración e integración entre disciplinas que propone Piaget, se considera a la multidisciplinaria "... cuando para solucionar un problema se busca información y ayuda en varias disciplinas, sin que dicha interacción contribuya a modificarlas o enriquecerlas". En un segundo nivel de asociación entre disciplinas, la interdisciplinaria implica que "... la cooperación entre varias disciplinas lleva a interacciones reales; es decir, hay una verdadera reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente, enriquecimientos mutuos (Torres, 1994). Desde la perspectiva de la multirreferencialidad, se rechaza la idea de la existencia de un punto de vista general que integre a todos los demás, se trata más bien de llevar a cabo una lectura del objeto de estudio desde diferentes disciplinas rearticulándolas, las cuales pretenden dar cuenta de la complejidad del objeto y son irreductibles entre sí (Perres, 1982).

se trataría de articularlas en los diferentes currícula de educación superior. Se tiende por consiguiente a visualizar la formación del ser humano desde una perspectiva holística.

Se considera que la formación integral se puede presentar de manera relativa, no en términos absolutos; por sus pretensiones, su horizonte es amplio, abarcativo, incluye diversos componentes, implica la exigencia de una formación de carácter permanente y por consiguiente se contrapone con una formación en exceso especializada.

Si bien está presente la perspectiva de una formación determinada por las exigencias del contexto socioeconómico que promueve el dominio de determinados campos del conocimiento y les otorga una prioridad en detrimento de otras áreas, por otra parte, se presenta una concepción en la que se propugna porque el sujeto se cuestione acerca de su proyecto de vida y el aspecto teleológico de su existencia, en el cual su formación tiene un papel central para su proyección como ser humano. En este sentido se plantearía, retomando a Honore (1980) que el sujeto construya y vincule en un amplio proyecto de formación permanente, su formación personal, profesional y disciplinaria en función de sus necesidades, intereses y posibilidades.

2.5 La formación de profesionales de la educación

Tanto la profesión como la disciplina son referentes imprescindibles en el desarrollo curricular para la formación de profesionistas. Dichos referentes se reflejan en la organización y estructuración curricular, de tal manera que por ejemplo se contemple un ciclo básico que se aboque al estudio de las bases teórico-metodológicas que fundamentan el ejercicio de una profesión y que derive hacia un ciclo terminal que incorpore diversas líneas curriculares para proporcionar al alumno una formación adecuada en relación a los elementos centrales de las prácticas profesionales que lo habiliten para su futuro ejercicio profesional. A continuación se presentan las características esenciales de lo

que implica ser un profesionalista.

-De acuerdo con Tenti (1988:17),- el desarrollo de las profesiones es paralelo a la formalización y especialización del saber. Conforme éste se va institucionalizando, aumenta la probabilidad de su apropiación por parte de unos pocos. En parte, la exclusividad que demandan los especialistas se fundamenta en el costo (en tiempo, dinero y esfuerzo) del trabajo de apropiación. El saber objetivado no se aprende en forma espontánea en cualquier tiempo y lugar, sino que requiere de una experiencia específica y organizada en el seno de instituciones especializadas: las escuelas. A su vez, a diferencia del saber práctico que se acredita con su propio ejercicio o por los resultados obtenidos, el saber racionalizado se garantiza mediante un título o certificación, cuyo valor, en cierta medida es independiente del conocimiento real que el sujeto posee.

Según Weber, citado por Tenti (1988:13-19) la constitución de las profesiones modernas es impulsada por este proceso de racionalización del saber. La búsqueda de los medios más adecuados para el logro de fines supone una expansión paralela del saber racional, saber técnico acerca de los medios. Zonas cada vez más amplias de la vida social comienzan a ser invadidas por la idea del cálculo medio-fin. La profesionalización de la sociedad se expresa en la tremenda importancia que adquiere el conjunto de trabajadores intelectuales especializados gracias a una intensa preparación. Este saber moderno va desplazando el viejo saber empírico, producto de la experiencia, no objetivado en forma de principios, leyes, conceptos, etc. "El profesional desplazará continuamente al aficionado, al "diletante", al empírico de todos los puestos socialmente significativos. La acentuada y permanente división del trabajo alimenta este proceso de expansión de la capa de los "funcionarios especializados" (Tenti, 1988:19).

De acuerdo con Villamil (1990), una profesión ". . . vincula el grado de desarrollo alcanzado por un campo científico con el otorgamiento o realización de un servicio especializado -en virtud de un honorario definido o de un salario- Presenta un notable grado de institucionalización y de capacidad técnica que supone una preparación especializada, así como la existencia de una reglamentación y licencias de carácter oficial. Otro de sus rasgos es un fuerte sentimiento de honor de clase y de solidaridad que permite asegurar el

monopolio del servicio", así como determinadas prescripciones éticas y morales de la responsabilidad de su ejercicio frente a la colectividad⁶⁵.

La institucionalización de determinados saberes y quehaceres y la adquisición de un título que avala su "dominio" constituye la categoría social de profesión, la cual permite identificar y diferenciar entre sí sujetos y grupos, constituyéndose de esta manera los gremios profesionales⁶⁶. Asimismo, "... para poder realizar una profesión no sólo se necesitó el conocimiento específico, sino que se requirió de una legalidad sobre la forma de adquisición de ese conocimiento. Legalidad que era asumida por una institución (la escuela) que se encuentra antes del ejercicio profesional (y separada del mismo), que da conocimiento sobre tal ejercicio y fundamentalmente expide un certificado o diploma que garantiza que un individuo está capacitado para ejercer una práctica profesional, ..." (Díaz-Barriga, 1990:61).

En síntesis, son características de un profesionalista⁶⁷:

⁶⁵ "... la profesión emerge en la instauración del capitalismo como una forma de regular el acceso al conocimiento y a la vez ordenar, esto es, incluir y excluir a las personas, en un ejercicio ocupacional" (Díaz Barriga, 1990). Entre sus antecedentes, desde una perspectiva religiosa, el protestantismo en el siglo XVII promueve el estudio de la ciencia natural para la mayor gloria de Dios y el bien del hombre, lo cual dio lugar a una valoración social positiva de la ciencia y el rechazo a la especulación escolástica. "... el vínculo entre religión y ciencia está en el ideal religioso de la profesión. Tanto la ciencia como la profesión tuvieron como ejes rectores al utilitarismo y al empirismo, valores ambos muy estimados por los grupos puritanos. En su contexto religioso, la idea de profesión implica la estimación del trabajo cotidiano y la consideración de "sentir como un deber el cumplimiento de la tarea profesional en el mundo" (Villamil, 1990:18-19). El puritanismo de la época, exalta una serie de valores que se encarnan en la idea de profesión, tales como: la exigencia del trabajo metódico, sistemático, diligencia y dedicación exclusiva al trabajo.

⁶⁶ "Así, los gremios se instauran como salvaguarda de la pureza de las disciplinas, evitando cualquier invasión de su campo que pudieran hacer aquellos que no tienen permiso (el título). Cuanto más delimitados y específicos sean los campos disciplinarios (saberes) y exista reglamentación para sus haceres, más seguros y protegidos están los gremios. Pero poco o nada tiene que ver aquí la pureza del saber disciplinario. Lo que realmente se persigue es la protección de sus mercados laborales" (Fanjul, 1990:287).

⁶⁷ Un profesional es una persona que practica un arte o un oficio y obtiene un producto o presta un servicio. Para diferenciar al profesional del profesional universitario o profesionalista, este último ha estudiado una carrera en el nivel escolar terciario, lo cual implica el conocimiento de sus fundamentos científicos y técnicos y la adquisición de una "licencia" para ejercer una práctica profesional otorgada por una institución que tiene la facultad de acreditarla socialmente (Arredondo, et al, 1990; Díaz Barriga, F., et al, 1992).

- Poseer una inclinación especial para prestar un servicio a su cliente y emitir un juicio profesional basado en sus conocimientos y habilidades de experto, apegado a una ética profesional.
- Detenta una motivación especial y compromiso personal por su profesión, la cual es generalmente su principal fuente de ingresos y requiere hoy en día desarrollar un proceso de formación permanente en torno a la misma.
- Implica la adquisición de un determinado estatus dentro de la sociedad y la pertenencia a un determinado gremio profesional o comunidad científica.

Podemos visualizar en el estudio de las profesiones una perspectiva funcionalista vs. una postura crítica. Desde la perspectiva funcionalista se pretende identificar cuáles son las funciones que cumplen los profesionistas en la sociedad.

... Parsons caracteriza las profesiones por su posición “intersticial” en la estructura social, posición que está en relación con un conjunto de valores ... logro, universalismo, especificidad funcional y neutralidad ... Las profesiones constituyen mediaciones entre las necesidades individuales y las necesidades funcionales de la sociedad, y contribuyen a la regulación y al control que permite el buen funcionamiento de la sociedad. Las profesiones, entonces, no constituyen clases sociales, ni tampoco toman posición de clase. Son neutras, es decir, ofrecen sus servicios en forma igualitaria a todos los individuos que componen la sociedad (Tenti, 1988:27) -y constituyen espacios homogéneos-.

Por el contrario, desde una postura crítica, se considera que los profesionistas pertenecen a determinada clase social y asumen una posición de clase, de acuerdo con la cual prestan sus servicios profesionales de manera preferencial a ciertos sectores sociales. Asimismo, se plantea que no existe un ejercicio universal de la profesión, éste se encuentra determinado por el contexto social, económico y cultural en el que se desarrolla; las profesiones no son estáticas, sino que se modifican y evolucionan impactadas por las revoluciones científico-

tecnológicas y los cambios sociales. La profesión es una práctica social en la que interviene un conjunto de conocimientos, habilidades, tradiciones y costumbres vinculadas de manera predominante a un proyecto político para dar respuesta a la problemática de un determinado sector de la sociedad. Si bien se puede considerar que el profesionista tiene el compromiso ético de prestar sus servicios a la sociedad en general, sin distinción de clase social, religión o sexo, "... desempeñan un papel dentro del juego de intereses seleccionando a los destinatarios de sus servicios; intervienen en los conflictos de clase y participan activamente, de un modo o de otro, en el debate ideológico que influye en la evolución de la sociedad" (Pacheco, 1990).

Si se considera a la profesión como un campo, esto quiere decir también que tiene límites. De alguna manera, el proceso de profesionalización consiste en hacer que estos límites, entre profesionales y no profesionales, sean realmente efectivos. A la primera distinción que opone los que quedan fuera del campo a los que forman parte de él, se agregan otras distinciones al interior del mismo campo, por ejemplo: entre los productores y reproductores de bienes. Las posiciones en el interior de los campos profesionales están organizadas jerárquicamente, en el sentido de que existen posiciones dominantes y posiciones dominadas. De esta manera, las profesiones no constituyen espacios homogéneos, sino espacios estructurados y jerarquizados. Existen las posiciones de prestigio y de poder, y otras con menos prestigio o poder, así como también la lucha por el reconocimiento como *autoridad científica* (Tenti, 1983; Pacheco, 1990; González, 1978, citado por Díaz-Barriga, F. et al, 1992; Martínez, et al, 1993). La cuestión de los límites permite definir la autonomía de un campo profesional como la capacidad que tiene una profesión para "producir e imponer las normas de su producción y los criterios de evaluación de sus propios productos, esto es, de retraducir y reinterpretar todas las determinaciones externas conforme a sus propios principios" (Tenti, 1988:30).

Por otra parte, el desarrollo científico-tecnológico acelerado presenta los siguientes efectos en los campos profesionales (Tenti, 1988:51-52):

a) Constituye un fuerte estímulo para la especialización, esto es, para la

continua aparición de nuevos campos profesionales. La tendencia hacia la diferenciación de las profesiones en especialidades y subespecialidades acrecienta las disputas por el problema de las jurisdicciones entre las mismas.

b) Incrementa la probabilidad de la obsolescencia del profesional. De allí que la necesidad de la actualización y la formación permanente se haga cada día más evidente.

c) Fomentar el trabajo en equipo. La capacidad de escuchar, de entender y de interactuar entre especialistas de diversa procedencia puede ser fomentada mediante mecanismos formales e informales calculados y previstos en los respectivos currícula.

Por lo expuesto anteriormente respecto de lo que constituye una profesión, se puede plantear que ésta exige de los futuros egresados, una rigurosa *formación teórico-práctica* especializada en determinado campo del conocimiento, así como una formación ética para un adecuado desempeño. Entre los retos para el desarrollo y la consolidación de las profesiones en México se encuentran el convertirse en una parte más consistente del Estado, hacer contribuciones en temas de carácter nacional, influir en asuntos de política pública, incrementar el nivel de competencia y el prestigio profesional y reclutar líderes sobresalientes, todo ello durante un periodo relativamente prolongado y con ciertos indicadores de los logros alcanzados.

A continuación se presentan tres apartados relacionados con la formación de profesionales de la educación. El primero trata acerca de un aspecto particular de esta profesión que se refiere a la denominación del campo, el cual no es uniforme sino que varía en función de los países, en los cuales ha surgido una tradición sobre el estudio de lo educativo. En el segundo se presentan los saberes disciplinares que se considera conforman el campo del estudio de lo educativo que abarcan una propuesta de categorización en saberes teóricos, prácticos, normativos y prospectivos, y en el tercero se mencionan los posibles campos de trabajo de este profesionista, entre los cuales los integrantes de los equipos de diseño curricular tendrían que elegir a cuales se les va a dar más énfasis.

2.5.1 Denominación del campo

Existen diferentes denominaciones respecto de la(s) disciplina(s) que tiene(n) por objeto de estudio a la educación. De acuerdo con Furlán (1995), la diferencia de nombres no es caprichosa, refleja proyectos disciplinarios y epistemológicos diversos, tradiciones científicas y académicas distintas e incluso ideas diferentes respecto a la índole del objeto.

- a. La tradición alemana sostiene la necesidad de una unidad disciplinaria- en la Pedagogía⁶⁸ -, presidida por la Filosofía como fuente normativa.
- b. La tradición francesa defiende la necesidad de sostener la multidisciplinariedad⁶⁹ respecto al objeto educación –y le denomina a las disciplinas que lo estudian Ciencias de la Educación-. Esto deriva en que se diluye la identidad general en cualquiera de las ciencias humanas que abordan el tema (Sociología, Psicología, Historia, etc.). Bajo esta tradición se afirma la posibilidad de abstenerse de tomar una posición normativa. Se ve el nexo con la práctica como la relación entre investigadores y prácticos, encuentro que puede adoptar diversos formatos y propósitos, pero que es siempre complejo y conflictivo.
- c. La tradición anglosajona une bajo el nombre *educación*, la práctica y la disciplina que la estudia. Descomplica epistemológicamente el campo y sitúa el problema instrumental como núcleo central.
- d. Además de las ventajas de dialogar con varias tradiciones, por lo que ello representa como ampliación de ideas, creo que en esta época crítica los aspectos que enfatiza cada una pueden coordinarse. La apuesta normativa, la confrontación de lo que se aprecia desde el proyecto y lo que se visualiza desde diversos ángulos disciplinarios, así como la preocupación pragmática, son tres ámbitos clave para el trabajo académico sobre el campo educativo. La condición es que se participe

⁶⁸ De acuerdo con Moreno y de los Arcos (1995), "... la palabra pedagogía procede del griego clásico, se preservó en toda la tradición de oriente, regresó a todos los idiomas europeos en los siglos XV y XVI, menos al inglés, y la estamos perdiendo en las postrimerías del siglo XX", debido a la influencia cultural de los Estados Unidos. Este autor señala que el primer tratado de Pedagogía corresponde a Kant en el siglo XVIII, posteriormente Herbart elabora un "Bosquejo para un curso de pedagogía" y "Pedagogía general", en los cuales establece que la pedagogía es una ciencia que se apoya para la elaboración de objetivos en la ética y para la parte metodológica en la psicología.

⁶⁹ De acuerdo con Weiss (1990), las Ciencias de la educación son una empresa de carácter multidisciplinario, la interdisciplinariedad desde su perspectiva está por construirse.

críticamente en este montaje, sin desdeñar el horizonte de los problemas educativos nacionales (Furlán, 1995).

Con base en los anteriores planteamientos, derivados de diversas tradiciones se presenta un debate en torno a la denominación del campo. Estas denominaciones no son equivalentes, aluden a un núcleo problemático importante en el campo de la educación que hace referencia a la delimitación de los objetos de estudio, superar esta ambigüedad es un reto difícil y complejo (Bartomeu, et al, 1992).

Uno de los primeros autores en trabajar la denominación del campo fue Durkheim quien diferencia a la Ciencia de la Educación de la Pedagogía. Según este autor los problemas relativos a la génesis y el funcionamiento de los sistemas educativos constituiría lo que sería la ciencia de la educación. Por otra parte, las teorías pedagógicas “su objetivo no es describir o explicar lo que es o lo que fue, sino determinar lo que debe ser. No están orientadas ni hacia el presente ni hacia el pasado, sino hacia el porvenir” (Durkheim, 1987:90), pretenden establecer principios de conducta.

Durkheim denomina a la Pedagogía como teoría práctica, la cual la considera como una disciplina de carácter aplicativo, ésta se puede ubicar como una actitud mental intermedia entre el arte y la ciencia que reflexiona sobre los procedimientos de acción para valorarlos y saber si son lo que deben ser. Una teoría práctica es posible y legítima cuando se fundamenta en una ciencia constituida, de la cual no es más que su aplicación. Durkheim se pregunta ¿sobre qué ciencias puede apoyarse la Pedagogía? y responde: en primer lugar debería ser sobre la Ciencia de la educación para conocer cuál es su naturaleza, las condiciones de las que depende, sus leyes, etc. Pero la ciencia de la educación no existe más que en estado de proyecto. Durkheim plantea que la pedagogía podría apoyarse en los avances de la sociología y de la psicología, así como en la historia. La función de la pedagogía es guiar la práctica. El pedagogo debe conocer el sistema educativo de su tiempo, “... sólo con esta condición estará capacitado para servirse de él con discernimiento y juzgar lo que en él puede haber de defectuoso” (Durkheim, 1987:93); pero para

comprender su presente es necesario remitirse a su historia, al pasado. “La cultura pedagógica debe, pues, tener una base ampliamente histórica” (Durkheim, 1987:95).

Por su parte García Hoz (1970), al reflexionar sobre el hecho educativo menciona que pueden adoptarse dos actitudes distintas, determinadas por la finalidad a que se ordene la labor reflexiva. En virtud de una de ellas, la Pedagogía es una ciencia descriptiva, histórica, puesto que no hace sino explicitar lo que se halla implícito en la realidad educativa presente o pasada. Así concebida, es una verdadera ciencia de la educación en la cual encuentran acogida la investigación de las causas de los procesos educativos, la sistematización de los conocimientos adquiridos y la inducción dirigida a lograr explicaciones generales. Sin embargo, esta actitud puramente especulativa (teórica) no es la adoptada por los que se consideran cultivadores de la pedagogía. Las investigaciones pedagógicas persiguen una finalidad ulterior: llegar a determinar no sólo cómo se realizan los fenómenos educativos, sino cómo *deben* realizarse; la reflexión pedagógica no proviene de una actitud puramente especulativa, sino práctica. Del terreno del ser se pasa al del deber ser; esta inserción del deber en la reflexión pedagógica confiere a la pedagogía una nueva perspectiva hacia lo futuro, opuesta, en su dirección a la pedagogía descriptiva. La pedagogía aparece entonces como una ciencia normativa que aspira a verificar sus ideas en una posterior actividad educativa. Tal pedagogía implica una reflexión sobre los procesos educativos, pero no se detiene en su conocimiento, sino que llega hasta su valoración; busca la justificación de los mismos en orden a un fin preconcebido.

Dentro del ámbito del saber pedagógico caben las dos actitudes expuestas. Algunos autores hacen una distinción entre ciencia de la educación y pedagogía, reservando para aquélla la actitud especulativa, y para ésta, la actitud práctica. De acuerdo con García Hoz la evolución de este campo del conocimiento confirmará o borrará esta diferencia, sin embargo, hoy por hoy dice el autor, la pedagogía incluye uno y otro tipo de reflexión. Como quiera

que sea, bien puede afirmarse que, unida o separada, la reflexión especulativa será siempre requisito previo de la reflexión normativa. Ambas actitudes están unidas por el objeto, ya que una y otra versan sobre la realidad educativa, de la cual la especulación teórica arranca ideas y a la cual la reflexión práctica aplica normas.

De acuerdo con Planchard (1966), los partidarios de la unicidad y preponderancia de la Pedagogía califican al resto de disciplinas estrechamente relacionadas con ella, sus *ramas*, dirían como Ciencias Pedagógicas. Por su parte, la pedagoga argentina Manganiello (1970), también se manifiesta a favor de la Pedagogía. Las llamadas *Ciencias de la educación* no pueden ser consideradas independientemente de la Pedagogía. Sólo son enfoques parciales de la realidad educativa, que se integran dentro de la Pedagogía para enriquecer y esclarecer su contenido complejísimo. La Pedagogía general, integradora de todos los enfoques parciales, es la ciencia de la educación en su aceptación más plena (Sarramona, 1985:34).

La unicidad de la pedagogía "... permite establecer un cuerpo científico que tenga al fenómeno educativo en su conjunto como objeto de estudio, con la finalidad expresa de dar coherencia a la multiplicidad de acciones parcializadas; se trata, en suma, de elaborar una síntesis integradora de los diferentes procesos analíticos que corresponderían a cada una de las Ciencias de la Educación, en su objeto -dimensión de la educación- específico de estudio" (Sarramona, 1985:56).

Otra postura es la que plantea las *Ciencias de la educación*, cada una estudia el fenómeno educativo desde un punto de vista específico,

... sin que por ello desaparezca la Pedagogía, como una de las Ciencias de la educación que se ocupa del carácter normativo o general del fenómeno educativo. ... Las ciencias de la educación incluyen la Pedagogía; pero la Pedagogía no incluye las *Ciencias de la educación*. ... la Pedagogía debe fundamentarse en las *Ciencias de la educación*; por eso tradicionalmente se les ha llamado ciencias *auxiliares* de la Pedagogía, con lo cual ésta, al poseer un carácter unitario, sistemático e integrador, era considerada la ciencia de la educación (Quintana, 1981).

A su vez Moreno Bayardo (1993) identifica las siguientes tendencias en la conceptualización de las Ciencias de la Educación:

- a) Una concepción de Ciencias de la Educación que se denominará *parceladora*. Parte de establecer la existencia de una serie de ciencias de la educación que desde el objeto de estudio establecido por la disciplina de origen aborda aspectos educativos, por ejemplo: sociología de la educación, psicología de la educación, etc. Es motivo de discusión identificar y clasificar las disciplinas que integran las Ciencias de la Educación y el papel que ocupa la Pedagogía dentro de las mismas, si como una más de estas Ciencias de la educación y en este caso le corresponde el aspecto normativo de la educación o como la ciencia general de la educación de la cual las demás son ramificaciones.
- b) Una concepción de Ciencias de la Educación a la que se denominará *teórica* y a la que parece más pertinente designar en singular como Ciencia de la Educación. Se propone entender los fenómenos educacionales, describirlos, establecer relaciones entre ellos y descubrir las leyes que los rigen con base en la investigación para generar aportaciones a la teoría sin derivar hacia el campo filosófico o hacia el de la pedagogía práctica.
- c) Una concepción de Ciencias de la Educación a la que se denomina *tecnológica*. De acuerdo con la concepción tecnológica de las Ciencias de la Educación, éstas se ubican entre las ciencias aplicadas (tecnología), esto es, aquellas cuya tarea no es generar teoría sino utilizar de la mejor manera las aportaciones teóricas y las teorías ya elaboradas en las demás ciencias, para satisfacer necesidades de tipo práctico en un determinado campo de acción. Aquí está presente la preocupación por la relación medios-fines, los medios como instrumentos para conseguir metas.
- d) Una concepción *integradora* de la Ciencias de la Educación. Se conceptualiza a las Ciencias de la Educación como la disciplina que se ocupa del análisis, explicación y transformación de los procesos

educativos, desde una perspectiva de totalidad; el punto de partida de sus análisis son los problemas educativos y su método de investigación es coincidente con el de las ciencias sociales, por considerar a la educación como un hecho eminentemente social. Asimismo, incorpora elementos de las diversas disciplinas que estudian aspectos específicos de los fenómenos educativos sin perder la perspectiva integradora.

De acuerdo con Moreno Bayardo (1993), la Pedagogía constituye el saber de la educación de carácter normativo, es un cuerpo sistematizado de principios generales orientadores de la acción educativa. Para la construcción de la teoría normativa, la Pedagogía se apoya en las diversas disciplinas que estudian algún aspecto del fenómeno educativo.

En el ámbito académico-institucional, "... las licenciaturas en Ciencias de la Educación sustituyen a las tradicionales licenciaturas en Pedagogía, sin que se modifiquen fundamentalmente los planes de estudio; ..." (Bartomeu, et al, 1992). Aquí parece que lo que está en juego es más bien el prestigio social que otorga el término *ciencia* cuando se lo asocia al nombre de una profesión. Es necesario determinar con base en qué concepción se han diseñado los planes de estudio y si esto se hace explícito en los mismos. Se considera que el debate acerca de la denominación del campo educativo en México no está agotado, ni tampoco está claramente delimitado en los planes de estudio que se dedican a la formación de profesionistas en esta área, por lo que el conjunto de saberes que desde nuestro punto de vista lo constituyen pueden incluir tanto a los planes de estudios de la licenciatura en Ciencias de la Educación como de Pedagogía y Educación.

2.5.2 Saberes disciplinares

De acuerdo con Beillerot (1998) existen dos vías importantes de explicación del surgimiento y de la extensión de la noción de saber, una es por la vía de la producción científica con sus diferentes propuestas metodológicas. La segunda

se refiere al sistema de producción y de trabajo. *Los saberes se vuelven entonces un elemento del mercado económico, por ejemplo, las nuevas producciones de bienes y servicios integran cada vez más saberes abstractos.*

De acuerdo con Beillerot (1998:80), el término saber aparece por primera vez en un artículo científico en 1962 y distingue lo que es el saber en términos individuales y colectivos. En lo individual, el saber, es "... aquello que para un sujeto es adquirido, construido y elaborado por el estudio o la experiencia. Resultado de una actividad de aprendizaje, cualquiera que sea la naturaleza y la forma de éste. El saber se actualiza en situaciones y prácticas" (1998:89). El saber es algo que el individuo adquiere, construye y elabora, el individuo que aprende es un individuo que trabaja. La persona que aprende no es un recipiente vacío en el que se vierte saber, sino que trabaja, transforma su saber interior y elabora sus adquisiciones, que provienen de la historia de la experiencia, entonces, el saber es el resultado de una actividad.

En lo colectivo, el saber es un "... conjunto de enunciados y procedimientos socialmente constituídos y reconocidos. Por intermedio de estos saberes un sujeto, individual o colectivo, mantiene una relación con el mundo natural y social y lo transforma. ... el saber ... es el que un grupo social es capaz de constituir, de formalizar, de formular y después de transmitir" (Beillerot, 1998:91). En nuestras sociedades una de las grandes instancias de legitimación del saber colectivo es la universitaria y/o académica con un carácter "científico", pero también institucional, social y político.

El conocimiento de lo educativo está mediado por un conjunto de saberes, a continuación se presenta una propuesta categorización que está integrada por los saberes teórico, práctico, normativo y prospectivo.

El saber teórico es un conjunto de enunciados conceptuales sistematizados que sirven para explicar y comprender los fenómenos educativos, los cuales han sido elaborados con base en procesos de investigación y constituyen el desarrollo histórico que ha tenido el campo. Se considera que la filosofía, la

historia, la psicología y la sociología de la educación, así como la teoría pedagógica constituyen los núcleos disciplinares básicos que fundamentan teóricamente el estudio del campo educativo.

El saber práctico se constituye principalmente como un ámbito de acción e intervención⁷⁰ que se manifiesta en los diferentes campos profesionales, se fundamenta en el saber teórico e implica el cuestionamiento de cómo hacer *bien* las cosas, conlleva el efectuar un juicio sobre la base de la interpretación del significado de una situación a cargo del responsable de llevar a cabo la acción (Grundy, 1991). La práctica incluye la creación o modificación de procedimientos y técnicas y su aplicación, sobre la base de una sólida formación teórica y metodológica que posibilite su transferencia a situaciones laborales y demandas sociales cambiantes (Rodríguez, 1994). Para el caso de la Pedagogía y/o Ciencias de la Educación sus campos de intervención se abordarán en el siguiente apartado.

En lo que se refiere al saber normativo o reglas se presentan en forma de modelos didácticos y tienen un papel esencial en la práctica educativa, se pueden derivar de sistematizaciones empíricas de la experiencia, de inferencias deductivas de sistemas teóricos o de ambos. "Son el espacio de interacción entre el saber teórico y el saber práctico, ... entre la reflexión teórica y la toma de decisión ... entre decisión racional y arte intuitivo" (Weiss, 1990)⁷¹. Lo que orienta y justifica la normativa pedagógica es el ideal de ser humano y de sociedad al que se aspira. Los fines de la educación pueden estar condicionados por la filosofía, la política y la teología. Sarramona (1985) concuerda con Carrasco (1983) en que de "... la real capacidad de la Pedagogía para dar validez científica a sus normas depende su justificación como ciencia autónoma". Las normas pedagógicas serán validadas por una

⁷⁰ En su trayectoria histórica la Pedagogía se ha caracterizado por ser principalmente un conocimiento práctico o aplicable, cualidad que en su origen no estuvo vinculada a una valoración negativa pero posteriormente ha servido para argumentar su inferioridad respecto a otras disciplinas, llegando a negársele su carácter científico y reducirla unas veces a teoría práctica, otras a tecnología.

⁷¹ La Pedagogía como disciplina científica "... no puede simplemente incorporar las reglas, las tiene que analizar científicamente. Surge la necesidad de reconstruir la Pedagogía como ciencia de la acción y de investigar el proceso de toma de decisiones" (Weiss, 1990).

investigación rigurosa, ya sea para un caso único o para una aplicación amplia. Es fundamental que las normas no sean deducibles por vía especulativa a partir de unos planteamientos *a priori*.

Por otra parte, la Pedagogía que no se contenta con la realidad escolar existente tiene que formular escenarios preferibles. La pedagogía como quehacer profesional tiene un referente teórico y práctico, pero también tiene la responsabilidad y posibilidad de plantearse una realidad social futura deseable, así como la invención y construcción de formas de acceso a la misma. En este sentido es plausible plantearse un proyecto de sociedad, de ser humano, de universidad, de formación, de curriculum, etc. Se considera que en cada campo profesional en que interviene el pedagogo está presente la elaboración de proyectos alternativos, el cuestionamiento acerca de los fines y la posibilidad de mejoras continuas en relación a los mismos.

Cabe resaltar que la investigación educativa de alta calidad y rigurosidad⁷² constituye la vía o el camino que permitirá enriquecer y hacer avanzar los saberes teóricos, prácticos y normativos de la educación, así como plantear futuros deseables⁷³ que superen y mejoren las condiciones existentes, por lo que constituye una prioridad impulsarla y fortalecerla. La investigación educativa se convierte en un eje curricular de gran trascendencia en la formación de profesionistas de la educación, e implica tanto saberes teóricos como prácticos.

En síntesis, se requiere de una **rigurosa y amplia formación en los saberes educativos** que proporcione los fundamentos necesarios para que el egresado esté en posibilidad de desarrollar diversas funciones profesionales, generar

⁷² Se requiere acrecentar el número de investigaciones desde diferentes perspectivas epistemológicas y teórico-metodológicas. Investigaciones sobre educación, realizadas desde los discursos de otras disciplinas y las investigaciones en educación que abordan más directamente el estudio de los procesos educativos, sin prescindir desde luego de las primeras (Ardoino, Mialaret, 1993).

⁷³ Dentro de los futuros deseables, sobresalen las propuestas de teóricos que desde una perspectiva posmoderna plantean una educación basada en el contacto cultural – reconocimiento y respeto a los otros, a la diferencia-, la democracia y la emancipación de los seres humanos.

nuevos conocimientos y tecnologías y enfrentar problemas inéditos en el ámbito de su competencia.

...se está pasando a una formación que hace énfasis en el manejo de conocimientos básicos o generales, en el entrenamiento en el empleo de las metodologías más usadas en la disciplina, y en el uso eficiente de los sistemas de información. ... Dar prioridad a los métodos de enseñanza que conduzcan a la formación de habilidades para el manejo de la información y el planteamiento y resolución de problemas, formar más que informar, enseñar a aprender y fomentar el autoaprendizaje deberán ser directrices operativas, no sólo declarativas, en el conjunto de las instituciones (Casillas, 1990).

Tomando en cuenta lo expuesto en este apartado, se plantea que la formación de profesionistas de la educación contemple los siguientes aspectos:

- Saberes teóricos, prácticos, normativos y prospectivos relacionados con la educación.
- La investigación como medio para el abordaje de problemas educativos y la generación de nuevos conocimientos y tecnologías.
- El desarrollo de la capacidad de aprendizaje del estudiante y la búsqueda y análisis de información pertinente y relevante.
- Un conocimiento sólido del sistema educativo nacional, su trayectoria histórica, políticas y aspectos legislativos, así como también el conocimiento de la educación formal que se lleva a cabo en otros países y que se constituyen en un referente internacional por su calidad educativa.
- Un fundamento ético en su proceder como individuo y profesionista.

2.5.3 Campos de intervención

La pedagogía como campo profesional en México, tiene sus orígenes y sus fuentes en la tradición normalista, con una orientación predominante hacia la docencia (Arredondo, et al, 1990:292). Desde finales del siglo XIX aparecieron cátedras en las universidades para estudiar y analizar los problemas educativos, posteriormente surgieron cursos de posgrado para formar para el

ejercicio de la docencia y es hacia finales de la década de los 50 que inicia como carrera universitaria en la mayoría de los países en los que hoy existe, y se plantea la posibilidad de formar profesionistas de la educación para realizar funciones no vinculadas directamente con la docencia. Se concibió a la formación del pedagogo al margen de la enseñanza de los contenidos educativos específicos de otros campos disciplinares. "El origen de esta concepción corresponde quizá a la necesidad que se tuvo en los inicios de la carrera de diferenciarla radicalmente de los estudios de la Normal Superior para justificar su existencia" (Ehrlich, 1994)⁷⁴.

... esta tendencia se manifiesta en una creciente disociación entre las funciones asignadas a pedagogos y docentes, uno de cuyos efectos es la estratificación profesional. Esta diferenciación -reflejo de la disociación entre trabajo intelectual y trabajo manual- convierte a los pedagogos en los orientadores, planificadores, asesores de organismos desde los que, se supone, producirán conocimiento⁷⁵ e innovación. Los maestros y profesores siguen siendo docentes, cuya tarea de enseñar está alienada de la producción de proyectos educativos. Parece claro que estos últimos tienen "atribuida" la función reproductora de la educación. Cabe preguntarse si los pedagogos cumplen efectivamente con esa función del ser "los intelectuales", generadores de nuevas soluciones.

..... preparar para una práctica profesional no alienada; -significa- ... lograr que los que están en la vida cotidiana de la escuela puedan tener una formación científica y técnica que les permita participar en la construcción de los proyectos y no ser sólo sus ejecutores y que quienes tienen la responsabilidad central de la elaboración de propuestas, no estén alienados de la realidad y sean capaces de tomarla en consideración para la búsqueda de soluciones o para la incorporación crítica de las existentes (Vior, 1990).

La formación de profesionistas de la educación requiere mantener una estrecha vinculación con la realidad educativa, lo cual no debe dejarse al azar, sino que necesita estar planeada en forma sistemática desde el curriculum, abarcando las funciones sustantivas de la universidad -docencia, investigación, extensión y difusión- por medio de diversas estrategias. Además, ha sido mencionado por varios autores, el poco o nulo conocimiento que los profesionistas de la

⁷⁴ No obstante lo anterior, desde sus orígenes, la docencia ha sido un campo laboral del pedagogo, aunque en sus inicios se circunscribiera a la formación de las nuevas generaciones de pedagogos. Actualmente, a raíz de que el número de normalistas ha disminuido, el pedagogo también puede ejercer como docente de educación básica.

⁷⁵ Los pedagogos deben propiciar el desarrollo de los elementos teórico-conceptuales de lo educativo, en este sentido la investigación constituye una herramienta imprescindible.

educación tienen sobre los problemas educativos de México al egresar de la carrera. Una de las críticas que se les hace a los planes de estudio de pedagogía, es su desfase respecto de la práctica profesional, por lo que se propone incluir en los mismos, salidas terminales que permitan al pedagogo o licenciado en Ciencias de la Educación insertarse en diferentes campos profesionales⁷⁶.

Son múltiples las razones que llevaron a la apertura de las carreras de pedagogía o ciencias de la educación algunos de los motivos de carácter general se mencionan a continuación, sin embargo, habría que indagar la realidad específica de cada caso, lo cual se lleva a cabo en esta investigación, particularmente para la Universidad Autónoma de Baja California. La industrialización, la urbanización y la expansión de las clases medias, contribuyeron a un proceso de masificación de la educación, el cual demandaba la formación de profesionistas que pudieran plantear prácticas educativas alternativas e innovadoras para atender a un número creciente de estudiantes; también se pensaba que la formación de docentes para el nivel medio superior y superior podía formar parte de un amplio mercado de trabajo para los egresados y contribuir a la comprensión científica de la complejidad del fenómeno educativo; todo lo anterior presentaba un desafío teórico y práctico para la nueva profesión. En otras ocasiones, muchas de las iniciativas académicas para la creación de carreras en las universidades tienen una racionalidad interna, son producto de la lucha de ciertos grupos de profesores para asegurar su permanencia de la institución y satisfacer sus intereses personales. “Esta eficacia propia de los factores internos de la organización universitaria, es tanto más grande cuanto más desarrollada está su autonomía relativa con respecto al conjunto social “ (Tenti, 1981).

⁷⁶ “El egresado de pedagogía debería caracterizarse por un conocimiento fundamentado y actualizado de la estructura del sistema educativo (su historia, su situación actual y sus tendencias futuras), las características y problemas básicos de cada uno de sus niveles y modalidades y el conocimiento especializado de al menos uno de ellos. Asimismo, tendría que tener una visión de conjunto de los rasgos esenciales del ámbito educativo en los diversos tipos de centros de trabajo, ... organizaciones, instituciones e instancias culturales, como por ejemplo: la familia, los sindicatos, los partidos políticos, los medios de comunicación, las bibliotecas públicas, entre otros, deberían formar parte del panorama general del campo de trabajo potencial que cada estudiante de pedagogía debe conocer” (Ehrlich, 1994).

El campo profesional de la educación no ha estado limitado a un sector específico de profesionistas, sino que ha sido objeto de una amplia concurrencia de profesionales provenientes del campo de las ciencias sociales en general y de otros muy disímilos entre sí, como la administración y la ingeniería. De acuerdo con Bourdieu, los campos de producción simbólica muy estructurados determinan requisitos muy rigurosos para el ingreso y poseen un gran capital cultural acumulado, cuya apropiación es un requisito para la producción. El campo de la educación en México está en proceso de construcción y aunque muestra un avance acelerado, "... se trata de un campo abierto que no ha logrado todavía delimitar sus fronteras con otras disciplinas o actividades. La entrada depende más de la voluntad del que ingresa que de un conjunto de requisitos impuestos por los que ya están adentro" (Tenti, 1983). Esta apertura del campo puede favorecer el desarrollo de innovaciones, pero también puede dar lugar a la producción de conocimientos pseudocientíficos.

La práctica profesional de la educación ha sido fundamentalmente de carácter institucional y ha estado orientada de manera predominante hacia el sistema educativo. Con base en los trabajos de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa, se considera que entre los principales campos profesionales en los que se desempeña el Pedagogo o licenciado en Ciencias de la Educación, se encuentran los siguientes:

- Docencia.
- Investigación.
- Capacitación.
- Orientación educativa.
- Diseño y reestructuración de planes y programas de estudio.
- Formación de docentes.
- Planeación educativa (nivel macro).
- Gestión y desarrollo de instituciones educativas.
- Educación de adultos.
- Evaluación.
- Elaboración de materiales didácticos.
- Educación familiar.

- Orientación vocacional.
- Educación no formal.

Algunos de estos campos de trabajo cuentan con una tradición en el mercado de trabajo y son reconocidos y legitimados institucionalmente, mientras que otros son incipientes y novedosos y pueden tener un mayor desarrollo a futuro, ya que son considerados como una necesidad social y educativa en nuestro país.

El quehacer de los profesionistas que trabajan en el campo educativo constituye un referente imprescindible para el desarrollo curricular de los futuros profesionistas de la educación. Existen también toda una gama de factores a tomar en consideración como son: las necesidades de diferentes sectores sociales, las tendencias y avances de la disciplina a nivel nacional e internacional, el análisis comparativo con otros planes de estudios afines a nivel nacional e internacional y el análisis de principios y lineamientos de carácter legal e indicativos pertinentes. Todos estos factores son *interpretados* por los sujetos de la determinación curricular, quienes poseen cierto grado de *autonomía relativa* para definir la orientación de los currícula.

3. LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA UABC, ESTUDIO DE CASO

3.1 El contexto estatal. Estado fronterizo, intersección de formas culturales diferenciadas

En este apartado se presentan algunos de los aspectos más sobresalientes de la situación económica y social del Estado de Baja California⁷⁷, pues se considera que son necesarios para contextualizar el desarrollo que ha tenido la educación superior en este Estado, el cual está integrado por cinco municipios, tres de los cuales son ciudades fronterizas: Mexicali, Tijuana y Tecate, un puerto, Ensenada y Playas de Rosarito⁷⁸ (ver mapa). Una primera consideración que se debe tener presente por su influencia en el desarrollo del Estado, es que debido a su aislamiento con el resto del país, ocasionado por su

⁷⁷ "Con la constitución de 1824 las Californias adquirieron el carácter de Territorios Federales,... En 1848 la Alta California quedó en poder de los norteamericanos -y la Baja California permaneció bajo el gobierno de México-. En 1849 el territorio de la actual Baja California fue designado como Partido Judicial, hasta 1887, cuando pasó a ser Distrito Político -durante el mandato de Porfirio Díaz-. Hasta 1910 estuvo gobernada por jefes políticos y posteriormente por gobernadores. En 1931 cambió a territorio y en 1952 a Estado", mediante decreto presidencial del Lic. Miguel Alemán Valdés (Nolasco, et al, 1992:23). Cuando se crea el territorio, la sede del gobierno se trasladó de Ensenada a Mexicali. Desde el 1er. período de gobierno constitucional que inició el 1º de noviembre de 1953 y hasta mediados de la década de los 90, los gobernadores de Baja California eran militantes del Partido Revolucionario Institucional, no es sino hasta 1995 cuando sale electo un candidato de un partido de oposición, el gobernador Héctor Terán Terán representante del Partido Acción Nacional. En el periodo 2001-2007 fue gobernada por Eugenio Elorduy Walter quién ganó en la elección del 8 de julio del 2001 con la coalición "Alianza por Baja California" del PAN y el PVEM. Actualmente el cargo lo ocupa el Economista José Guadalupe Osuna Millán, representante de Alianza por Baja California formada por el Partido Acción Nacional, el Partido Nueva Alianza y el Partido Encuentro Social. (En línea www.bajacalifornia.gob.mx 19 de enero de 2010)

⁷⁸ El puerto de Ensenada se abrió al comercio en 1877; después de haber sido la sede del gobierno hasta 1930, vuelve a tener auge hasta mediados del siglo pasado. El crecimiento de Tijuana se favoreció con el decreto de ley seca que en 1919 votó el Congreso norteamericano; también ha favorecido su desarrollo el paso de trabajadores mexicanos a los EU, ya sea en forma legal, cuando ha habido tratados de braceros, o ilegal. Tecate se crea por decreto del presidente Benito Juárez como colonia agrícola en 1861 y en 1888 se funda el pueblo de Tecate. Mexicali se crea en 1901, y su desarrollo ha estado muy ligado a la agricultura. Playas de Rosarito se constituye oficialmente en municipio el 29 de junio de 1995, como consecuencia de la construcción de la Termoeléctrica e instalaciones de PEMEX, el surgimiento de nuevos centros turísticos en toda la costa, y una marcada explosión demográfica. (Nolasco, et al, 1992:17-45).

ubicación geográfica, la población de Baja California y su economía tiene desde su inicio una importante dependencia de los Estados Unidos, especialmente con el Estado colindante de California, tanto en bienes de consumo, como en bienes de capital y tecnología.

Mapa del Estado de Baja California



Situación económica

Los aspectos que impulsaron el desarrollo económico de este Estado fueron: la reforma agraria, la creación del régimen fiscal de zona libre, el establecimiento de la industria maquiladora, la construcción del ferrocarril Sonora-Baja California, la conexión con la carretera federal y la explotación de sus recursos naturales. En la década de los 50 del siglo pasado, se consolida la importancia

agrícola del Valle de Mexicali, con el cultivo de cereales y hortalizas para exportación y consumo regional. Se inicia la primera etapa de industrialización y empieza a adquirir importancia nacional la actividad pesquera del Estado.

El proceso de industrialización de la frontera norte se intensifica a mediados de 1960 debido a diversos factores, entre los que se mencionan la estrategia del gobierno para enfrentar el desempleo fronterizo, la necesidad de fomentar el desarrollo de esta zona del país y la terminación del programa bracero⁷⁹. En 1965 se creó el Programa de Industrialización Fronteriza (PIF), que tenía entre sus principales objetivos generar empleo y mejorar las condiciones de vida de la población fronteriza (Bringas, Woo, 1992:140). En la década de los 60 y los 70 el gobierno mexicano empezó a establecer una serie de programas tendientes al desarrollo de la estructura industrial fronteriza, con el objeto de

⁷⁹ Durante la segunda guerra mundial, Estados Unidos "... solicitó la incorporación temporal de trabajadores mexicanos a las labores del campo a través del llamado programa de braceros, iniciado en 1942. ... La migración de indocumentados hacia Estados Unidos se ha realizado desde inicios del siglo pasado hasta la fecha con diversos grados de intensidad; en algunos momentos motivada por razones políticas como ocurrió en la época de la revolución mexicana (1910-1917); y en otras por razones económicas, como sucedió durante el programa bracero (1942-1964) ... y por la búsqueda de mejores opciones de vida de los connacionales, como consecuencia del desempleo existente en el país derivado de la crisis económica; ... con la ley Simpson Rodino -aprobada en 1986-, se pretendió frenar el flujo de nuevos migrantes, legalizando a quienes podían comprobar su estancia en Estados Unidos desde 1982 implementando medidas restrictivas para sancionar a quienes emplearan mano de obra indocumentada a partir de la fecha de aprobación de dicha ley, ..." (Bringar, Woo, 1992:139-142). El 8 de noviembre de 1994 se aprueba en el Estado de California la propuesta 187 que prohíbe que los indocumentados reciban atención médica que no sea de emergencia, niega cualquier prestación social, y tampoco podrán asistir los hijos de éstos a los colegios públicos. Los niños nacidos en Estados Unidos que sean hijos de indocumentados no podrán recibir la ciudadanía. A partir de 1995 los ciudadanos estadounidenses estarán obligados a denunciar a los ilegales que conozcan. La propuesta 187 está encaminada a detener el flujo de indocumentados hacia los Estados Unidos. En 1994, la patrulla fronteriza detuvo alrededor de un millón 300 mil personas que intentaban cruzar ilegalmente la frontera desde México. Es en este mismo año cuando se inicia la denominada operación guardián, estrategia migratoria para disuadir los cruces ilegales de la frontera. La medida contempla el establecimiento de tres bardas de contención, iluminación de muy alta intensidad, [detectores de movimiento](#), sensores electrónicos y equipos de [visión nocturna](#) conectados a la policía fronteriza estadounidense (*Border Patrol*), así como vigilancia permanente con camionetas todo-terreno y [helicópteros](#) artillados, la operación cumplió en 2009 15 años de estar vigente. Durante el mandato del presidente de los Estados Unidos, George Bush, se trató de implementar una nueva reforma migratoria, en donde los inmigrantes que residen en los EU pudieran pedir un permiso con un máximo de seis años para trabajar, sin prórroga, ni derecho a pedir la residencia estadounidense, además se propuso la inversión de 4 mil 400 millones de dólares para reforzar la seguridad fronteriza, esto incluye la construcción de un muro de 1, 120 kilómetros en las ciudades fronterizas. La reforma migratoria no fue aprobada por el Congreso, por lo que es un tema pendiente en la agenda del Gobierno de Barack Obama, sin embargo la construcción del muro sí se autorizó y continúa su construcción. (En línea http://en.wikipedia.org/wiki/Immigration_to_the_United_States#Laws_concerning_immigration_and_naturalization 10 de julio de 2009)

lograr una mayor autonomía con respecto a la economía norteamericana⁸⁰. Sin embargo, Tamayo (1992) considera que la industrialización fronteriza responde en mayor medida a dos factores externos. El primero hace referencia a los avances tecnológicos de los países industrializados en los 60, que hacen posible la segmentación de algunos procesos productivos en ciertas industrias como la electrónica. Por primera vez en la historia es posible llevar a cabo una *producción flexible* que permite descomponer la elaboración de un producto en sus partes componentes y fabricar o ensamblar dichas partes en el país que se considere más pertinente (Sklair, 1992:168). El segundo se fundamenta en el desarrollo de sistemas de transporte y comunicación que hacen posible la transmisión de órdenes de trabajo y el envío de insumos y de productos semiterminados a países subdesarrollados a un costo relativamente bajo, y en donde el ahorro en salarios es mayor que el transportar los productos terminados. Esto permitió el surgimiento de *zonas francas* o *plataformas de exportación* en donde "... insumos y productos semiterminados pudiesen exportarse para ser ensamblados o terminados en aquellas plataformas y regresar después al país de origen para ser terminados, consumidos o reexportados a un tercer país" (Tamayo, 1992:10).

Un factor determinante en el desarrollo de la zona fronteriza ha sido la internacionalización de su economía, las actividades económicas que se han dinamizado en las ciudades fronterizas han sido el comercio, los servicios turísticos y especialmente la Industria Maquiladora (IM), que está orientada principalmente a la electrónica, maquinaria, refacciones para automóviles, prendas de vestir, muebles, artículos deportivos y juguetes. La primera planta maquiladora se estableció en Nuevo Laredo en 1965, para 1970 las

⁸⁰ Los programas que se establecieron fueron los siguientes: Programa Nacional Fronterizo (PRONAF): 1961-1965. Programas de desarrollo económico fronterizo: 1971-1976. Programa para el fomento educativo de la franja fronteriza norte y zonas y perímetros libres: 1971. Programa nacional de desarrollo de las franjas fronterizas y zonas libres: 1977-1982. Programa de desarrollo de la frontera norte (PDFN): 1985-1988. En los años 70, el gobierno federal puso gran atención al desarrollo de la frontera norte de México, las políticas económicas se encaminaron a impulsar la industria, el comercio y las exportaciones; mientras que en la década de los 80 y al inicio de los 90 hay una mayor pobreza de planes y programas (García, 1992). La disminución de éstos se ve marcada por la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en 1994, que estableció nuevas condiciones para el abasto y la producción. A diferencia de otros Estados del país, Baja California ya estaba acostumbrada a la competencia de mercados internacionales de la industria, el comercio y los servicios, por lo que las implicaciones de este Tratado no le fueron desconocidas.

maquiladoras empleaban a 30 mil trabajadores a lo largo de la frontera. La IM se duplicó cada cinco años, en los 90 se consolidó como el núcleo de la economía de esta zona del país, pero a partir de noviembre de 2000 muestra signos de desaceleración e incluso reporta en 2002 un total de 270,000 trabajadores destituidos. En particular el Estado de Baja California contaba en 1989 con 686 plantas que empleaban a 93 000 trabajadores, para 2006 el número ascendió a 898 empresas con un total de 239 385 trabajadores, aumento poco significativo en comparación al crecimiento inicial que tuvo esta industria⁸¹.

La devaluación del peso frente al dólar fue un factor que estimuló el crecimiento de la IM, ya que su efecto inmediato se reflejó en el abaratamiento de factores productivos tales como salarios, uso de suelo, servicios públicos, servicios profesionales, equipamiento industrial, etc. (Barajas, 1989). Sin embargo, la actual caída en la demanda de los productos que se fabrican ocasionada por la recesión económica estadounidense; la competencia de otros países que aceptan salarios mucho más bajos que México, tales como China y algunos pertenecientes a América Central, han ocasionado la disminución de esta industria.

Las empresas transnacionales dominan la IM, este tipo de industria implica una integración más directa al sistema capitalista global. La IM se está imponiendo como un modelo que predomina en las economías locales, incorpora o acaba con los competidores directos y confina el resto a la marginalidad. Por lo anterior, la IM está controlada fundamentalmente por capital extranjero, en

⁸¹ En 2007 se reporta que México cuenta con 3,430 maquilas informales y 3, 750 formales en los estados fronterizos, en el 2000 se alcanzó el punto más alto de salarios y prestaciones con 6,488.5 millones de pesos, descendiendo en el 2002 a 5, 836.5 millones de pesos. La caída de los salarios de los trabajadores mexicanos en los últimos 18 años es del 75.92% (1982-2000). Si se toma como referencia la devaluación y recesión de 1994-1995, el retroceso de los salarios fue del 33.75% mientras que los salarios de la industria manufacturera cayeron 32.05% y los de la IM retrocedieron 18.39%. La situación actual está provocando el "reajuste" de personal, especialmente de obreros y obreras en la IM, el pronóstico es la profundización de la caída salarial y del valor de las prestaciones sindicales en la IM, además del actual reajuste. (En línea www.indmaquiladora.com.mx 10 de julio de 2007)

1999, 64.1% de las maquiladoras eran propiedad de extranjeros (principalmente estadounidenses), mientras que sólo el 0.3% tenían un carácter nacional estatal. Esto conlleva a que la IM impone formas productivas muy ligadas a los intereses y ciclos de la economía norteamericana.

A principios de los 80, la IM fronteriza fue objeto de diversos cuestionamientos por su carácter contradictorio al modelo de industrialización vigente en el resto del país, lo que le confería un carácter de enclave; asimismo se observaba su vulnerabilidad respecto al ciclo económico estadounidense y se ponía en duda su contribución a la captación de divisas. La IM "... minimiza sus efectos favorables sobre el nivel de actividad regional cuando se encuentra asociada con elevados montos de importación... -más del 98% de los insumos-, situación que minimiza la generación neta de divisas y tan sólo contribuye a sostener empleos..." (Sánchez, 1987:18) que están destinados en su mayoría a estratos jóvenes de la población, preferentemente femenina, que realiza un trabajo rutinario -hacen lo mismo cientos o miles de veces todos los días- a cambio de salarios muy bajos en comparación al valor de la fuerza de trabajo de países industrializados (Sklair, 1992:182).

Debido al *espejismo de las bondades de la maquilización* se han dejado de lado otras alternativas de desarrollo encaminadas, por ejemplo a otorgarle un mayor peso a la industria de la transformación en el Estado⁸². A partir de la crisis económica de 1982, el modelo de "sustitución de importaciones" es reemplazado por un modelo promotor de exportaciones por lo que se silenciaron las críticas al esquema maquilador. Esta situación favoreció la llegada de capitales asiáticos, principalmente japoneses⁸³. Además, se observa que la IM pasa por un proceso de *internación* o *internalización* con el resto del país⁸⁴.

⁸² Por otra parte en los años 80, también se observa que la IM se convierte en una importadora de sustancias tóxicas y peligrosas (STPs) prohibidas por EU, debido a una reglamentación laxa en cuestiones ambientales y a funcionarios aduanales que han permitido su entrada ilegal a México, provocando protestas por parte de la población urbana fronteriza y convirtiéndolo en un aspecto de suma importancia a tratar en las negociaciones bilaterales.

⁸³ "A fines de 1990 ya se contaban 45 maquiladoras asiáticas (39 de ellas japonesas) en Tijuana y Mexicali, mientras que cinco años atrás sólo había cinco" (Tamayo, 1992:15).

⁸⁴ El Foro de Desarrollo Económico de la frontera norte, reportó que de diciembre de 2006 a marzo del 2007, existen 2,783 maquiladoras, donde el 81% se encuentra en la frontera y el otro 19% en el resto del país, las cuales proporcionan alrededor de 1, 250, 000 empleos. En

De acuerdo con García (1992), Baja California tiene una economía diversificada, semiterciarizada e interdependiente con el exterior. El sector terciario se ha convertido en uno de los más dinámicos dentro de la economía estatal debido al comercio y al turismo. Respecto al comercio, se observa una escasa producción regional y débil concurrencia de la producción nacional. El sector primario ha perdido dinamismo y el crecimiento industrial es insuficiente para atender la demanda doméstica, predominando la pequeña y mediana industria (Carrillo, et al, 1986. Citado por García, 1992:42).

El modelo de crecimiento de la entidad es en realidad el producto de dos vías de crecimiento que actualmente conviven, se relacionan, se contradicen y se combinan: una vía, predominantemente relacionada con las características de la frontera norte de México, vinculada al régimen de zona libre, a la agricultura y pesca de exportación y promoción al turismo; es decir, a las especificidades geográficas y de mercado internacional. La otra vía es aquella que dirige sus actividades en función del mercado local y nacional: crecimiento de la industria de transformación y aumento en las relaciones con el comercio nacional, principalmente. Históricamente las dos vías de crecimiento se iniciaron en una misma época: la década de los treinta (Lloréns, 1983; citado por García, 1992).

Baja California presenta una fuerte vocación hacia el desarrollo de la actividad industrial por disponer de fuentes de materias primas, planta industrial estructurada y mercados nacionales e internacionales. La actividad agrícola, ganadera, pesquera y minera proveen insumos para el procesamiento industrial y obtención de bienes finales de consumo; con la liberalización del comercio, es posible abastecerse de bienes de importación requeridos por los procesos productivos. (En línea <http://www.bajaeco.com/maq/maq.cfm> 10 de julio de 2007). Por otra parte, la estructura establecida produce bienes intermedios para la integración de cadenas productivas que es la orientación que se le está dando a la industria para aprovechar mejor su potencial productivo.

Las actividades económicas del Estado, en orden de importancia por la aportación al PIB estatal en 2005, eran las siguientes: comercio, restaurantes y hoteles 29.1%; servicios comunales, sociales, personales 21%; industria

el Estado de México, por ejemplo, se registró en el 2004, 31 maquiladoras. (En línea rcci.net/globalización/2002/fg296.htm 10 de Julio de 2007)

maquiladora 18.8%; servicios financieros, seguros inmobiliarios 14.3%; transporte y comunicaciones 10.4%; construcción 3.4%; electricidad, gas y agua 2.3%; agropecuaria, silvicultura y pesca 1.3%. En cuanto al PIB per cápita la media estatal es de 9 571 dólares, los municipios de Mexicali y Tijuana se ubican por arriba de este nivel con 11 855 y 9 812 dólares respectivamente, mientras que Tecate con 6 750, Ensenada con 5 388 y Playas de Rosarito con 5 353 dólares, se ubican por debajo de la media estatal (En línea <http://www.bajaeco.com/mag/mag.cfm> 10 de julio de 2007).

Las crisis económicas tanto en Estados Unidos como en México tienen en la frontera efectos de considerable importancia. Las sucesivas devaluaciones del peso representan un shock a corto plazo, una caída de las importaciones para insumos comerciales, industriales y de la población, ya que parte importante del consumo se realiza con moneda extranjera. Se presenta un serio desajuste en los ingresos y egresos de las empresas y de las familias fronterizas⁸⁵.

Aspectos poblacionales

Baja California reporta en el II Censo de Población y Vivienda 2005, un total de 2,844,469 habitantes, de los cuales 49.7% son mujeres y 50.3 % hombres; 33,604 habitantes constituyen la población indígena que radica en el Estado, y aproximadamente 22,613 son los que emigran cada año a Estados Unidos. La situación demográfica que presenta actualmente Baja California está caracterizada por una población con mayor edad, que se relaciona con el descenso en la mortalidad y la fecundidad.

La tasa de crecimiento anual fue de 4% por ciento en el periodo 1995-2000, significativamente superior a la media nacional de 1.85%, lo que colocó a la entidad, en el segundo lugar con mayor tasa de crecimiento poblacional del país. En el nivel municipal, la tasa de crecimiento total para Ensenada fue de

⁸⁵ "Entre las estrategias que han implementado las familias de la entidad para hacer frente al deterioro que implican las devaluaciones y la inflación destacan: 1) emigración laboral hacia los Estados Unidos de un miembro o más de la familia; 2) cambios en el patrón de consumo a favor de bienes y servicios nacionales; 3) aumento del número de personas por familias y hogares en la población económicamente activa y, 4) se generan ingresos extras a través de la llamada "economía informal" (García, 1992:51).

3.9 %, Mexicali creció a un ritmo del 2.3 %, mientras que Playas de Rosarito lo hizo al 7.7 % y los municipios de Tecate y Tijuana registraron tasas de 5.2% y 4.9%, respectivamente⁸⁶.

Además de la IM, otro fenómeno que impacta en la economía del Estado son las fuertes corrientes de inmigración provenientes de otros Estados de la República, que se presentan principalmente por la expectativa de encontrar empleo en los Estados Unidos. Esto ha ocasionado una fuerte concentración de trabajadores migrantes en las principales ciudades del Estado⁸⁷, provocando fuertes presiones sobre el mercado de trabajo y una demanda creciente de servicios públicos y sociales. Los flujos migratorios han producido cambios muy importantes en la frontera en los aspectos lingüísticos, económicos, sociales y culturales.

El Estado de Baja California se ha caracterizado por la presencia de diferentes tipos de movimientos poblacionales como son la migración interna definitiva, la interestatal y la internacional; reflejándose estos movimientos de manera importante en Tijuana⁸⁸. En esta ciudad coexiste un mosaico de población, con sus culturas propias, que se amalgaman para dar paso a una diversidad cultural importante. La mayoría de los inmigrantes se concentran en las edades

⁸⁶ Según el II Censo de Población y Vivienda 2005 el municipio de Playas de Rosarito contaba con una población de 73,305 habitantes, Tecate 91,034, Ensenada 413,481, Mexicali alcanzó los 855,962 habitantes, y el municipio de Tijuana un millón 410 mil habitantes. (En línea www.inegi.gob.mx 15 de Julio de 2007).

⁸⁷ Baja California registra el 41.24% de las deportaciones, hasta hace algunos años la ciudad de Tijuana concentraba el índice más elevado, se calcula que por ahí cruzaba aproximadamente la mitad de los trabajadores migratorios indocumentados de todo el país. Sin embargo, en los últimos años, el cruce se ha venido diversificando de tal forma que otras ciudades han ido adquiriendo gran importancia, como es el caso de las ciudades de Mexicali y Tecate. El flujo migratorio tiene un comportamiento cíclico de tres a seis meses, incrementándose en los meses de junio, julio y agosto y disminuyendo drásticamente en octubre, noviembre y diciembre; esta situación está relacionada con el comportamiento del mercado laboral en Estados Unidos y la tradición del migrante mexicano de regresar a su lugar de origen en épocas navideñas. El proceso migratorio representa para la ciudad de Tijuana una derrama económica significativa, pues un importante flujo de población emigra hacia Estados Unidos de manera recurrente y en ocasiones hasta generacionalmente; su estancia en la ciudad es de tres a siete días y realizan en ella ciertos gastos, principalmente de alimentación y hospedaje (Bringas, Woo, 1992:142-145).

⁸⁸ "Para el año 2000, 43% de la población residente en el Estado había nacido en otra entidad de la república. En la distribución por municipios destaca Tijuana como el principal destino de los inmigrantes, al registrar un 50.8% de población no nativa, le sigue Playas Rosarito con 47.7%, Tecate con un 46.4%, Ensenada con 39.9% y Mexicali registró 33.4%. (En línea www.inegi.gob.mx 13 de Julio de 2007)

productivas y participan activamente en el mercado de trabajo, han constituido una fuerza laboral severamente explotada en ambos lados de la frontera. "Por ello, es necesario crear estrategias flexibles de educación no formal vinculadas al sector productivo para facilitar el acceso a trabajos que requieran mayor calificación y, por tanto, son mejor remunerados" (Sánchez, Estrella, 1994:226). Los asentamientos humanos se han concentrado de manera hegemónica en el sector urbano sobre el rural. Se han generado crecientes grupos de población marginada que aunada a las corrientes migratorias integran un significativo núcleo de población desatendida. Esto trae como consecuencia mayores demandas de servicios públicos y el reto de incorporar a un gran núcleo de la población a un nivel de vida aceptable.

Asimismo, se presenta entre Baja California y California, Estado sur de Estados Unidos, el fenómeno de la transmigración, trabajadores que cotidianamente cruzan la frontera para laborar en el país vecino y regresar a su residencia al final de la jornada. Se han establecido áreas binacionales de mercados laborales, como son: Tijuana-San Diego y Mexicali-Caléxico. Este fenómeno ha existido desde el siglo XIX, el mercado laboral norteamericano ha contado con una importante oferta de mano de obra; anteriormente los trabajadores mexicanos cruzaban libremente la frontera, sin embargo, la crisis económica de finales de la década de los veinte, obliga al gobierno de Estados Unidos a exigir un permiso especial de identificación para los extranjeros que cruzaban con frecuencia la frontera.

El problema de la migración de connacionales a los Estados Unidos se ha acentuado en los últimos años. La ley estadounidense sobre la Reforma de Inmigración Ilegal y Responsabilidad de Inmigrantes, aprobada el 30 de septiembre de 1996, está diseñada para agilizar la expulsión de indocumentados, además restringe de manera significativa la asistencia social del gobierno de EU a los trabajadores inmigrantes legales (Ramos; Reforma/31 marzo 1997)⁸⁹. Esta ley responde a las presiones de grupos conservadores y

⁸⁹ Algunas de las secciones de esta Ley de Inmigración que entraron en vigor a partir del 1ero. de abril de 1997, señalan lo siguiente:

1. Todo inmigrante que sea sorprendido al tratar de ingresar a EU por un lugar no autorizado,

racistas que se amparan en el discurso de Ronald Reagan sobre *la pérdida del control de las fronteras*. No se va a cerrar totalmente la frontera, ni a expulsar a todos los mexicanos pero sí se va a tener un mayor control. Asimismo, corresponde con el fin del Estado benefactor de la Unión Americana, se están recortando en general muchos servicios públicos para los sectores pobres y marginados de la sociedad norteamericana. Ante esta situación los inmigrantes han adoptado la *estrategia* de vivir más ocultos, salir de los Estados fronterizos e internarse más en EU hacia Montana, Nueva York, Boston, Filadelfia e inclusive Alaska. Esta ley, además de xenófoba y agresora de los derechos humanos va contra la realidad, la economía y la historia (Moya, Excélsior/6 abril 1997). Esta ley tiene muchos aspectos contrarios a la tradición de una nación de inmigrantes, va a separar familias y a crear una subclase de migrantes legales sin derecho a ciertos beneficios (Nava; Excélsior/5 abril 1997). Sin embargo, de acuerdo con Víctor Clark Alfaro, Director del Centro Binacional de Derechos Humanos (CBDH), "... aunque Estados Unidos lo niegue, los trabajadores migrantes son parte total de su economía⁹⁰. ... Por razones económicas y de mercado, el gobierno estadounidense tiene que dejar una reserva de trabajadores migratorios que supla a los que están siendo deportados" (Excélsior/17 oct. 1997).

Con la entrada en vigor de la ley de inmigración, se observa un reforzamiento extraordinario de la vigilancia y de los recursos humanos y materiales

deberá pagar una multa de entre 50 y 250 dólares (Sección 105).

2. Serán inadmisibles al país, por 3 años, los inmigrantes que hayan permanecido como ilegales en los EU por más de 180 días y menos de un año (301).

3. Considera inadmisibles por 10 años a los inmigrantes que hayan permanecido de manera ilegal en EU por más de un año (301).

4. Se establece un solo procedimiento, el de remoción expedita, que permite la inmediata expulsión de personas que ingresen ilegalmente a EU, para sustituir los juicios correspondientes de deportación y exclusión (304) (Medina; Reforma/31 marzo 1997).

⁹⁰ Los compatriotas connacionales que trabajan en EU aportan a su economía, por ejemplo: "... de 27 mil millones de dólares que se pagan como salarios a los mexicanos, sólo unos 3 mil 500 millones regresan a México, mientras que el resto se queda en EU" (Sotelo; Reforma/30 sept. 1997). Aún así, el índice de pobreza entre los hispanos sigue siendo más elevado que en cualquier otro grupo étnico. "Un 29.4% de los casi 30 millones de hispanos que viven en EU son pobres, mientras la media general se sitúa en un 13.7% (González; Reforma/30 sept. 1997). Por otra parte, es un grupo hacia el que se ejerce una discriminación permanente por parte de la sociedad norteamericana, por lo que nunca llegan a sentirse del todo bien (Tercero; Reforma/11 mayo 1997).

asignados para ello⁹¹. Con las normas migratorias se promueve un trato de *extremo rigor* para los ilegales, lo que ha despertado el temor de alrededor de cinco millones de indocumentados, de los cuales el 40% se concentra en California (Moya; Excélsior/6 abril 1997). El número de inmigrantes ha aumentado año con año, en el 2002 la cifra asciende a 8.8 millones de mexicanos que viven en los EU, por lo que el gobierno de los Estados Unidos está tratando de implementar nuevas medidas. El maltrato a los connacionales se ha acentuado⁹². Los abusos son muchos más de los que son reportados oficialmente, según grupos de derechos humanos, las víctimas frecuentemente no registran sus quejas ante el Servicio de Inmigración y Naturalización (SIN), debido entre otros, al miedo a la deportación, al desconocimiento de sus derechos y a que los procedimientos del SIN son burocráticos y poco efectivos, la queja principal es el uso excesivo de la fuerza.

La responsabilidad de México en la inmigración ilegal, apunta a las difíciles condiciones de vida que existen en muchas zonas del país, que impiden un desarrollo sostenido de la población local y por consiguiente la subsecuente falta de empleos. Por otra parte, según Clark Alfaro la política del gobierno mexicano para la defensa de los derechos humanos de los inmigrantes ha sido inconsistente, los recursos humanos y económicos que se han destinado para ello son escasos y no se han implementado programas adecuados, como sería el caso de un programa de información y de emergencia migratoria para enfrentar una posible deportación masiva (Becerril; Excélsior/17 oct. 1997). En la actualidad existen organizaciones pro-inmigrantes y páginas de internet que

⁹¹ Se ha llevado a cabo una militarización de la frontera, así como una sofisticación de la tecnología empleada para la detección de ilegales y su subsecuente detención (tales como detectores infrarrojos de calor, detectores sísmicos, cámaras robotizadas de alta precisión, satélites de vigilancia, etc.). Así como la incorporaron de más de mil agentes a la Patrulla Fronteriza a partir del 1ero. de abril de 1997 y una cifra similar en los siguientes cuatro años.

⁹² En un documento de la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) se señala que "al menos en 11 estados o ciudades de la Unión Americana, los mexicanos indocumentados son hacinados en celdas antes de ser deportados e incluso son arrestados por policías locales para ser entregados a la Patrulla Fronteriza, ... En esa información México presenta una larga lista de irregularidades y violaciones cometidas por autoridades federales y locales de Estados Unidos, que entre otras cosas han omitido comunicar a la cancillería sobre persecuciones y muertes de connacionales; detenciones migratorias realizadas por policías locales; encarcelamientos irregulares; arresto de menores; han obstaculizado a los cónsules y no han otorgado el derecho de entrevista consular a los inmigrantes detenidos" (Benavides; Internacional/23 dic. 1997).

ofrecen asesoría, sin embargo no sabemos si las personas inmigrantes tienen acceso a dichos recursos, aunado a que el gobierno mexicano no ha logrado un tratado de inmigración con Estados Unidos o establecido una organización que proteja a los mexicanos que viven en esas condiciones.

Cultura y Educación

Si bien el entorno bajacaliforniano no es solamente desértico, el desierto ha tenido una gran influencia en la cultura de Baja California, es una realidad que no ha podido ser menospreciada, creando modos de vida y hábitos de sobrevivencia para adaptarse a las duras condiciones de la región que por otra parte, es punto de intersección de formas culturales diferenciadas, cuando se producen interacciones entre nuestro país y Estados Unidos son en realidad muchos Méxicos los que cruzan la frontera. No obstante, hay aspectos que nuclean e integran a los mexicanos y los diferencian de los Estados Unidos, como son las antípodas religiosas que definen el catolicismo⁹³ y el protestantismo, así como el sentimiento de colectividad y los fuertes lazos familiares en contraposición al individualismo y la competencia. "La cercanía de la zona fronteriza con otra cultura, ha hecho de la frontera un espacio donde se establecen modelos, sistemas y patrones culturales provenientes del vecino país, aunque ello se efectúa por medio de una readaptación de los elementos culturales *importados* " (García, 1989:16).

La comunidad fronteriza mexicana y de migrantes lleva varios años establecida, es una síntesis de varios espacios regionales e internacionales. Su cercanía con los Estados Unidos ha ocasionado que la zona fronteriza se constituya en un territorio fundamentalmente de carácter binacional, en el cual se ha establecido una *zona de intercambio intensivo o interacción social densa* entre ambos países.

... la mayor parte de los habitantes de la frontera están identificados con patrones de consumo y recreo estadounidenses. Sin embargo, la

⁹³ La Virgen de Guadalupe constituye un símbolo de los mexicanos con el cual se identifican diversos grupos culturales y clases sociales, es notable su intensa presencia en el horizonte cultural chicano.

población tiene un fuerte sentido de pertenencia regional más que nacional; -tampoco se puede hablar de que sea proamericana exclusivamente-,... Por otro lado, en general no existe un programa de manifestaciones culturales y artísticas mexicanas hacia los condados vecinos de Estados Unidos, en cambio, la recepción de difusiones de televisión y radio estadounidense en las ciudades fronterizas es muy acentuada. ... (García, 1989:16-19).

Sintetizando, entre las características de las entidades federativas de la frontera norte destacan: 1) el rápido crecimiento demográfico y económico a partir de finales de la segunda década del siglo XX; 2) desvinculación relativa con el resto del país, la lejanía de los centros de producción nacionales ha implicado ciertos problemas para su abastecimiento; 3) foco de atracción migratoria con sus secuelas de desocupación y hacinamiento en las ciudades y la demanda de servicios; 4) un desarrollo industrial insuficiente para atender las demandas domésticas y 5) fuerte interrelación con los Estados Unidos, se presenta una alta tendencia a la importación de productos de este país.

En cuanto al aspecto educativo, el Sistema Educativo del Estado de Baja California se desarrolla y consolida en el siglo XX, en 1919 se establece la Dirección General de Instrucción Pública, dependiendo de la misma 32 escuelas elementales y 4 superiores con 1844 alumnos en total⁹⁴. Posteriormente se van agregando otros niveles educativos, por ejemplo, en 1933 se crea el 1er. jardín de niños y una escuela agrícola a nivel secundaria, esta última se instala con el propósito de evitar la salida de jóvenes a estudiar a Estados Unidos. Algunas instituciones se crean y después desaparecen, como el Instituto Técnico Industrial de Agua Caliente creado en 1939 y clausurado en la década de los 50 por falta de recursos económicos.

Como antecedentes de la Normal se encuentran: la Escuela Normal Preparatoria que funcionó de 1927 a 1933 y la Escuela Normal de 1940 a 1943, ambas en Mexicali. La Escuela Normal que se consolida y existe hasta la fecha se funda en 1947 con el nombre de Escuela Normal de Mexicali,

⁹⁴ Para 1927 dependientes de la Dirección General de Instrucción Pública, se reportan 14 escuelas elementales, 4 superiores, 33 rurales, 1 nocturna, 1 técnica independiente y 1 normal preparatoria con un total de 4871 alumnos (Cronograma evolutivo de la educación en Baja California s.f.).

posteriormente se le denomina en 1950, Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza. De la Escuela Normal de Mexicali surge en 1953, el Instituto de Ciencias y Artes de Mexicali como prolegómeno de la universidad, el cual agrupó diversas escuelas como son la de Comercio, Enfermería, Música y Contabilidad; en ese mismo año se crea la Dirección de Acción Cívica y Cultural, la cual tiene entre sus funciones la organización, dirección y vigilancia de la educación en el Estado⁹⁵. A partir de 1956 se le otorga al Instituto de Ciencias y Artes de Mexicali, un subsidio regular por parte del gobierno del estado y se le denomina entonces Instituto de Ciencias y Artes del Estado (ICAE).

En 1957 se crea la primera institución de educación superior del Estado, la Universidad Autónoma de Baja California. Posteriormente se crean otras instituciones, como por ejemplo: la Escuela Normal Urbana Nocturna del Estado (1959), el Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETyS) (1961), la Universidad Pedagógica Nacional-Mexicali (1979), el Instituto Tecnológico de Mexicali (1981), etc. Actualmente el Estado cuenta con una sólida infraestructura educativa, incluyendo pregrado y posgrado.

En 2005, la población alfabetizada asciende a 96.4%, mientras que la analfabeta suma un total de 3.1%, el grado promedio de escolaridad es de 8.9 años, lo que significa que dicha población tiene la educación básica casi concluida. Estas características colocan a la entidad entre los tres estados con mayor nivel educativo en el país.

De la población en edad de 3 a 21 años, 730,483 reciben servicios educativos, el 78% de educación básica; el 9% de media superior; el 7% de superior y el 6% restante de otros servicios como educación inicial, especial, etc. La educación superior atiende a 48,492 alumnos, correspondiendo el 88 % al nivel de licenciatura, el 7% en posgrado, el 4% en el sistema abierto y el 1% en

⁹⁵ Un año antes a la creación de la Dirección General de Acción Cívica y Cultural, en 1952 se reportan en el Estado de Baja California, la existencia de 15 jardines de niños, 47 primarias urbanas, 178 primarias rurales, 9 primarias particulares, 2 primarias nocturnas, 9 secundarias, 1 normal, 1 instituto técnico, 1 preparatoria y 1 escuela de comercio con un total de 50,106 alumnos (Cronograma evolutivo de la educación en Baja California s.f.).

técnico superior. En las escuelas públicas se atiende el 75 % de la matrícula y las particulares atienden el 25%. La UABC capta el 51% de la matrícula; las escuelas particulares el 25%; los planteles federales el 21% y las escuelas estatales el 3%. Del total de alumnos, el 48% participa en carreras universitarias orientadas a las ciencias sociales y administrativas; el 38% en ingeniería o tecnología; el 8% en ciencias de la salud; el 3% en educación y humanidades; el 2% en ciencias naturales y exactas, y el 1% en ciencias agropecuarias. Las escuelas normales atienden a 4,222 alumnos distribuidos en las licenciaturas de educación preescolar, primaria, secundaria, especial y educación física, de los cuales el 70.4% está en escuelas públicas y el 29% en particulares.

Asimismo, existe un flujo importante de niños y jóvenes de origen mexicano que van a Estados Unidos por temporadas y regresan con sus familias a México, cuando termina el trabajo o llega el invierno, lo cual afecta su formación y modifica sus pautas de aprendizaje⁹⁶. Por otra parte, existe un grupo de niños mexicanos que reside en Mexicali y asisten a escuelas en Caléxico, debido a que sus padres consideran que la escuela norteamericana representa valores y ventajas que pueden aprovechar como es el dominio del idioma inglés, por ejemplo, de cinco escuelas visitadas, el 15% de su matrícula son niños que se encuentran en esta situación (Meza, 1991). Los educadores norteamericanos conocen a sus pares mexicanos a través de los alumnos inmigrantes, son ellos quienes les informan de las condiciones materiales, contenidos, ideología, costumbres, valores, etc. de la educación que recibieron en México.

⁹⁶ "Extraoficialmente se ha conocido la existencia de diversas disposiciones de la SEP, dirigidas a las oficinas de los Servicios Coordinados de Educación Pública en los Estados Fronterizos, para facilitar el acceso a la educación en los niveles de primaria y secundaria a los niños y jóvenes que fuesen deportados por las autoridades migratorias norteamericanas. Las disposiciones, al parecer, no fueron iguales para escuelas primarias, secundarias o escuelas de niveles superiores. ... La dimensión del fenómeno no está suficientemente delimitada. Diré que, por ejemplo, en el actual ciclo escolar, se estima que 12,000 niños procedentes de Michoacán, estudian en California, de los cuales 6,600 ya reciben el beneficio de una boleta de transferencia entre ambos sistemas educativos. El otro Estado que actualmente se encuentra en proceso de aplicación de una boleta de transferencia, es Baja California. Sin embargo, el volumen global puede llegar hasta 100 mil niños, procedentes de Guanajuato, Nuevo León, Jalisco, y algunas otras entidades" (Meza, 1991).

... los contactos regionales México-Estados Unidos en materia educativa, son esporádicos, asistemáticos y desiguales en cuanto a la representatividad que les caracteriza y la viabilidad de llevar adelante acuerdos conjuntos. ... Para aspectos prácticos, oficialmente la frontera no trasmina cuestiones educativas para el vecino. ... No existe una política integral en ninguno de los dos países, para identificar problemas comunes en materia educativa y menos aún, para atacar sus orígenes. Así, pues, las escuelas de la frontera, visibles unas de otras a través del cerco que divide a los países, son perfectas incógnitas para maestros y administradores de la educación. Sin embargo, son el escenario donde se juegan su futuro los niños, que usualmente van del sur al norte, al que difícilmente se lograrán incorporar ellos; aspiración que se cumplirá en la siguiente generación: los hijos de los inmigrantes (Meza, 1991).

En la medida en que las condiciones económicas y sociales faciliten los mínimos satisfactores de bienestar en la población, permitirá que ésta responda de mejor manera al proceso educativo formal. Por otra parte, el conocimiento de la problemática y de las necesidades que presenta la región es indispensable para las alternativas que puede presentar la educación superior a este respecto, a corto, mediano y largo plazo.

3.2 Conformación del subsistema de educación superior estatal

La educación superior tiene un papel fundamental en el desarrollo del Estado de Baja California y del país en general, debido a su contribución en la formación de recursos humanos, en el impulso de la ciencia y la tecnología y en la preservación y difusión de la cultura. El sistema de educación superior en el Estado de Baja California presenta una estructura diversificada con varias instituciones en los subsistemas universitario, tecnológico y normalista, tanto de carácter público como privado. Las instituciones de educación superior que integran el sistema de educación superior en el Estado son las siguientes:

a) Subsistema universitario. Está integrado por 15 instituciones, 2 públicas, la UABC y la UPN, y 13 privadas que ofrecen en total 309 licenciaturas, de las cuales la UABC brinda 117 (equivalente al 38% del total estatal) (Anexo No. 1). Actualmente, las carreras de licenciatura que se imparten en el Estado constituyen una amplia oferta educativa.

b) Subsistema tecnológico. Lo conforman 5 instituciones educativas, 3 públicas y 2 privadas que ofrecen en total 74 licenciaturas, de las cuales se imparten en el sector público 20 (Anexo No. 2). Además se ofertan 8 opciones de Técnico Superior Universitario en dos Campus de la Universidad Tecnológica de Tijuana.

c) Subsistemas normales: Este subsistema está integrado por 13 escuelas normales, 9 de carácter público y 4 privadas que atienden la formación de docentes para preescolar, primaria, educación física y educación especial (Anexo No. 3).

Las instituciones de carácter privado han ganado terreno en la educación superior en el Estado de Baja California, pertenecen a este sector el 57.5% de las IES, y se imparten en él 59.7% de las opciones profesionales, Cuadro No. 9.

Cuadro No. 9 Número de instituciones de educación superior y de opciones profesionales en el estado de Baja California

SUBSISTEMA	No. de Instituciones			No. de Opciones profesionales		
	Públicas	Privadas	Total	Públicas	Privadas	Total
Universitario	2	13	15	121	188	309
Tecnológico	3	2	5	36	54	90
Normalista	9	4	13	9	4	13
T o t a l	14	19	33	166	246	412

Fuente: Elaboración propia.

Taborga (1995:76) considera que se deben promover subsistemas integrados de educación superior en áreas territoriales para lograr una complementación académica en función de intereses y de una problemática común. Es altamente recomendable que dicha integración se dé a un nivel interinstitucional entre universidades públicas y privadas, tecnológicos y normales y otro tipo de instituciones de nivel superior, de manera que la oferta educativa tendría la posibilidad de presentar un espectro de mayor amplitud y evitar la repetición de carreras. Un cambio muy importante que afectará próximamente la oferta educativa, proviene de los procesos de integración con Estados Unidos y Canadá. "La creación de nuevos programas académicos propiciados por universidades, cuyas matrices se encuentran en Estados Unidos y Canadá se

aterializará; y a la inversa, por parte de México, se dará la posibilidad de apertura de algunos planes de estudio en estos países” (Taborga, 1995:75)⁹⁷.

3.2.1 Peso e importancia de la UABC en función de la matrícula

La tasa de escolarización superior⁹⁸ en el Estado de Baja California pasó de 11.74% en 1980 a 12.46% en 1990, mostrando un incremento del 6% en dicho período (Kent, 1995:61). En el período 1980-1993 el subsistema universitario capta en promedio un porcentaje mayor (76.67%) de la matrícula que el subsistema tecnológico (23.32%), representado por tres instituciones: ITM, ITT y CETyS, Cuadros No. 10 y 11.

Cuadro No. 10 Matrícula de licenciatura en el estado por institución 1980-1985

IES	1980	1981	1982	1983	1984	1985
UABC	13,861 (81.6%)	14,553 (77.6%)	14,700 (81.8%)	14,165 (70.3%)	13,874 (69.4%)	14,221 (68.9%)
ETS	101 (0.6%)	108 (0.6%)	75 (0.4%)	96 (0.5%)	126 (0.6%)	113 (0.5%)
UIA	-----	-----	329 (1.6%)	370 (1.8%)	400 (2%)	435 (2.1%)
CEUX	100 (0.6%)	787 (0.4%)	155 (0.7%)	192 (1%)	186 (0.9%)	202 (1%)
CETYS	1,508 (8.9%)	1,924 (10.3%)	2,246 (11%)	2,051 (10.2%)	1,899 (9.5%)	1,853 (9%)
ITM	-----	374 (2%)	713 (3.5%)	643 (3.2%)	717 (3.6%)	800 (3.9%)
ITT	1,408 (8.3%)	1,707 (9.8%)	2,249 (11%)	2,619 (13%)	2,799 (14%)	3,022 (14.6%)
Total	16,978 (100%)	18,744 (100%)	20,467 (100%)	20,136 (100%)	20,001 (100%)	20,646 (100%)

Fuente: Diagnóstico y prospectiva de la educación superior en el Estado de Baja California. COEPES (1986) UABC. Cuadernos de Planeación No. 2. pp:63.

Cuadro No. 11 Matrícula de licenciatura en el estado por institución 1986-1993

IES	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993
UABC	13,400 (68.06%)	13,695 (69.22%)	14,653 (72.38%)	14,947 (73.04%)	16,080 (74.47%)	17,800 (76.85%)	18,154 (82.44%)	16,814 (68.81%)
ETS	73 (0.37%)	76 (0.38%)	83 (0.41%)	46 (0.22%)	26 (0.12%)	36 (0.16%)	33 (0.15%)	23 (0.09%)

⁹⁷ " ... se podrán establecer servicios de educación abierta, de educación continua, y de lo que se ha llamado "universidad electrónica", para toda la región. Estas nuevas funciones pueden ser altamente innovadoras para la oferta educativa y para su cobertura" (Taborga, 1995:77). De hecho, actualmente algunos profesores de la UABC están cursando estudios de posgrado en universidades de California, Estados Unidos o ya los concluyeron.

⁹⁸ La tasa de escolarización superior se define como la proporción de la población entre 19 y 23 años inscrita en la educación superior (Kent, 1995:19).

UIA	407 (2.07%)	397 (2.01%)	470 (2.32%)	533 (2.60%)	1,117 (5.03%)	-----	918 (4.17%)	989 (4.05%)
CEUX	190 (0.97%)	216 (1.09%)	205 (1.01%)	177 (0.86%)	146 (0.66%)	137 (0.59%)	173 (0.79%)	210 (0.86%)
CETYS	1,752 (8.90%)	1,607 (8.12%)	1,440 (7.11%)	1,265 (6.18%)	1,237 (5.57%)	1,306 (5.64%)	1,447 (6.57%)	544 (6.32%)
ITM	800 (4.06%)	806 (4.07%)	654 (3.23%)	860 (4.20%)	1,040 (4.69%)	1,092 (4.71%)	1,286 (5.84%)	1,269 (5.19%)
ITT	3,059 (15.54%)	2,989 (15.11%)	2,739 (13.53%)	2,637 (12.89%)	2,543 (11.46%)	2,790 (12.05%)	-----	3,558 (14.56%)
IMYC	-----	-----	-----	-----	-----	-----	11 (0.05%)	27 (0.11%)
Total	19,681 (100%)	19,786 (100%)	20,244 (100%)	20,465 (100%)	22,189 (100%)	23,161 (100%)	22,022 (100%)	24,434 (99.99%)

Fuente: Los datos de los años de 1986 a 1989 se obtuvieron de los anuarios de la ANUIES, correspondientes a dichos años; los de 1990 a 1993 fueron proporcionados por el Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos (ISEP) del Estado de Baja California.

El Estado de Baja California presenta en 1993, una matrícula a nivel de licenciatura de 24,994 alumnos⁹⁹, de los cuales el 54.5% son hombres y el 45.5% son mujeres¹⁰⁰. En 1995, el total de alumnos de licenciatura en el Estado aumentó a 28,105, de los cuales el 54.6% son hombres y el 45.4% son mujeres.

La UABC es la institución de educación superior que ha tenido el porcentaje más alto de matrícula a nivel licenciatura en el Estado. En el período que comprende de 1980 a 1993, captó en promedio el 73.75% de la matrícula, superando a las demás instituciones del subsistema universitario y tecnológico, sin embargo, en el periodo comprendido de 1994 a 2004 el porcentaje de

⁹⁹ A nivel de licenciatura, el estado de Baja California debería incrementar el primer ingreso en por lo menos un 12% anual para aminorar la alta desproporción en la tasa de servicio educativo que se presenta entre las entidades federativas. México muestra en 1990 una tasa promedio de población de licenciatura y posgrado de 15.9% menor que otros países latinoamericanos como Ecuador (20.1% en 1991), Bolivia (22.6% en 1991) y Argentina (43.4% en 1991) y Europeos como España (35.5% en 1989) y Francia (39.7% en 1990). Los factores que comúnmente influyen en el crecimiento de la matrícula son: el aumento de la población en edad de cursar estudios de nivel licenciatura (19-23 años), una política educativa que favorece la satisfacción de la demanda, acelerada urbanización asociada a las expectativas económicas y de movilidad social de la población y al aumento de las poblaciones escolares precedentes a la licenciatura (Kent, 1995), (Taborga, 1995).

¹⁰⁰ Se observa una tendencia creciente de la participación de la mujer en la matrícula de educación superior. A nivel nacional "... en 1970 (el primer año en que es oficialmente registrada la población femenina) sólo 16% de todos los estudiantes del nivel superior eran mujeres. ... -en 1980, el 30% son mujeres, en 1990, el 40% y en 1995, el 45%- cuando la demanda masculina queda casi estancada a partir de 1985, las mujeres siguen llegando a la educación superior a un ritmo anual de crecimiento de aproximadamente 5%" (Kent, 1992), (Anuario Estadístico 1995, ANUIES).

captación de la matrícula de educación superior ha ido disminuyendo de 71.9% a 56.1% como se puede observar en el Cuadro No. 12.

Cuadro No. 12		Población de estudiantes de licenciatura en el nivel público y privado comparado con la UABC 1994-2004				
AÑO	UABC			PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL
	CANTIDAD	% DEL PÚBLI. *	% DEL TOTAL +			
1994	19,331	80.5%	71.9%	24,001	2,863	26,864
1995	19,628	78.3%	69.8%	25,062	3,043	28,105
1996	20,099	76.7%	66.8%	26,189	3,857	30,046
1997	20,706	75.8%	63.2%	27,285	5,439	32,724
1998	21,031	74.5%	58.8%	28,206	7,556	35,762
1999	21,784	74.4%	57.4%	29,260	8,690	37,950
2000	22,558	74.3%	59.0%	30,337	7,880	38,217
2001	23,023	74.1%	59.0%	31,064	7,900	38,964
2002	23,847	74.1%	55.9%	32,139	10,505	42,644
2003	24,408	73.7%	54.8%	33,111	11,387	44,498
2004	26,645	74.7%	56.1%	35,631	11,810	47,441

* Porcentaje que representa la UABC dentro de la educación pública.

+ Porcentaje que representa la UABC dentro del total de la educación superior del estado de Baja California.

Fuente: Cuadro elaborado con información estadística obtenida de los anuarios elaborados por la ANUIES.

3.3 Origen y desarrollo institucional de la UABC

En el devenir histórico de la UABC se distinguen diferentes etapas que se caracterizan en esta investigación de la siguiente manera: gestación y creación institucional, inicial de actividades académicas, crecimiento y consolidación. A continuación se presenta cada una de ellas.

3.3.1 Etapa de gestación y creación institucional (1952-1958). Iniciativa de los estudiantes por crear la Universidad

Antes de la década de los cincuenta, el número de estudiantes bajacalifornianos que acudían a instituciones del interior del país para cursar estudios superiores era reducido, pero a partir de 1950 se incrementa, principalmente hacia centros educativos del Distrito Federal, de Guadalajara o de Monterrey. En 1952, varias decenas de estudiantes de Mexicali, Ensenada, Tecate y Tijuana cursaron estudios de secundaria, preparatoria y profesional en la Universidad Militar Latino Americana (UMLA) de la ciudad de México, a raíz

de lo cual nació una profunda amistad y una común añoranza por Baja California, situación que propició que brotara y se fortaleciera el deseo de luchar por la creación de una universidad en el estado. Debido a lo anterior, se crea el 22 de junio de ese mismo año en la ciudad de México, el Club Universitario Tijuanaense (CUT) (López, 1991:40).

El estudiante de ingeniería, Julio E. Torres Coto Mazier, había publicado en octubre de 1953 y en febrero de 1955, una serie de artículos periodísticos acerca de la necesidad de la creación de la universidad en Baja California, que tuvieron bastante eco en la opinión pública regional, así como entre algunos estudiantes bajacalifornianos que estaban en la ciudad de México; motivado por los comentarios favorables, Torres Coto decidió proponer al Club Universitario Tijuanaense emprender una campaña en pro de la creación de la universidad (López, 1991:41).

En una sesión de mayo de 1955, la asamblea del CUT se pronunció entusiastamente a favor de esta empresa, elaborando un plan maestro con los siguientes puntos: 1. Iniciar una campaña de publicidad en los medios de difusión de Tijuana con el propósito de sensibilizar a la opinión pública acerca de la necesidad de crear la universidad del estado; 2. Conseguir el apoyo de las demás organizaciones estudiantiles bajacalifornianas; 3. Designar comisiones para elaborar un proyecto pro universidad; y, 4. Extender la campaña de prensa a todo el estado (López, 1991:41).

En junio de 1955 se celebró un Congreso Estudiantil en la Facultad de Derecho de la UNAM para analizar y discutir el proyecto de creación de la universidad en el Estado¹⁰¹. En este Congreso, presidido por integrantes del CUT¹⁰², se abrió el registro de oradores en pro y en contra de la fundación de la universidad. Como orador a favor se registró Julio E. Torres Coto y en contra

¹⁰¹ "Concurrieron al mismo los miembros del Bloque de Estudiantes de Baja California, de la Coalición de Estudiantes Bajacalifornianos, del Club Universitario Mexicali, del Club Universitario de Ensenada y ... del club Universitario Tijuanaense, así como estudiantes invitados de los estados de Sonora, Sinaloa y Chihuahua" (López, 1991:42).

¹⁰² Carlos E. Moncada Mendoza (Presidente saliente), Antonio Rubio Burgueño (Presidente entrante), Julio E. Torres Coto y Luis H. López Gutiérrez.

el estudiante de leyes Conrado Acevedo Cárdenas, quien argumentó que no era una necesidad prioritaria, que no había recursos humanos, ni materiales suficientes, y que había otras necesidades más importantes, como la misma educación primaria (López, 1991:42). Sin embargo, los representantes del CUT apoyaron la empresa con argumentos muy sólidos y la asamblea plenaria decidió apoyar e impulsar la campaña en pro de la creación de la universidad. Para tal efecto, se propuso integrar una gran Comisión Estatal; sin embargo, varios estudiantes de Mexicali plantearon que como el CUT había sido el impulsor del proyecto, se le delegaran facultades generales para actuar en nombre del estudiantado bajacaliforniano, siendo considerado como el organismo líder de este proceso.

La Universidad se gesta principalmente por la acción de los estudiantes, debido a diversas razones, entre las cuales se encuentran: a) el interés para frenar el éxodo de estudiantes bajacalifornianos a otras entidades del país que para entonces superaba ya el millar, b) pudieran acceder jóvenes que no tenían las posibilidades económicas para trasladarse a otro lugar para estudiar, c) ubicar la universidad en Tijuana para contrarrestar la imagen negativa que se había difundido en torno a esta ciudad y d) formación de técnicos y profesionistas oriundos de la misma que se aboquen al estudio y solución de los problemas de la región.

De junio a noviembre de 1955, miembros del CUT enviaron una serie de colaboraciones a los diarios locales, tales como El Herald, Baja California, Noticias y Últimas noticias, abogando por la fundación de la Universidad (López, 1991:43). En septiembre de 1955, el CUT comisionó a Julio E. Torres Coto y a Luis H. López Gutiérrez para entrevistar a diversas agrupaciones de Tijuana, de manera que se integraran representantes de las mismas al Comité pro Universidad, sección Tijuana, para obtener apoyo del gobierno del Estado y de la iniciativa privada. Se contactaron a los clubes de leones, rotarios, 20-30, a los colegios de médicos, ingenieros, y arquitectos y abogados, a la Cámara de Comercio y a la Cámara de la Industria de la Transformación y a maestros distinguidos de la comunidad (López, 1991:45). La respuesta fue muy

alentadora por parte de diversas asociaciones, ya que en la misma sesión informativa se votó y se nombraron representantes para integrar el primer Comité pro Universidad, sección Tijuana.

Para allegarse recursos económicos, se propusieron diversas fuentes de financiamiento, tales como: la impresión de un timbre de compra-venta voluntaria, cooperaciones de la Cámara de Comercio, la creación de una sobre cuota de inscripción en las escuelas primarias y secundarias y el establecimiento de un impuesto estatal temporal. Se planteó que la universidad se podía instalar provisionalmente en la Escuela Álvaro Obregón y que la UNAM estaba dispuesta a proporcionar apoyo docente en sus inicios.

A su regreso a la ciudad de México, Julio E. Torres y Luis H. López rindieron un informe a la asamblea general del CUT y presentaron las siguientes recomendaciones que les hicieron destacados tijuanaenses: 1. Conseguir el apoyo formal de las autoridades de la UNAM; 2. Insistir para que todas las organizaciones cívicas tijuanaenses designaran representantes ante el Comité pro Universidad de Tijuana y, 3. Elaborar los siguientes documentos: el Proyecto para la fundación de la Universidad Autónoma de Baja California y el Anteproyecto de la ley orgánica de la Universidad Autónoma de Baja California (López, 1991:45).

El proyecto de la universidad se basó en los resultados de las entrevistas que una comisión especial realizó a prominentes catedráticos de la UNAM y de la experiencia adquirida en las aulas universitarias. Se pretendía planificar la universidad antes de su fundación para evitar improvisaciones y errores, que recogiese lo mejor de las tradiciones universitarias mexicanas y latinoamericanas, por eso la visualizaban autónoma y muy receptiva a los requerimientos de los estudiantes, que acogiera en su seno todas las corrientes de pensamiento y las tendencias de carácter científico y cultural para que fuera innovadora y moderna, y propiciara la formación de una conciencia social en los estudiantes, además de considerar las necesidades regionales: para Mexicali, la Escuela Superior de Agricultura; para Ensenada, la Escuela

Superior de Ciencias Marítimas y para Tijuana, la Escuela Superior de Turismo. También se tenía la idea de crear una universidad-tecnológico para impedir que en el futuro se formaran en el estado las dos instituciones separadas (López, 1991:45).

Por otra parte, se elaboró un anteproyecto de ley orgánica, realizado por Julio E. Torres Coto, quien se basó en la legislación de la UNAM, de la Universidad de Nuevo León, de San Luis Potosí y de otras universidades estatales. Terminado el anteproyecto se sometió a revisión por parte de Luis Humberto López Gutiérrez y Antonio Rubio Burgueño, estudiantes de derecho. Posteriormente se presentó al pleno del CUT y al Comité pro Universidad de Baja California, con sede en Tijuana, integrado por representantes de diversos organismos de servicio, profesionales y corporativos. Este Comité solicitó la revisión del mismo por parte del Lic. Gustavo Cárdenas y Estrada, notario público, versión que después de revisada se le entregó, en marzo de 1956, al Lic. Braulio Maldonado Sandez, gobernador del Estado.

En octubre de 1955 los miembros de la comisión especial y el presidente del CUT, Antonio Rubio Burgueño, se entrevistaron con el rector de la UNAM, Dr. Nabor Carrillo Flores, quien ratificó el apoyo moral, material y humano de esta institución para la creación de la universidad estatal y recomendó a la comisión contactarse con los académicos, Dr. Pablo González Casanova, Lic. Héctor Solís Quiroga y Lic. Manuel Calvillo, con el objeto de obtener elementos de planificación para realizar esta tarea. La comisión también se entrevistó con el gobernador del Estado, Lic. Braulio Maldonado Sández y con los estudiantes de la Escuela Preparatoria de Mexicali (López, 1991:46-48).

En julio de 1956, Julio y Luis Torres Coto y un grupo importante de compañeros se separaron del CUT y formaron en la ciudad de México un Comité Juvenil pro Universidad, de manera que a partir de entonces la lucha por la creación de la universidad se alimentaba por dos frentes estudiantiles.

La difusión del proyecto en la prensa de Tijuana aumentó y se propagó en todo

el estado, por lo que para fines de 1956 era un tópico común en la opinión pública estatal. En ese mismo año, el Lic. Braulio Maldonado visitó la Casa del Estudiante Bajacaliforniano en la ciudad de México y aprovechando la ocasión, una comisión del CUT, presidida por Antonio Rubio Burgueño, le hicieron saber al gobernador que era muy necesario y trascendente para el Estado de Baja California la creación de la universidad y que la preferían autónoma, independiente del gobierno y de la iniciativa privada. El gobernador les autorizó a entregar el anteproyecto de la Ley Orgánica de la UABC a los diputados José Rubio Salazar y Guillermo Caballero Sosa (López, 1991:50).

A principios de 1957, el Lic. Braulio Maldonado Sáñez, gobernador constitucional del Estado, presentó ante el Congreso Local una iniciativa en la que se propone la creación de la Universidad Autónoma de Baja California y el proyecto de la Ley Orgánica. La discusión del proyecto correspondió a la Segunda Legislatura del Estado. El punto que se discutió más ampliamente fue el relativo a la sede de la universidad, por votación se aprobó que se llevara a cabo el criterio contenido en el proyecto, consistente en que la sede la fijarían en su oportunidad, el ejecutivo del estado y la Junta de Gobierno. También se discutió bastante lo referente a la autonomía debido a la preocupación de que la institución pudiese caer bajo el control de grupos radicales, no obstante sometido el punto a votación, se aprobó la autonomía. En lo que sí se enmendó el proyecto fue en lo referente a que el rector fuera mexicano por nacimiento y no por naturalización, y a la integración del Patronato Universitario, no sólo con elementos de la industria, la banca y el comercio, sino también de los sectores agrícola, obrero, ganadero y profesional (Piñera, 1987:204).

Habiéndose agotado la discusión de todos los artículos, se expidió la Ley Orgánica ... cuyos principios directrices conciben a la Universidad como institución de servicio público, descentralizada de la administración del Estado y con plena capacidad jurídica. Le asigna como fines impartir enseñanza preparatoria y superior para formar profesionales; fomentar las investigaciones científicas, dando preferencia a las que tiendan a resolver problemas regionales y del país, así como extender los beneficios de la cultura; de igual manera establece la ley, que para realizar esos fines, la Universidad se inspirará en los principios de libertad de cátedra y de libre investigación, acogiendo en su seno, con propósitos exclusivos de docencia e investigación, todas las corrientes del pensamiento científico y social,

sin tomar parte en las actividades de grupos políticos militantes (Piñero, 1987:204-205).

En el caso de la UABC, primero se promulgó el decreto que dio existencia a la universidad, la Ley Orgánica que fue publicada en el periódico oficial del gobierno del estado el 28 de febrero de 1957 y después se tomaron las medidas necesarias para su existencia real. Dicha Ley Orgánica está actualmente vigente, con algunas reformas. Como lo señala Brunner (1990), la universidad americana no preexistió a su consagración formal, nace de un acto de decisión de la autoridad.

Dicha Ley Orgánica previó, en uno de sus artículos transitorios, que para el funcionamiento inicial y la instalación provisional de la universidad, debería constituirse un Comité Estatal Pro Universidad, formado por siete miembros propietarios y siete suplentes, por cada uno de los municipios de la entidad, más un miembro designado por el ejecutivo del estado. El Comité quedó instalado el 12 de julio de 1957 y el 2 de agosto del mismo año, se designó su cuerpo directivo. Este Comité tuvo dificultades con el Comité de Tijuana, ya que éste solicitaba que todos sus miembros se incluyeran en el primero y al no ser así algunos de sus miembros renunciaron (Piñero, 1987). El presidente del Comité Estatal Pro Universidad, Lic. José González Cordero asumió las funciones de rector, en tanto que la Junta de Gobierno no designara persona que desempeñara este cargo. El ejecutivo del estado, Lic. Braulio Maldonado Sáñez, nombró a los once componentes de la Junta de Gobierno, y éstos eligieron entre sí a su mesa directiva el 3 de octubre de 1957.

En un inicio, la universidad tuvo como sede la Escuela Primaria Cuauhtémoc, en donde se estructuraron formalmente sus primeras escuelas. Con fecha 31 de mayo de 1958, se integró la primera escuela a la UABC que fue la preparatoria pública de Mexicali, viniendo a ser ésta la primera escuela con que contó la universidad. El 13 de noviembre de 1958 quedó constituido el Patronato Universitario, integrado por representantes de los sectores industrial, agrícola, bancario, comercial, profesional y ganadero. En 1959 falleció el

presidente del Comité Estatal Pro Universidad, y el vicepresidente, Dr. Santos Silva Cota, pasó a ocupar el referido cargo y asumió el carácter de rector, iniciando las labores docentes de la universidad.

Antes de que se creara la universidad, en el estado sólo existían planteles de instrucción primaria, secundaria, técnica, normal y preparatoria¹⁰³. De acuerdo con Castrejón (1978:173-174), la educación superior en el Estado apareció determinada por esta entrada tardía pero con gran fuerza, es una institución estrechamente vinculada con la realidad circundante, desde su creación, trabajó con carreras "no clásicas", como la de Oceanología, y con una estructura académico-administrativa descentralizada, basada en zonas geoeeducativas; tal como lo sugirió la ANUIES, a la cual la UABC está afiliada desde su inicio.

3.3.2 Etapa inicial de actividades académicas (1959-1967). Creación de una identidad institucional

Esta etapa abarca el primero (1959-1966) y segundo período rectoral (1966-1967). Algunas escuelas ya estaban creadas con anterioridad y se incorporan a la universidad como son la Preparatoria de Mexicali y la Escuela de Enfermería, además se crean otras 4 preparatorias, 6 licenciaturas y 2 institutos de investigación. Se empieza a organizar la universidad. En 1963 se convoca al certamen para la elección del lema de la universidad, resultado ganador el lema *Por la realización plena del hombre* y en 1966 se lleva a cabo el certamen para la elección del emblema que la represente, Cuadro No. 13.

¹⁰³ Las escuelas de nivel medio superior que existían en el estado eran la preparatoria Agua Caliente de Tijuana y la de Mexicali, ambas de carácter público y las preparatorias privadas Junípero Serra de Ensenada, Salvatierra, en Mexicali, y Cuautlatóhuac, en Tijuana.

Cuadro No. 13 Etapa inicial de actividades académicas de la UABC (1959-1967)

1er. Rector. Dr. Santos Silva Cota (abril 1959-28 de junio 1966)

Escuela, Carrera, Instituto	Municipio	Comentarios Generales
1958 Preparatoria de Mexicali Preparatoria de Ensenada	Mexicali Ensenada	- Se inicia la docencia universitaria con una población escolar de aproximadamente 100 alumnos.
1959 Esc. de Enfermería	Mexicali	- La Escuela de Enfermería dependía del ICAE.
1960 Esc. de Ciencias Marinas Esc. de Pedagogía Esc. Preparatoria	Ensenada Mexicali Tijuana	- En 1960, el gobierno del estado otorga el primer subsidio anual a la universidad con un monto de \$800,000.00
1961 Esc. de Economía Esc. de Comercio y Administración Esc. Preparatoria	Tijuana Tecate	- Se enfrenta el problema de falta de edificios propios y adecuados. - En mayo de 1966, la Junta de Gobierno designó a los integrantes del Patronato Universitario, integrado por representantes de cada municipio.
Depto. Escolar Depto. de Difusión Escolar	Mexicali	
Instituto de Investigaciones Socioeconómicas	Tijuana	
Instituto de Investigaciones Oceanológicas	Ensenada	
1963 Esc. de Ciencias Sociales y Políticas . Lic. en Sociología . Lic. en Administración Pública	Mexicali	

2o. Rector. Biól. Pedro Mercado Sánchez (29 junio 1966 - 31 julio 1967)

Escuela, Carrera, Instituto	Municipio	Comentarios Generales
------------------------------------	------------------	------------------------------

1966 Esc. Preparatoria del ejido Nuevo León	Mexicali (Valle)	<ul style="list-style-type: none"> - Antecedente para la futura creación de la Escuela de Ciencias Agrícolas - Abril de 1967, ceremonia de premiación al ganador del emblema de la universidad, pintor José Reyes Meza. - 31 diciembre 1968. Se establece por ley la creación de un gravamen, equivalente al 10% sobre ciertos impuestos y derechos para aplicarse a la educación media superior y superior. De dicho gravamen se le otorga a la universidad el 75%.
---------------------------------------------------	---------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida de Piñera, R.D. (1987). "Breve historia de la universidad".

3.3.3 Etapa de crecimiento (1967- 1991). Ampliación de la oferta educativa

Esta etapa abarca 6 períodos rectorales de 4 años cada uno que van en su conjunto de 1967 a 1991. En ella se van creando paulatinamente las distintas dependencias universitarias: se crean 1 preparatoria, 1 carrera a nivel técnico y 31 licenciaturas. A partir de la década de los 80, se otorga un decidido apoyo a los estudios de posgrado, se fomenta la investigación y las actividades de extensión. Se inaugura Radio Universidad en Mexicali en 1976 y otra radiodifusora en Ensenada en 1987. Se dota a la universidad de un patrimonio propio y se realiza un intenso desarrollo constructivo, sobretodo en Mexicali y Tijuana. Por otra parte, se lleva a cabo un desarrollo administrativo, al elevar de rango ciertas dependencias y crearse otras nuevas de apoyo a las funciones sustantivas de la universidad y de carácter normativo, al aprobarse el Estatuto del Personal Académico y varios reglamentos más.

En el último periodo rectoral de esta etapa, correspondiente al rector Lic. Alfredo Félix Buenrostro Cevallos (1987-1991), se impulsó el desarrollo académico a través de las siguientes actividades: se inicia un proceso de evaluación y reestructuración de planes de estudio de pregrado y posgrado, se evalúa al personal académico y administrativo, y se lleva a cabo un proceso de evaluación institucional.

Por otra parte, se otorga un gran impulso a la labor editorial, se crean nuevos planes de estudio de posgrado, se fomenta la investigación y la formación docente, así como el intercambio con otras instituciones de educación superior a nivel nacional e internacional y la vinculación con diferentes sectores sociales para la prestación de servicios. Se incrementa la infraestructura física y de cómputo de la universidad y se crean nuevos reglamentos, Cuadro No. 14.

Cuadro No. 14 Etapa de crecimiento de la UABC (1967-1991)

3er. Rector. Lic. Rafael Soto Gil (1 agosto 1967 - 23 noviembre 1971) Secretario General de la Universidad*		
Escuela, Carrera, Instituto	Municipio	Comentarios Generales
1967 Esc. de Ingeniería . Ing. Topógrafo y Geodesta	Mexicali	- La carrera de Contador Público se incorpora a la universidad, anteriormente pertenecía al ICAE.
Esc. de Contabilidad y Administración . Contador Público	Mexicali	- 1970, se convoca a concurso para elegir anteproyecto arquitectónico de la unidad universitaria de Mexicali y se inicia la construcción en 1971.
1969 Esc. de Administración . Turismo (nivel técnico y de licenciatura) . Lic. en Ciencias Agrícolas	Tijuana	- 1971, estudiantes de Tijuana se apoderan de los terrenos e instalaciones del Club Social Deportivo Campestre, A.C. y exigían que pasaran a ser patrimonio de la universidad. Las pretensiones de los estudiantes no prosperaron. El gobierno del estado dona terrenos y construye el primer edificio de la unidad universitaria de Tijuana.
. Lic. en Arquitectura	Mexicali (Valle) Mexicali	
1971 Esc. de Medicina	Mexicali	
4o. Rector. Ing. Luis Ignacio López Moctezuma (24 nov. 1971 - 23 nov. 1975) Director de la Esc. de Ingeniería*		

1973 Medicina Odontología Ciencias Químicas Derecho	Tijuana Mexicali	- Adquisición de 11,000 hectáreas que acrecientan el patrimonio de la universidad. - Intenso desarrollo constructivo. Se inauguran las unidades universitarias de Mexicali (mayo de 1972) y de Tijuana (septiembre de 1972).
1975 Veterinaria y Zootecnia Derecho	Mexicali Tijuana	

**5o. Rector. Lic. Rigoberto Cárdenas Valdés (24 nov. 1975 - 28 agosto 1979)
Secretario General de la Universidad***

Escuela, Carrera, Instituto	Municipio	Comentarios Generales
1976 Esc. de Odontología	Mexicali	- Se continúa en la construcción de instalaciones. - 8 de abril de 1976. Se instala en Mexicali XH "Radio Universidad", dependiente de la Dirección de Extensión Universitaria; primera estación cultural que se instala en la frontera norte de México.
1978 Ciencias Biológicas Ciencias de la Educación	Mexicali	
1979 Ciencias Físicas	Ensenada	- 14 de julio de 1977. La rectoría de la universidad pasa a tener por sede el edificio que funcionó como palacio de gobierno desde 1922.

* Puesto anterior a la rectoría

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida de Piñera, R.D. (1987). "Breve historia de la universidad".

Cuadro No. 14 (continuación) Etapa de crecimiento de la UABC (1967-1991)

6o. Rector. Arq. César Rubén Castro Bojórquez (29 agosto 1979 - 28 agosto 1983) Director de la Esc. de Arquitectura*

Escuela, Carrera, Instituto	Municipio	Comentarios Generales
------------------------------------	------------------	------------------------------

<p>1983</p> <p>Esc. de Ciencias Químicas . Ingeniería Química</p> <p>Esc. Superior de Ciencias . Matemáticas</p> <p>Esc. de Ingeniería . Ingeniería en Obras Portuarias</p>	<p>Tijuana</p> <p>Ensenada</p> <p>Ensenada</p>	<p>- Se elevan a rango de direcciones los siguientes Departamentos: Extensión Universitaria; Servicios Escolares; Personal; Organización; Programación y Presupuesto; Adquisiciones, Bienes y Servicios e Informática.</p> <p>- Se crearon las siguientes dependencias: Dirección Académica, Dirección de Bienestar Estudiantil y Dirección de Planeación; posteriormente designada Dirección de Desarrollo Institucional.</p> <p>- En 1980 estalló un conflicto en la universidad debido a la representatividad sindical, tanto de los trabajadores administrativos como de los académicos.</p> <p>- Establecimiento de la Coordinación Zona Costa para atender las unidades de Tijuana, Ensenada y Tecate, con sede en la primera. Esto permitió una descentralización de labores administrativas.</p> <p>- En 1981, la universidad apoya la iniciativa del ejecutivo del Estado para la creación del Colegio de Bachilleres, pasando a formar parte del mismo las escuelas preparatorias que hasta entonces pertenecían a la universidad.</p> <p>- Se construyen los edificios de las bibliotecas centrales e instalaciones deportivas en Mexicali, Tijuana y Ensenada y el Teatro Universitario en Mexicali.</p> <p>- Se aprueba el Estatuto del Personal Académico y los reglamentos: Reconocimiento al Mérito Universitario; los generales de inscripciones, exámenes profesionales y pagos; el servicio social, el de incorporación y revalidación de estudios.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

* Puesto anterior a la rectoría

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida de Piñera, R.D. (1987). "Breve historia de la universidad".

Cuadro No. 14 (continuación) Etapa de crecimiento de la UABC (1967-1991)

7o. Rector. Lic. Héctor Manuel Gallego García (29 agosto 1983 - 28 agosto 1987)
Secretario General*

Escuela, Carrera, Instituto	Municipio	Comentarios Generales
-----------------------------	-----------	-----------------------

1984 Esc. de Contabilidad y Administración . Contador Público . Administración de Empresas	Ensenada Mexicali Tijuana	- Se otorga un decidido apoyo a los estudios de posgrado. Se crea la Dirección General de Investigación y Posgrado. En este período se elaboran 13 maestrías y 14 especializaciones. - Se impulsa la investigación, se aumenta el presupuesto destinado a la misma de 145 millones en 1983 a 849 millones en 1986. Se incrementa la planta de investigadores con estudios de posgrado de 28.2% en 1983 a 44.4% en 1986. - Se establecen convenios con instituciones nacionales y extranjeras, públicas y privadas.
1985 Esc. de Ciencias de la Educación . Psicología		- Se establecen convenios con instituciones nacionales y extranjeras, públicas y privadas.
1986 Esc. de Humanidades . Filosofía . Lengua y Literatura de Hispanoamérica . Lengua y Literatura Inglesa . Historia	Mexicali	- En extensión universitaria, se imparten cursos de educación continua, se incrementan los acervos de las bibliotecas, se cuenta con un Museo Regional, se instala una radiodifusora en Ensenada (febrero 1987). - Para fortalecer la descentralización administrativa, se designa un Vicerrector en la Zona Costa.
Fac. de Ciencias Químicas . Ing. Químico-Farmacobiólogo	Ensenada	- Se construyen nuevas instalaciones en Mexicali, Tijuana y Ensenada, 8 edificios en total.
Esc. de Ingeniería . Sistemas Computacionales . Ingeniería en Computación		
Esc. de Ciencias de la Educación . Ciencias de la Comunicación		
Fac. de Ciencias. . Ciencias Computacionales		

*Puesto anterior a la rectoría.

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida de Piñera, R.D. (1987). "Breve historia de la universidad".

Cuadro No. 14 (continuación) Etapa de crecimiento de la UABC (1967-1991)

8avo. Rector. Lic. Alfredo Félix Buenrostro Cevallos (29 agosto 1987 - 28 agosto 1991)

Escuela, Carrera, Instituto	Municipio	Comentarios Generales
Esc. de Ingeniería . Ingeniería en Electrónica	Ensenada	- Se elabora el Plan institucional de desarrollo 1987-1991, como eje rector de las actividades de esta administración.
Area Contable- Administrativa . Informática	Mexicali, Ensenada y Tijuana	- Se participa en el proceso de evaluación institucional que se implantó a nivel nacional a partir de 1990. Se crea la Comisión de Evaluación Institucional y posteriormente la Comisión Académica Mixta de Evaluación.
Esc. de Ingeniería . Ingeniería Industrial	Tijuana	- Se lleva a cabo un proceso de evaluación y reestructuración que abarca a 49 planes de estudio de pregrado y 15 de posgrado. A nivel de posgrado, se crean 11 especializaciones, 12 maestrías y 1 doctorado.
Esc. de Humanidades . Comunicación	Tijuana	- El 64% de las unidades académicas están involucradas en actividades de investigación con 160 proyectos en proceso. El número de académicos que participa en esta función sustantiva pasó de 162 en 1987 a 240 en 1991.
Fac. de Ciencias Químicas . Ingeniería en Computación . Ingeniería Electrónica	Mexicali	- La Facultad de Ciencias Agrícolas y la Escuela de Medicina Veterinaria y Zootecnia pasan a ser Institutos por su orientación predominante hacia la investigación.
Esc. de Idiomas . Técnico en Traducción inglés- español	Tijuana	- Se da gran impulso a la labor editorial. Se crean 6 unidades editoriales, lo que permite descentralizar la producción de publicaciones y se promueve su distribución a nivel nacional e internacional.
-Instituto de Investigaciones Históricas	Mexicali	- Se llevan a cabo los proyectos: Centros de Cómputo Académico, Red Universitaria de Teleproceso y Comunicación y el Sistema Integral Bibliotecario. Se cuenta en 1991 con 3103 equipos de cómputo.
-Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo	Tecuete	- Se fomenta el intercambio académico con otras IES, a nivel nacional e internacional.
-Centro de Extensión Universitaria		- Se lleva a cabo un intenso proceso de construcción (22,250m ² aprox.) y remodelación (6029m ² aprox) de la planta física.
		- Se reforma el Estatuto general de la universidad, el Estatuto del personal académico y el Reglamento general de exámenes profesionales y se crean los Reglamentos de estudios de posgrado, becas al desempeño del personal académico, bibliotecas y de construcción de obras.

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del Informe de actividades Alfredo Félix Buenrostro Ceballos. (1991).

3.3.4 Etapa de consolidación (1991-2006). En búsqueda de la calidad y la excelencia

En la etapa de consolidación se abordan cuatro periodos rectorales que abarcan desde principios de la década de los noventa hasta el 2006¹⁰⁴, periodo

¹⁰⁴ Este año constituye el límite temporal que abarca esta investigación, no obstante la UABC

en el que se presenta el 4º. modelo para la formación de Licenciados en Ciencias de la Educación y el Modelo Educativo de la UABC. A continuación se abordan las políticas institucionales que orientaron el quehacer universitario en cada uno de los períodos rectorales que comprende esta etapa, por considerar que señalan las directrices del rumbo que ha seguido la universidad. Cabe mencionar que los logros obtenidos en cada periodo son muy amplios y abarcan las diferentes áreas académicas y administrativas que comprenden a la UABC por lo que su presentación de manera completa excede los fines de esta investigación.

Dr. Luis Llórens Baez (1991-1994)

El Proyecto Universitario 1993 elaborado bajo el rectorado del Dr. Luis Llórens Báez tiene por objeto dar a conocer las condiciones de desarrollo de la UABC para los próximos diez años, en términos de su funcionamiento organizativo, administrativo y de sus funciones sustantivas, considerando la filosofía, fines universitarios y el marco normativo que la rige como institución educativa de carácter público.

Este Proyecto Universitario 1993 surge de considerar el Proyecto Académico 1992-1995, este último expone la necesidad de crear una cultura de la excelencia; la cual implica: a) consolidar el intercambio interdisciplinario, b) establecer una vinculación más estrecha entre la universidad y la sociedad, c) profesionalizar la docencia, d) formar profesionistas con capacidad de adaptación a las transformaciones sociales y e) flexibilizar los planes de estudio para romper con el carácter rígido de las carreras profesionales.

El Proyecto Universitario 1993 tiene como finalidades:

... replantear un mejor desarrollo intrainstitucional, que sienta las bases para evolucionar a un ritmo más dinámico. ... implementar acciones que faciliten una mejor inserción e impacto de sus respuestas ante los requerimientos específicos del orden social, económico, cultural y en

continúa creciendo y consolidándose como la institución de educación superior de mayor relevancia en el Estado de Baja California.

particular, los científicos, humanísticos y tecnológicos. ... lograr alcanzar un desarrollo equilibrado de las diversas funciones que realiza la institución, ... Consolidar académicamente el avance de la institución, visualizar el futuro y establecer como marco orientador las metas que se propongan, ... (Llórens, 1993b:11-13).

Para llevar a cabo lo anterior, se plantea como estrategia metodológica identificar la situación social actual a través de las diferentes instancias académicas de la Universidad por medio de un proceso participativo; siendo la Universidad la institución que pudiera tener una visión integral de la problemática social, se plantea que ella encabece, junto con los distintos actores sociales, la identificación de las problemáticas y sus posibles alternativas de solución.

Se plantea que las funciones sustantivas y adjetivas concentradas hasta ahora en la administración central sean desarrolladas en mayor medida por las unidades académicas y que las direcciones generales estén orientadas a normar y coadyuvar al desarrollo de las mismas. Se considera que las diferentes unidades académicas que componen la universidad constituyen el eje de desarrollo institucional de la misma, por lo que para llevar a cabo este Proyecto Universitario 1993, se recabó información en cada una de las unidades académicas. Se produjeron estadísticas básicas, diagnósticos por unidad, el proyecto universitario, el proyecto institucional de desarrollo y los programas estratégicos universitarios que se implementarán por las unidades académicas y administrativas de la universidad, con el objeto de mejorar la calidad académica denominándose *acuerdos de planeación*.

Los programas universitarios estratégicos¹⁰⁵ más importantes son: *en docencia*, flexibilización curricular y formación y actualización académica; *en investigación*, medio ambiente, estudios agropecuarios, energía, estudios fronterizos y educación; *en extensión*, vinculación, solidaridad e incubadora de empresas; *en bienestar estudiantil*, ampliación y mejoramiento de los servicios

¹⁰⁵ La universidad recibió apoyo por parte del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) para realizar los programas estratégicos universitarios. Estos fondos de aproximadamente 12 millones de nuevos pesos que se otorgaron en el período 1991-1993, permitieron la adquisición de infraestructura (redes de telecomunicaciones, equipamiento informático y de laboratorios) para el desarrollo de 27 proyectos.

estudiantiles; *en apoyo adjetivo*, programas de estímulos al personal académico y administrativo, información, obras y excelencia y calidad.

El programa de calidad y excelencia merece especial atención, ya que es el contexto más amplio en el que se llevan a cabo los demás programas estratégicos y también se pretende que esté presente en todo el quehacer universitario. Se define a la calidad como:

... el esfuerzo real de hacer las cosas mejor cada vez. ... la calidad es una cultura y no una fórmula que por decreto pueda realizarse. Requiere del concurso de todos y no sólo de unos cuantos. Exige compromiso, participación, seriedad y sobre todo, de creatividad e iniciativa. El programa no es más que un medio para lograrlo, es una política que requiere de su asimilación para lograr incorporar a la vida universitaria la conciencia de la calidad y la excelencia. ... Por otra parte, la excelencia se logra cuando somos los mejores en lo que hacemos. Ni calidad ni excelencia son inamovibles: cambian conforme se modifican exigencias, condiciones y contextos. En este sentido, todo el quehacer universitario puede aspirar a una mejor calidad y por este camino llegar a la excelencia. ... en cada una de las unidades académicas y administrativas se acordaron y formularon `compromisos de calidad´ para 1993¹⁰⁶ (Llórens, 1993a:7,12).

Para lograr la calidad educativa, se plantea el siguiente modelo institucional: consolidar la *interdisciplina* en la generación y transformación del conocimiento, establecer la *vinculación* como el eje articulador entre lo que produce la universidad y los cambios que se suceden en su contexto social, utilizar la *gestión* como la forma de obtención de apoyos adicionales para la realización de las funciones sustantivas y hacer de la *evaluación* el mecanismo que permitirá la retroalimentación (Llórens, 1993b:34).

¹⁰⁶ "Estos compromisos han quedado por escrito y son exhibidos en la entrada de cada oficina de la universidad. Son cerca de dos mil compromisos de diversa índole. En ellos se propone qué queremos hacer mejor y en qué queremos ser los mejores" (Llórens, 1993a:8). Se han detectado principalmente las siguientes áreas de mejora: organización, integración, actualización, uso y aplicación más eficientes de la información; en los procesos administrativos, su simplificación y sencillez; en los recursos, ahorro y mejor administración de los mismos; mejor comunicación y calidez en las relaciones interpersonales, y para el personal académico y administrativo, mejores oportunidades de desarrollo y un mayor reconocimiento. Como complemento de los compromisos de calidad, se colocaron buzones en las distintas dependencias preguntando: "¿Qué propones para mejorar tu universidad?". Se recibieron cerca de dos mil recomendaciones, las cuales se turnaron a las instancias competentes, lo que propició mejoras en diversos aspectos de la institución.

"La comunicación entre universidad y sociedad es cada vez más intensa, diversificada y compleja. Hemos alentado un cambio cualitativo que está permitiendo el tránsito de la extensión tradicional a la vinculación, es decir, del énfasis en la transferencia desde la universidad hacia la sociedad, al énfasis en la comunicación, el aprendizaje y la experiencia que se logra de manera conjunta" (Llórens, 1993a:17). Para fundamentar este cambio, se reestructuró la administración de extensión universitaria y se crearon las coordinaciones de Vinculación y Difusión Cultural. La primera tiene por objeto enlazar productivamente a la universidad con su medio social. El programa cuenta con representantes promotores en todas las unidades académicas. Se han tenido relaciones con los empresarios del estado a través de organizaciones como Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX), Cámara Nacional de la Industria de Transformación (CANACINTRA), Cámara Nacional de la Industria de Restaurantes y Alimentos Condimentados (CANIRAC). Se han firmado convenios con instituciones públicas y privadas, a través de los cuales se realizan programas de Educación Continua, proyectos de investigación y de desarrollo tecnológico. Actualmente, la universidad tiene registrados 400 convenios, en el período 1991-93 se firmaron 48, de los cuales 10 son con instituciones extranjeras cuyo potencial de apoyo a la UABC es de gran trascendencia. Un aspecto destacado de este programa fue la elaboración y difusión del primer catálogo universitario de vinculación, en el que se informa acerca de los diferentes servicios que cada una de las unidades académicas, pone a disposición de las empresas e instituciones. Dicho catálogo fue presentado a los representantes empresariales en cada uno de los municipios del Estado. Además, se llevó a cabo en la ciudad de Mexicali, el Primer Encuentro Nacional de Vinculación, los días 6 y 7 de mayo de 1993 con la asistencia de diversas universidades y representantes empresariales.

En lo que respecta a la docencia se plantea de manera prioritaria la reestructuración y flexibilización curricular y la necesidad de planear la oferta educativa e incrementar la eficiencia terminal, así como establecer mecanismos para evaluar los resultados de los programas de docencia a nivel licenciatura y posgrado. Un entorno social y económico más competitivo y cambiante y la

exigencia de mayor calidad han conducido a plantear a la *flexibilización curricular* como un programa académico de alcance institucional, que respetando la organización actual de escuelas, facultades e institutos flexibiliza los currícula provocando y apoyando la interdisciplina.

La flexibilización curricular es una alternativa en el diseño de planes de estudio que posibilita una estructura más amplia y abierta. En cada plan de estudios habrá cursos de carácter obligatorio y otros optativos que el alumno elegirá en función de sus intereses y de su orientación profesional, la licenciatura bajo esta concepción se constituye en una acumulación de créditos¹⁰⁷. En este tipo de curriculum flexible, el estudiante es responsable de su formación profesional y toma decisiones acerca de una parte de su plan de estudios contando con el apoyo de una tutoría académica; esto le permite tener mayores opciones de formación y práctica profesional y entrar en contacto con contenidos, experiencias, estudiantes y docentes de otras escuelas, facultades y/o institutos de investigación. El programa de flexibilización curricular favorece una formación profesional con mayores opciones de conocimiento, sin necesidad de abrir carreras nuevas, aprovechando el beneficio del sistema de créditos, en este sentido optimiza la oferta académica existente, asimismo, induce la comunicación entre maestros y alumnos de distintas unidades académicas y permite hacer un mejor uso de la planta física instalada. Al programa de flexibilización se han ido incorporando de manera paulatina todas las unidades académicas de la universidad. Durante este periodo rectoral, la oferta educativa de la UABC fue de 3 carreras de nivel medio superior, 52 licenciaturas y 29 posgrados, al finalizar este período, el 90% de los planes de estudio de las diferentes carreras ofrecidas por la universidad habían sido reestructurados de acuerdo al enfoque de la flexibilidad curricular.

¹⁰⁷ "Los créditos se obtendrán a través de diferentes formas: asignaturas obligatorias, optativas, talleres, laboratorios, clínicas, como auxiliares de investigador, becarios, estudiar en forma independiente con el maestro, por práctica profesional o por una estancia" (Flexibilización curricular, Folleto).

En el rubro de docencia, también se plantea la profesionalización de la planta docente por medio de su formación y actualización¹⁰⁸, así como la creación del **concepto de académico universitario** como una caracterización genérica para todo el personal académico de la universidad, en la cual se definen sus funciones a realizar en una unidad académica, siendo coherentes con su formación disciplinaria y sin limitarse a la enseñanza, ya que puede abarcar otras actividades como son actividades de investigación y administrativas.

En cuanto a la investigación y el posgrado, el **concepto de planeación de la investigación** comprende una definición de las áreas de investigación, proyectos de investigación interdisciplinaria, la gestión y evaluación de los elementos que intervienen en el proceso de investigación y la valoración de sus resultados, este concepto constituye el eje sustancial de los programas de posgrado. Se ha procurado la especialización regional en el posgrado y la investigación, las áreas de ciencias naturales y exactas en Ensenada, el área internacional y económica en Tijuana y el área agropecuaria y administrativa en Mexicali. Se siguió una política de consolidación y fortalecimiento del posgrado, 4 de ellos fueron aceptados en el padrón de excelencia del CONACYT.

En este período rectoral sobresale el proyecto académico de la flexibilidad curricular que viene a transformar de manera significativa la vida académica de la universidad al incidir en la estructura y organización de los planes de estudio, la formación profesional y del personal académico, en favorecer la interdisciplina y modificar el papel del docente y los alumnos, entre otros, todo ello con el objeto de responder adecuadamente a los requerimientos del contexto y del desarrollo profesional. Esta necesidad también da origen al programa de vinculación como una propuesta innovadora que pretende establecer y consolidar los lazos de la universidad con diferentes sectores de

¹⁰⁸ Dentro de los programas de formación y actualización para el personal académico que se han ofrecido de manera constante, se encuentran: la especialidad en docencia, los diplomados en: Computación, Inglés, Habilidades de razonamiento y formación de valores y Diseño curricular. Asimismo, se han llevado a cabo múltiples cursos de formación y actualización pedagógica y disciplinaria y el programa de inducción para los académicos de reciente ingreso. También se apoyo a los académicos con un programa de becas para estudios de posgrado, principalmente doctorado.

su entorno para la prestación de diversos servicios y productos y que la universidad a su vez se retroalimente y enriquezca de las acciones emprendidas. Todo lo anterior se enmarca a su vez en un programa de calidad y excelencia que pretende permear el quehacer universitario para *hacer las cosas cada vez mejor y lograr ser los mejores en lo que hacemos*.

Lic. Luis Javier Garavito Elías (1991-1994)

En el Plan de Desarrollo Universitario 1994-1998 correspondiente al periodo rectoral del Lic. Luis Javier Garavito Elías se señalan seis políticas institucionales:

1. **Mejoramiento de los servicios universitarios.** Responde a la demanda de perfeccionamiento de los servicios universitarios con el fin de mejorarlos.
2. **Crecimiento y diversificación.** Busca ampliar la cobertura y las funciones de los servicios universitarios.
3. **Conectividad e integración.** Persigue la interconexión y unificación de las acciones universitarias con el fin de que el esfuerzo de las partes repercutan en el todo.
4. **Vinculación de la universidad con su contexto.** Pretende ampliar las relaciones con el exterior con el fin de contribuir a una sociedad más humana y justa.
5. **Información y comunicación.** Intenta mejorar e incrementar el insumo de información para el desarrollo de sus funciones.
6. **Eficientización administrativa.** Responde a la necesidad de planear y hacer más eficientes los apoyos adjetivos con el fin de crear condiciones administrativas óptimas para el soporte de las tareas sustantivas de la universidad.

Algunos de los importantes logros de esta administración son los siguientes:

Con el propósito de incrementar y diversificar la oferta educativa se crearon cinco nuevas licenciaturas que iniciaron actividades en 1996:

- a) Negocios internacionales que se imparte en la Fac. de Contaduría y Administración en Tijuana.
- b) Lic. en Relaciones internacionales que se imparte en la Fac. de Ciencias Sociales y Políticas.
- c) Lic. en Enfermería en la Escuela de Enfermería.
- d) Lic. en Traducción y Docencia de la Lengua Inglesa en la Escuela de Idiomas en Mexicali.
- e) Ingeniería industrial en la Escuela de Ingeniería.

Respecto a la formación y actualización docente se da continuidad con la administración anterior para que los profesores cursen estudios de posgrado, impartidos tanto en instituciones nacionales como extranjeras, se continúa con los diplomados para la profesionalización de la docencia, se lleva a cabo la evaluación de la docencia por parte de la dirección de las unidades académicas y de los alumnos. Se han establecido relaciones de cooperación académica internacional con diversas instituciones americanas y europeas, por ejemplo, especialmente activo es el intercambio académico con Cuba, a través de la Universidad de La Habana, y otras instituciones de educación superior de ese país. También con España se instituyó el programa intercampus, mediante el cual profesores de nuestra Casa de Estudios realizan el doctorado, o bien estancias de actualización en la universidad de Alcalá de Henares.

En cuanto al posgrado, siete programas se encuentran en el Padrón de Posgrados de excelencia del CONACYT. Se abren ocho nuevos programas de posgrado: cinco especialidades en el área de la salud, un doctorado en Ciencias Agropecuarias y la maestría en Docencia y Administración educativa en la Facultad de Ciencias Humanas y la maestría en Ciencias educativas en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.

En lo que se refiere al financiamiento a los proyectos de investigación otorgados por el CONCACYT, ANUIES y SEP, por primera vez la UABC aportó recursos propios para esta actividad, así la Dirección General de Investigación y Posgrado en coordinación con el Patronato Universitario convocó a participar

en lo que se denominó *Sistema de Investigación de la UABC*, se apoyaron un total de 59 proyectos de diferentes áreas del conocimiento, lo que ha dado un significativo impulso a esta función sustantiva de la universidad.

Respecto al apoyo a la vinculación universitaria, en noviembre de 1995 inició sus actividades el Centro Universitario de Desarrollo y Gestión, en el cual se trabajan cuatro áreas: innovación y transferencia de tecnología, asesoría y soporte estratégico a proyectos, fuentes alternativas de financiamiento y educación continua.

Por último, es relevante destacar que la importancia otorgada al ámbito estudiantil puede equipararse a la otorgada a las funciones sustantivas tradicionales. Aquí cabe destacar el Programa Emprendedor Universitario afiliado a Desarrollo Empresarial Mexicano (DESEM), en el cual se desarrollaron a su vez tres subprogramas: Jóvenes emprendedores, Simulador de Ejercicios de Administración y Economía (SIMEC) y Fundamentos empresariales.

En lo que respecta a este periodo rectoral, se observa una continuidad respecto de las políticas anteriores en cuanto a la flexibilidad curricular, el programa de vinculación, la formación y actualización del personal académico y la mejora de la calidad.

C.P. Víctor Everardo Beltrán Corona (1999-2002)

En el Plan de Desarrollo Institucional 1999-2002 correspondiente al período rectoral del C.P. Víctor Everardo Beltrán Corona se establecen las siguientes políticas institucionales para la UABC y como estrategias institucionales para llevarlas a cabo sus correspondientes programas.

1. **Atención integral al estudiante.** Con esta política se establecen tanto las acciones institucionales tendientes a apoyar la formación del

estudiante durante su estancia en la UABC, como los lineamientos para propiciar y fortalecer la participación activa del estudiante en el modelo educativo de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Programas: Educación centrada en el alumno, Formación integral, Apoyo para actividades extracurriculares, Emprendedores, Vinculación estudiantil con el exterior y Formación de tutores.

2. **Nueva oferta educativa.** En función del modelo educativo centrado en el alumno, se plantea crear y ofrecer alternativas académicas para organizar el aprendizaje desde perspectivas innovadoras, dinámicas, abiertas y flexibles.

Programas: Ampliación y diversificación de la oferta educativa, Modalidades educativas no convencionales, Educación permanente y Educación cultural.

3. **Investigación como eje de la actividad académica.** Se pretende impulsar la investigación en cada una de las unidades académicas de la UABC y que ésta fortalezca a la docencia y la extensión a través de su vínculo con la investigación científica, tecnológica y humanística.

Programas: Educación centrada en el aprendizaje, Fomento y fortalecimiento a la investigación e Impulso a la innovación tecnológica.

4. **Vinculación universitaria-sectores externos.** Se orienta a crear un sistema multidireccional, integrador, dinámico y flexible entre la UABC y su medio para propiciar el flujo constante de productos y servicios académicos, científicos y culturales con la finalidad de cumplir con el compromiso social que la Universidad tiene con su entorno, a la vez que se beneficia de las instancias y procesos con los que se vincula.

Programas: Extensión de la cultura, Seguimiento de egresados, Asesorías y servicios, Difusión y divulgación y Convenios con los sectores.

5. **Calidad en la Universidad.** Dada la trascendencia del quehacer universitario, sus funciones requieren ser realizadas con calidad, entendida ésta como acciones eficaces, eficientes, equitativas,

trascendentes y pertinentes, por lo que estos criterios se constituyen en la base del quehacer universitario.

Programas: Formación y actualización del personal universitario, Mejoramiento continuo, Desarrollo sustentable, Contratación según perfil del puesto y Eficientización administrativa.

6. **Coordinación intra e interinstitucional.** Con esta política se busca generar acciones coordinadas para enfrentar los retos institucionales y el máximo aprovechamiento de los recursos con que cuenta la universidad.

Programas: Movilidad intra e interinstitucional de estudiantes y académicos, Red universitaria, Imagen y comunicación, Internacionalización de la UABC y Sistema de información institucional.

7. **Reorganización institucional.** Transformación cualitativa del papel de los diversos sectores que conforman la comunidad universitaria, así como de las unidades académicas, dependencias, formas organizacionales, procesos y actividades que componen la vida institucional para adecuarla a las condiciones actuales y futuras.

Programas: Perfeccionamiento de planes flexibles, Normatividad institucional, Reforma administrativa y Gestión y diversificación del financiamiento.

8. **Planeación y evaluación permanente.** Se establece esta política como una línea de acción esencial para llevar a cabo un proceso de reorientación integral, cuidando que éste resulte pertinente a las necesidades internas y externas, ya que éstas indican hacia dónde orientar las acciones necesarias para guiar los procesos de transformación en todos los espacios académicos y administrativos de la UABC.

Programas: Planeación de la oferta educativa, Investigación institucional, Planeación institucional, Seguimiento y evaluación institucional y Evaluación a académicos y administrativos.

A partir del periodo rectoral del C.P. Beltrán Corona se le otorga un mayor impulso a apoyar al estudiante en su proceso de formación profesional y a plantear nuevas modalidades educativas en la UABC como la educación

semiescolarizada y a distancia. Se continúa y profundiza en el programa de vinculación y se considera a la planeación y a la evaluación como pilares esenciales del quehacer universitario que dan la pauta para la mejora de la calidad.

Dr. Alejandro Mungaray Lagarda (2002-2006)

De este periodo rectoral se expone la Filosofía institucional descrita en el Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006 que pretende permear el quehacer universitario de la UABC y a partir de la cual la institución proyecta su futuro. Para establecer su filosofía una institución requiere una reflexión profunda acerca de quién es y para qué, a partir de lo cual construye una identidad institucional que se manifiesta en su quehacer cotidiano. La filosofía institucional se explicita en sus postulados, misión, visión y políticas institucionales. Los postulados hacen referencia a los principios que sustenta una institución, por su parte la misión institucional

... permite la orientación de los esfuerzos universitarios hacia el cumplimiento de sus fines últimos, moldeando los procesos académicos y administrativos con énfasis particulares, que ponen un sello distintivo en las actividades universitarias que se realizan al interior y exterior de la institución. A través de la misión institucional, la UABC expresa la esencia de la universidad misma, sus características principales, los valores que la sustentan y dan vida, el papel que desarrolla en el sector educativo y la importancia que tiene para la sociedad en su conjunto - en cuanto a la visión institucional- ... es un recurso que permite delinear cómo queremos que sea nuestra Universidad; constituye una imagen de referencia que permite contrastar lo que hoy somos y lo que estamos haciendo, con lo que queremos ser, a fin de reorientar nuestros pasos cuando sea necesario. Finalmente, las políticas institucionales son los principios a los cuales se habrá de adherir cualquier acción surgida de los universitarios. No basta con saber hacia dónde queremos llegar y qué debemos hacer, sino que es necesario complementar ese conocimiento con la forma de lograrlo. En tal sentido, las políticas encauzan el transcurrir de la Universidad hacia el cumplimiento de su misión y la concreción de la imagen a futuro, dando congruencia a cada actividad, grande o pequeña, esporádica o permanente, que lleva en sí la filosofía universitaria. A través de los siguientes apartados, la Universidad Autónoma de Baja California expresa claramente su filosofía en relación con aspectos relevantes de su quehacer (UABC, Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006:75-76).

Respecto a sus postulados cabe destacar lo siguiente:

Sobre la institución

La UABC es una comunidad de aprendizaje en la cual los procesos y productos del aprendizaje de sus estudiantes, de su personal y de la institución en su conjunto, constituyen la esencia de su ser. Congruente con ello, la institución utiliza los avances de la ciencia, la tecnología y las humanidades para mejorar y hacer cada vez más pertinentes sus funciones. En esta comunidad de aprendizaje se valoran particularmente el esfuerzo, la búsqueda permanente de la excelencia, la justicia, la comunicación, la participación responsable, el liderazgo fundado en las competencias académicas y profesionales, una actitud emprendedora y creativa, la pluralidad, la libertad, y el respeto y aprecio entre todos sus miembros.

Sobre el estudiante

El estudiante, quien constituye el centro de atención de los esfuerzos institucionales, es considerado como una persona capaz, activa y responsable de su propio proceso formativo.

Sobre el académico

El personal académico es un experto en su campo, comprometido, motivado, capacitado y actualizado tanto en aspectos disciplinarios como pedagógicos. En el contexto de sus funciones docentes es un facilitador y promotor del aprendizaje. El académico desarrolla las diferentes funciones que realiza (docencia, investigación, vinculación, extensión y gestión institucional) con un alto nivel de calidad y compromiso, y mantiene en todo momento una actitud innovadora y de permanente superación y de servicio. Asimismo, es capaz de potenciar aún más su trabajo al participar en cuerpos académicos integrados por colegas con intereses y perspectivas complementarias.

Sobre la extensión

La extensión de los beneficios de la cultura y los servicios que presta la institución está orientada a enriquecer la formación de su comunidad interna y externa, así como a contribuir a la solución de los problemas sociales del entorno, en particular de aquéllos asociados con los sectores más desprotegidos y menos beneficiados de la sociedad.

Sobre la gestión

La estructura organizativa, los recursos, el marco normativo y los procedimientos específicos de gestión, tienen su razón de ser en el apoyo que proporcionan a las funciones sustantivas de la Universidad. Son, además, un componente fundamental del proceso educativo que se desarrolla dentro de la misma.

Como parte de la gestión institucional, la comunicación interna y

externa promueve la integración, vinculación y coordinación de todos los esfuerzos institucionales, al tiempo que facilita el uso eficiente y transparente de los recursos.

La UABC considera a sus miembros (estudiantes, académicos, personal administrativo y de apoyo) como su recurso más valioso y actúa en consecuencia con ello (UABC, Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006:78).

3.3.4.1 Misión y visión de la UABC

La UABC plantea la siguiente misión institucional:

A partir de su ubicación en el estado fronterizo de Baja California y en estrecha colaboración con los diferentes sectores de su entorno, la misión de la UABC es contribuir al logro de una sociedad y un mundo más justo, democrático, equitativo y respetuoso de su medio ambiente a través de:

- *La formación, capacitación y actualización de profesionistas de calidad, autónomos, críticos y propositivos, con un alto sentido ético y de responsabilidad social, que les facilite convertirse en ciudadanos plenamente realizados, capaces de enfrentar y resolver de manera creativa los retos que presenta su entorno actual y futuro.*
- *La generación de conocimiento científico y humanístico, así como de aplicaciones y desarrollos tecnológicos pertinentes al desarrollo sustentable de Baja California y el mundo en general.*
- *La creación, desarrollo y difusión de valores culturales y de expresiones artísticas que enriquezcan la calidad de vida en Baja California, el país y el mundo en general (UABC, Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006:79).*

Visión institucional de la UABC:

La Universidad Autónoma de Baja California cuenta con un amplio horizonte de interacción. A la vez que mantiene una fuerte identidad regional en función de su ubicación de frontera y de las características multiculturales de su población, actúa en los ámbitos nacional e internacional. Bajo un esquema de articulación económica, social y cultural con California, y en el contexto de la globalización, la UABC mantiene un espacio de oportunidades que coadyuvan a cimentar los valores culturales de México y América Latina en su conjunto.

La UABC es una institución de vanguardia, caracterizada por un desempeño eficaz, eficiente e innovador en sus funciones sustantivas, así como en los procesos permanentes de planeación y evaluación, los cuales facilitan renovar sus programas, métodos y procedimientos, a fin

de responder de una manera creativa a los requerimientos universitarios y a las exigencias del entorno. La institución muestra, en todo momento, una actitud comprometida con el nivel de calidad de todos los servicios que presta (UABC, Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006:79-80).

Estudiantes

Los estudiantes son el centro de los procesos académico-formativos de la Universidad y, como parte de su proceso de formación integral, participan activamente en eventos deportivos y culturales organizados por la institución, lo cual los lleva a desarrollar una apreciación por la cultura y hábitos a favor de la salud.

Debido a que los planes de estudio se organizan sobre la base de un modelo flexible basado en el aprendizaje, los contenidos académicos son pertinentes, actuales y acordes con los avances del conocimiento, así como con las necesidades sociales y del mercado laboral, en un marco de planeación académica que incluye la formación de valores. Esto le permite al estudiante adquirir una visión del futuro campo de su ejercicio profesional y de su área de especialización. Asimismo, se fortalece su actitud emprendedora y su contacto con el ejercicio de la profesión mediante los programas de vinculación, de servicio social y prácticas profesionales, los cuales se ubican tanto en organizaciones sociales como productivas. La actitud emprendedora fomenta que los futuros egresados no se limiten a encontrar un empleo como única alternativa para ubicarse en el mercado laboral, sino que se constituyen en una opción para sí mismos y para otros.

El estudiante ve en los servicios de orientación educativa –como las tutorías y la asesoría psicopedagógica- un importante elemento que coadyuva para mejorar la calidad de su aprendizaje, y le proporciona un apoyo determinante para que desarrolle sus habilidades intelectuales generales.

Los perfiles profesionales responden adecuadamente a los requerimientos del entorno nacional e internacional, ya que en los egresados destacan características propias de una educación integral, como son una idea clara del mundo actual, el dominio de idiomas extranjeros y elementos técnicos científicos y humanísticos, actitud para realizar actividades en equipo, capacidad para intercambiar argumentos, creatividad e iniciativa, así como preocupación constante para actualizarse y capacitarse en su área profesional, lo mismo que para movilizarse laboralmente y adaptarse a las oportunidades.

El universitario egresado de la UABC ha participado de una formación integral, la cual considera elementos teóricos, prácticos, éticos y de responsabilidad social, así como el desarrollo de herramientas metodológicas que le posibilitan un aprendizaje permanente. La formación integral incluye, también, elementos culturales, de salud, de una relación armónica con su medio ambiente y de la cultura de la legalidad (UABC, Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006:80-81).

Los académicos

En la actividad docente, un aspecto primordial es la formación y actualización de los académicos, que hace énfasis en los valores y actitudes necesarios para consolidar un modelo educativo centrado en el aprendizaje. El enfoque integral de los programas de formación y actualización docente tiene un impacto favorable en los estudiantes.

Los niveles formativos del personal académico son elevados, y se cuenta con una alta proporción de académicos de tiempo completo con grados de maestría y doctorado.

Los cuerpos colegiados, en particular los cuerpos académicos,... participan ampliamente en la definición del sentido y de los criterios para el desarrollo de los programas educativos a todos los niveles, así como de las actividades de investigación y desarrollo tecnológico (UABC, Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006:82).

Investigación y posgrado

En la UABC se logran avances significativos en la generación de conocimientos y en la innovación tecnológica, y la vinculación de la investigación con proyectos sociales y productivos es una práctica constante que posiciona a la Universidad como centro de investigación líder en la región.

La investigación se encuentra indisolublemente unida a los estudios de posgrado, ya que la Universidad cuenta con una planta de investigadores posgraduados que imparten clases y guían a quienes se encuentran en formación. La formación de nivel posgrado y la investigación se realizan tomando como referencia las líneas prioritarias definidas por la Universidad y las necesidades del contexto externo (UABC, Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006:82-83).

Extensión universitaria

La extensión universitaria enriquece a la sociedad en general y contribuye a la formación integral de los estudiantes por medio de diversas actividades artístico-culturales a las que tienen acceso como parte de su vida académica. ... Asimismo, las actividades de difusión promueven las diferentes opciones de formación profesional ofrecidas por la Universidad, contribuyendo a armonizar la demanda al facilitar una mayor congruencia entre intereses vocacionales, mercado laboral y necesidades sociales. ...

La Universidad mantiene vínculos con sus egresados a través de su seguimiento y actualización, mecanismos mediante los cuales se genera información para mejorar los programas y servicios educativos ofrecidos por la institución (UABC, Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006:83).

Vinculación

La vinculación académica al interior de la Universidad fortalece y enriquece las acciones de docencia, investigación y extensión, al

promover el diálogo entre grupos institucionales multidisciplinarios y disciplinarios.

La UABC brinda servicios eficientes a los sectores con los cuales se vincula, mediante proyectos de investigación, desarrollo de tecnologías, servicios a la comunidad, diplomados y cursos. Todo ello hace que se le considere un asesor confiable a quien recurren los sectores social y productivo.

A través de las prácticas profesionales y el servicio social, la Universidad mantiene una continua comunicación con la sociedad, que le permite adecuar los contenidos de los planes de estudio y ofrecer a los sectores externos la oportunidad de enriquecerse también con los aportes del conocimiento universitario.

Servicios de información académica

Los servicios de información académica que presta la UABC a sus miembros y a la comunidad en general, son un verdadero apoyo al proceso de aprendizaje, así como a la docencia y la investigación. ...

Además de proveer acceso a material bibliográfico impreso, los servicios incluyen medios electrónicos y una red informática que atiende de manera eficiente a todos los universitarios: estudiantes, maestros, investigadores y personal administrativo (UABC, Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006:84).

Personal universitario

Las políticas institucionales son congruentes con la formación de recursos humanos y se dispone de un programa integral de desarrollo profesional del personal académico, administrativo y de servicios. En el caso de los académicos, se da prioridad a la formación en posgrados.

... El personal universitario conoce y asume como propios la filosofía, misión, visión y políticas institucionales, y muestra un fuerte sentido de identidad y pertenencia con la Universidad, que se traduce en un trabajo responsable, honesto y de alta calidad.

Gestión y descentralización

Se ha generado un sistema administrativo abierto y flexible que da soporte al desarrollo del modelo académico de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

En la UABC se privilegian los aspectos académicos sobre los administrativos, ... La toma de decisiones de la función adjetiva es expedita debido a que la Universidad cuenta con un sistema integrador de información administrativa, que dispone de un soporte técnico permanente.

Como la UABC está presente en las principales ciudades de la entidad, las actividades de apoyo y la toma de decisiones están

descentralizadas (UABC, Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006:85).

Infraestructura

La docencia y la investigación cuentan, para su mejor desempeño, con la infraestructura suficiente que hace posible la adquisición y generación de conocimiento. La infraestructura deportiva y cultural es amplia y fortalece la formación y el desarrollo personal de los universitarios y la comunidad en su conjunto, por lo que es reconocida por la sociedad como un valioso patrimonio al que cuida y respeta.

Financiamiento

Los ingresos propios han aumentado considerablemente en la UABC, y se estimula la obtención de recursos externos para programas y proyectos autofinanciables, sobre la base de resultados positivos.

Las fuentes de financiamiento para la investigación son diversas, y se obtienen recursos provenientes de la transferencia de tecnología y de la colaboración en proyectos con los sectores productivo y social.

La transparencia en el manejo financiero es parte de la vida cotidiana de los universitarios, y la rendición de cuentas a la sociedad ha afianzado el reconocimiento del que goza la institución (UABC, Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006:86).

Planeación y evaluación

La planeación e investigación institucional son auxiliares para la administración universitaria. En la UABC se realiza una evaluación permanente de las funciones sustantiva y adjetiva. En lo general, los servicios universitarios son evaluados con criterios de eficacia, eficiencia, equidad, trascendencia y pertinencia, mediante un sistema de evaluación institucional. En la evaluación de las funciones sustantivas destacan tres modalidades: las evaluaciones institucionales de desempeño, las evaluaciones de pares, y la evaluación externa a través de diversos procedimientos de acreditación y certificación.

Con el fin de mantener el rumbo que la Universidad se ha fijado, se lleva a cabo un constante seguimiento de programas y acciones (UABC, Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006:87).

A través de su misión y visión institucional, la UABC como universidad pública y máxima casa de estudios del estado, expresa su compromiso social para participar de manera trascendente en la mejora de la calidad de vida y de un desarrollo sustentable de la sociedad bajacaliforniana, del país y del mundo en

general a través de la formación de recursos humanos altamente capacitados, el desarrollo científico y tecnológico y la extensión y difusión de la cultura que le permitan responder adecuadamente a los requerimientos del entorno.

La UABC se concibe como una universidad de vanguardia, eficaz, eficiente e innovadora en el cumplimiento de sus funciones sustantivas y plantea una visión institucional abarcativa de los aspectos más relevantes del quehacer universitario y con base en un seguimiento y evaluación de sus programas verifica el rumbo que se ha trazado, constituyéndose en una comunidad de aprendizaje en la cual se privilegia la vida colegiada.

3.3.4.2 Políticas institucionales

Las políticas institucionales constituyen los enunciados que orientan la acción, la UABC ha establecido las siguientes políticas institucionales prioritarias (UABC, Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006:88-91):

1. **El estudiante como centro de los esfuerzos institucionales.** Considerar todos los aspectos de desarrollo humano del estudiante como los valorales, actitudinales y humanísticos y no sólo los profesionales. Apoyar la formación del estudiante mediante las tutorías y asesorías. Propiciar y fortalecer la participación activa del estudiante en el modelo educativo de aprendizaje a lo largo de toda la vida.
2. **Oferta educativa.** Asegura que la universidad cumpla con sus compromisos de cobertura, pertinencia y equidad en sus programas educativos por medio de una diversidad de programas que organicen el aprendizaje desde perspectivas innovadoras, dinámicas, abiertas y flexibles.
3. **La investigación y la vinculación como ejes de la actividad académica.** La docencia y extensión se fortalecen con la investigación

científica, tecnológica y humanística, lo que implica impulsar la investigación en cada una de las unidades académicas. Asimismo se pretende establecer un sistema multidireccional e integrador entre la UABC y su medio para crear un flujo constante de información, productos y servicios académicos, científicos y culturales, con lo cual las actividades de docencia e investigación se verán enriquecidas. Se plantea la vinculación de la docencia con el servicio social y la práctica profesional asociada al curriculum. Dicha vinculación deberá atender los principios de equidad, relevancia y pertinencia en la búsqueda de un desarrollo sustentable.

4. **Transparencia.** Esta política establece que la Universidad se constituye en un espacio abierto para que sus procesos, resultados y uso de los recursos estén a la vista de la comunidad interna y externa.
5. **Calidad.** Las acciones institucionales deben caracterizarse por una búsqueda permanente de la calidad, de manera que sean eficaces, eficientes, equitativas, trascendentes y pertinentes, ya que así lo requieren tanto la Universidad como los diversos sectores con los que interactúa.
6. **Comunicación y coordinación intra e interinstitucionales.** Favorece la generación de redes y acciones coordinadas que permitirán enfrentar los retos institucionales y aprovechar los recursos.
7. **Gestión y flexibilidad organizacional.** Esta política se refiere al papel adjetivo de la administración respecto de las tareas sustantivas de la Universidad. Asimismo, hace énfasis en la necesidad de una transformación cualitativa del papel de los diversos grupos que conforman la comunidad universitaria, así como de las unidades académicas, dependencias, formas organizacionales, procesos y actividades que componen la vida institucional, para adecuarla a las condiciones actuales y futuras.

8. **Participación y liderazgo.** Las funciones de la Universidad requieren de una participación amplia y responsable de todos sus miembros, de manera que la toma de decisiones se vea enriquecida por la experiencia y el liderazgo de toda la comunidad universitaria, en particular de las unidades académicas.

9. **Planeación y evaluación permanente.** Los procesos de reorientación institucional tienen como fundamento las acciones de planeación y evaluación en función de las circunstancias institucionales y del contexto. Los resultados de la evaluación apoyan la toma de decisiones en las acciones de planeación para reencauzar y mejorar los programas y proyectos.

Paralelo a la definición de las políticas institucionales, se establecieron posibles caminos por los cuales transitar desde la situación actual a la visión institucional. Estos caminos se constituyen en grandes iniciativas alrededor de las cuales se enlazan diversas acciones que se constituyen en programas operativos. La Comisión de Planeación y Desarrollo Institucional identificó 11 iniciativas generales y posteriormente los Grupos Técnicos de Planeación y Seguimiento (GTPS) procedieron a proponer iniciativas específicas, y aspectos más puntuales como objetivos, estrategias, requerimientos de recursos e infraestructura y mecanismos de seguimiento y evaluación para cada una de ellas.

1. **Fortalecimiento de los programas de licenciatura.** “El propósito fundamental de esta iniciativa es promover una formación integral del estudiante que los lleve a ser profesionistas de alta calidad y con un fuerte compromiso social, capaces de enfrentar creativamente los retos que el ambiente contemporáneo y futuro les presente” (UABC, Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006:96).

Iniciativas específicas:

- Consolidación del modelo educativo institucional.
- Formación de valores éticos y profesionales pertinentes (compromiso, responsabilidad, honestidad, respeto, disciplina, libertad, democracia, etc.).
- Orientación permanente al estudiante. Mejorar la inducción y la asesoría hacia el estudiante respecto de los apoyos y oportunidades que su entorno universitario y extrauniversitario le puede brindar.
- Promoción de la actividad física, el deporte y la salud como parte de la formación integral del estudiante.
- Desarrollo cultural del estudiante y de su apreciación artística. Incorporar en los planes de estudio de las carreras, asignaturas cuyos contenidos propicien el crecimiento cultural del estudiante, en la etapa básica de su formación (hombre y cultura, evolución sociocultural de la humanidad, desarrollo de la cultura, etc.).
- Promoción de la movilidad estudiantil a nivel inter e intrainstitucional, a nivel regional, nacional e internacional como una manera de enriquecer profesional y vivencialmente la formación integral del estudiante mediante su involucramiento en otros ambientes educativos. Para ello se requiere sistematizar los programas y actividades de movilidad estudiantil, otorgar valor curricular a las estancias estudiantiles en otras IES y otorgar apoyos económicos a los estudiantes para llevarlas a cabo.
- Fortalecimiento de la pertinencia de la formación de licenciatura. Implica adecuar continuamente los contenidos de los planes y programas de estudio y promover la realización de prácticas académicas, para que el estudiante se involucre en acciones de vinculación de manera que su formación sea acorde a las realidades y necesidades del entorno. Comprende los programas de servicio social comunitario, prácticas profesionales y servicio social profesional.
- Acreditación de programas de licenciatura.

2. **Atención a la demanda con calidad y equidad.** “Esta iniciativa tiene como propósitos fundamentales, crear una oferta y demanda equilibrada de programas educativos, ampliar la cobertura a la demanda educativa de la Universidad, propiciar que un mayor número de estudiantes en situación socioeconómica desventajosa ingrese y tenga éxito en la institución, y mejorar los índices de retención y eficiencia terminal como resultado de la mejora cualitativa de los procesos educativos” (UABC,

Iniciativas específicas:

- Seguimiento educativo permanente. Implica conocer mejor las características, condiciones y necesidades educativas de quienes demandan servicios educativos a la Universidad para poder atender sus requerimientos específicos.
- Sistema integral de tutorías académicas presencial y en línea que se orienta al dominio de los contenidos y habilidades curriculares de materias básicas, complejas y estratégicas para la formación profesional y al desarrollo de habilidades generales (hábitos de estudio, habilidades de razonamiento, de comunicación, etc.).
- Ampliación y diversificación de la oferta educativa con calidad, equidad y pertinencia social. Dada la importancia de esta iniciativa para la presente investigación, a continuación se mencionan las estrategias propuestas para llevarla a cabo:
 - “Realizar estudios de factibilidad en la región, consultando a los tres niveles de gobierno y al sector privado para determinar las oportunidades y necesidades de recursos humanos, en el marco de la planeación al año 2025.
 - Continuar el proceso de reestructuración y homologación de los planes de estudio flexibles con el enfoque de competencias profesionales, buscando contar con materias en troncos comunes por área del conocimiento, con el fin de incrementar el número de estudiantes atendidos en relación con la demanda de ingreso a la Universidad.
 - Establecer un grupo de materias afines a todas las disciplinas que fomente la formación integral de los estudiantes a nivel de troncos comunes (materias formativas básicas y complementarias que permitan una atención diferenciada a los estudiantes).
 - Diversificar la oferta educativa con base en los programas existentes, mediante nuevas opciones terminales.
 - Crear nuevas opciones educativas específicas que impacten en el desarrollo regional tomando en cuenta las tendencias científicas y tecnológicas del entorno nacional e internacional.
 - Incrementar la atención a la demanda mediante el uso de modalidades educativas no convencionales (programas semiescolarizados, abiertos y a distancia).
 - Preparar técnicos superiores universitarios como salida lateral de los planes de

estudio de licenciatura.

- Desarrollar programas de certificación de competencias laborales” (UABC, Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006:108).
- Articulación con la educación media superior. Se refiere a la necesidad de diseñar un programa de coordinación entre la UABC y el nivel educativo precedente, que permita incrementar el acceso a la institución de estudiantes en situación socioeconómica desfavorable y con desempeño académico adecuado y fortalecer la difusión de la oferta educativa de la UABC.

3. **Fortalecimiento del posgrado.** Propósito: fortalecer los programas de posgrado de modo que abarquen una amplia gama de alternativas disciplinarias y profesionales, y que el egresado tenga la oportunidad de desarrollarse efectivamente dentro de su campo de especialización, así como integrar la investigación y la docencia de una manera muy estrecha, y aumentar la productividad (eficiencia terminal) y el impacto de estos programas en su entorno.

Iniciativas específicas: Crecimiento, diversificación y consolidación del posgrado, actualización de la normatividad correspondiente, acreditación de los programas, estructura administrativa flexible y eficiente, recursos e infraestructura de apoyo y asesoría, seguimiento y evaluación de los programas de posgrado.

4. **Fortalecer la investigación, desarrollo tecnológico y actividades creativas en los programas de licenciatura y posgrado y en acciones de difusión, extensión y vinculación.**

Iniciativas específicas: Fortalecimiento de la investigación, del desarrollo tecnológico y de su vinculación con el contexto, fortalecimiento de los sistemas de información y del sistema de cómputo académico de apoyo para la investigación, recursos e infraestructura para la investigación y seguimiento y evaluación.

5. **Fortalecimiento de la difusión cultural.** Se refiere a la contribución que las actividades de difusión cultural hacen a la formación integral del estudiante y a la sociedad bajacaliforniana y regional.

Iniciativas específicas: Oferta cultural continua y vinculación de la extensión con la docencia y la investigación.

- 6. Fortalecimiento de la vinculación universitaria.** Se relaciona con el fortalecimiento de las acciones de vinculación entre la Universidad y los diferentes sectores de la sociedad para coadyuvar en la solución de problemas y su desarrollo mediante proyectos de investigación, servicios de educación continua, consultorías, etc. Lo anterior permitirá un mayor acercamiento entre la comunidad universitaria y el mercado laboral.

Iniciativas específicas: Certificación de procesos en servicios, educación continua, normatividad, gestoría y administración de vinculación, coordinación de la vinculación con la formación profesional del estudiante y la actualización del académico, seguimiento y apoyo de egresados.

- 7. Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).** Integración de las TIC de la manera más amplia y productiva posible a las actividades de docencia, investigación, extensión y vinculación. También se quiere promover el uso de una plataforma informática en la oferta de cursos y programas educativos.

Iniciativas específicas: Difusión de las TIC, uso de las TIC como apoyo en la búsqueda de información para el trabajo académico y el desarrollo institucional, capacitación a maestros y estudiantes en el uso de las TIC, integración de las TIC a los procesos de capacitación del personal, profesionalización de la producción de cursos a distancia, infraestructura y desarrollo tecnológico de soporte y seguridad para las TIC.

- 8. Desarrollo del personal académico.** El propósito fundamental de esta iniciativa es fortalecer el desarrollo integral del personal académico en lo individual y como cuerpos académicos para establecer y desarrollar un plan de vida y carrera congruente con las perspectivas de desarrollo de la institución. Asimismo se pretende propiciar el mejoramiento continuo

del académico en los ámbitos disciplinario, pedagógico y de gestión. Promover la consolidación de una cultura colegiada, adecuar la normatividad existente y propiciar el mejoramiento de su calidad de vida.

Iniciativas específicas: Desarrollo integral del personal académico, fortalecimiento de los cuerpos académicos, fortalecimiento de la vida colegiada, actualización del Estatuto del personal académico, reestructuración del Programa de Estímulo al Personal Académico y regularización de las plazas académicas.

9. **Reforma administrativa.** Esta iniciativa está encaminada a desconcentrar y descentralizar las actividades administrativas de la UABC, así como actualizar la normatividad, todo ello con la finalidad de fortalecer las actividades sustantivas de la UABC.

Iniciativas específicas: Adecuación de la estructura organizativa a los propósitos institucionales sustantivos, adecuación de la reglamentación universitaria a la reorganización administrativa y promoción de la cultura de la transparencia de los procesos institucionales.

10. **Fortalecimiento de la gestión académico-administrativa.** El propósito fundamental de esta iniciativa es mejorar los procesos de gestión académico-administrativa, para que se constituyan en un verdadero apoyo a la actividad académica. Asimismo, se pretende mejorar la comunicación interna y la coordinación entre las diferentes unidades y dependencias universitarias, y el clima organizacional de la institución.

Iniciativas específicas: Fortalecimiento de la estructura financiera de la Universidad, aseguramiento de la calidad, planeación, seguimiento y evaluación institucional, fortalecimiento de la calidad del personal administrativo y de apoyo, fortalecimiento de los procesos de comunicación interna y del clima organizacional, de los recursos e infraestructura.

11. **Fortalecimiento de los procesos y mecanismos institucionales de**

seguimiento y evaluación. Su propósito es la creación de un sistema de indicadores y de un esquema de evaluación para dar seguimiento a los procesos académicos y administrativos que permita tomar decisiones pertinentes para el desarrollo de la universidad.

Iniciativas específicas: Evaluación institucional de la calidad del aprendizaje, sistema de indicadores académicos y administrativos y seguimiento y evaluación de las iniciativas del PDI 2003-2006.

Con el planteamiento de las iniciativas antes mencionadas, se pretende “promover la cultura de una *organización que aprende*, aumentar la capacidad de respuesta al promover un liderazgo académico distribuido en toda la institución, potenciar la capacidad de innovación al integrar grupos de trabajo especializados y comprometidos con la universidad, construir un sistema más incluyente de responsabilidades compartidas en los procesos de toma de decisiones, ... y fomentar un mayor compromiso e identidad con la institución, su filosofía, misión y perspectiva de desarrollo” (UABC, Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006: 163-164).

Ante la necesidad de que la UABC contribuya de una manera más decidida con el desarrollo de sus estudiantes, del conocimiento y de la sociedad en general, se identifica la imperiosa necesidad de transformarse en una comunidad de aprendizaje en donde la innovación sea una actividad regular y las actividades se realicen bajo una perspectiva del mejoramiento constante (UABC, Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006:24).

3.3.4.3 Modelo Educativo

El Modelo Educativo de la UABC (2006) se fundamenta en su misión y visión institucional, así como en su Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006. Dicho modelo considera los siguientes aspectos:

- Retoma los principios planteados por la UNESCO de: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

- Fortalecer las relaciones entre la Universidad y los sectores social y productivo.

- Se reconoce la necesidad de una educación a lo largo de la vida que satisfaga las necesidades e inquietudes formativas del ser humano en general y de los profesionistas en particular, para lo cual se requiere de sistemas flexibles, nuevas estrategias formativas y nuevos ambientes de aprendizaje. “En opinión de Díaz Villa (2002), la formación flexible sugiere la idea de apertura, equidad y creatividad, de mayores oportunidades de formación para individuos y grupos” (Modelo Educativo de la UABC, 2006:29).

- Promover una formación de valores éticos y profesionales (compromiso, responsabilidad, honestidad, respeto, disciplina, libertad, democracia) en los estudiantes para que sean parte de ellos durante su desempeño laboral y en los diferentes ámbitos de su vida. Dichos valores se constituyen en los ejes transversales de la formación profesional.

- Dados los nuevos requerimientos de la economía como la eficacia, la eficiencia, la competitividad y la calidad, en el marco de la globalización, se pretende impulsar una formación para la innovación a partir de la generación y aplicación de nuevos conocimientos o asimilar los existentes, adoptarlos y perfeccionarlos.

- Plantear los planes de estudio por competencias profesionales, a partir del período 2002-1.

Propósitos del Modelo Educativo

1. Ubicar al alumno como centro de atención del esfuerzo institucional.
2. Alcanzar una formación integral del alumno.
3. Habilitar al docente para que tenga un perfil integral, que lo haga un

- verdadero participante en la docencia, la investigación, la tutoría y la gestión.
4. Habilitar al docente como facilitador y promotor del proceso de aprendizaje.
 5. Que el estudiante participe activa y responsablemente en su propio proceso formativo.
 6. Sustentar el trabajo académico en principios de responsabilidad, honestidad, respeto y valoración del esfuerzo.
 7. Mantener actualizados y pertinentes los contenidos de planes y programas de estudios.
 8. Favorecer el intercambio estudiantil.
 9. Fomentar un ambiente institucional donde los valores sean parte fundamental del trabajo docente y la formación del estudiante.
 10. Cerrar brechas entre la universidad y la sociedad (Modelo educativo de la UABC, 2006:40).

De acuerdo con este modelo educativo los planes de estudio vigentes presentan las siguientes ventajas:

1. Son planes de estudios flexibles y diseñados bajo el modelo de competencias profesionales.
2. El alumno inicia sus estudios a través de troncos comunes.
3. Los planes de estudio se rigen por un sistema de créditos. El alumno avanza en los estudios conforme adquiere créditos a través de distintas modalidades de aprendizaje.
4. Cuentan con un esquema de homologación de licenciaturas en distintas unidades regionales.
5. Asignaturas obligatorias que están relacionadas unas con otras en función de las competencias profesionales y que son determinantes en la formación de los alumnos.
6. Asignaturas optativas, permiten al alumno el aprendizaje de contenidos conforme a sus intereses y proyectos con cierta orientación dentro del campo de acción de la carrera que estudia.
7. Otros cursos. En esta modalidad se incorporan aquellas asignaturas nuevas y/o relevantes, de acuerdo con los avances científicos y tecnológicos en determinada disciplina, proporcionan una alternativa a los docentes y alumnos para que incorporen temas de interés como complemento de su formación.
8. Se da reconocimiento con valor en créditos a las actividades deportivas,

- artísticas y culturales que contribuyan a la formación integral del estudiante, se otorgan hasta 3 créditos por curso y hasta 6 créditos como máximo por la práctica de dichas actividades.
9. Incorporación curricular del servicio social y las prácticas profesionales con valor en créditos.
 10. Adecuación de las cargas académicas de acuerdo con las necesidades del alumno.
 11. Evaluación colegiada del aprendizaje de los alumnos. Esta evaluación se complementará con el seguimiento de los alumnos desde su ingreso a la universidad, su egreso, acceso y permanencia en el ámbito laboral.
 12. Fomento de la movilidad interna entre unidades académicas y externa con otras instituciones, de estudiantes y académicos mediante estrategias y programas de intercambio y colaboración académica para promover el intercambio de experiencias y conocimientos y favorecer la inter y multidisciplinaria.
 13. Mayor orientación con el apoyo del sistema de tutorías para que los alumnos planeen su proyecto académico en la universidad y hagan una mejor selección de asignaturas y otras actividades con valor en créditos.
 14. Inclusión de salidas laterales a los planes de estudio, a través del Técnico Superior Universitario (TSU). El alumno tiene la opción de obtener un diploma de Técnico Superior Universitario y/o continuar sus estudios hacia la licenciatura.
 15. Organización de una diversidad de perfiles profesionales de egreso en las salidas terminales.
 16. Una pertinente vinculación con los distintos sectores de la sociedad a través de programas de prácticas profesionales, servicio social, emprendedores y proyectos de vinculación con valor en créditos.
 17. Los planes de estudio flexibles optimizan la utilización de la infraestructura.

Las modalidades de aprendizaje y obtención de créditos que se establecen en el modelo educativo son las siguientes:

1. Asignaturas obligatorias.

2. Asignaturas optativas.
3. Otros cursos optativos.
4. Estudios independientes.
5. Ayudantías docentes.
6. Ayudantías de investigación.
7. Ayudantías en laboratorio.
8. Ejercicio investigativo.
9. Apoyo a actividades de extensión y vinculación.
10. Proyectos de vinculación con valor en créditos.
11. Servicio social asociado curricularmente.
12. Titulación por proyectos.
13. Actividades artísticas y culturales.
14. Actividades deportivas.
15. Prácticas profesionales.
16. Programa de formación de emprendedores.
17. Actividades para la formación en valores.
18. Cursos intersemestrales.
19. Intercambio estudiantil con valor curricular.
20. Idioma extranjero.
21. Cursos de educación continua.

Asimismo se establece que los planes de estudio se organicen en las siguientes etapas de formación: básica, disciplinaria y terminal. En la **etapa de formación básica**

se desarrollan las competencias básicas y genéricas que debe tener todo profesional de un mismo nivel formativo o un área disciplinaria, lo que se logrará mediante la adquisición de conocimientos de las diferentes áreas, incorporando asignaturas integradoras, contextualizadoras, metodológicas, cuantitativas e instrumentales, esenciales para la formación del estudiante, lo que permite la integración de un repertorio básico de conocimientos, valores, destrezas y habilidades recurrentes para las siguientes etapas de su formación. La comunicación oral y escrita y la habilidad en el manejo de las herramientas de cómputo reciben especial atención en esta etapa (Modelo educativo de la UABC, 2006:43).

Esta etapa se lleva a cabo por medio de troncos comunes pertenecientes a un grupo de carreras afines de una misma área de conocimientos con un enfoque multi e interdisciplinario y se ofertan en las unidades académicas y en zonas rurales carentes de opciones de educación superior que permiten a los estudiantes cursar sus primeros semestres en sus lugares de origen para posteriormente elegir con más elementos su carrera profesional, ya que proporciona una visión general de los diferentes perfiles profesionales asociados con un área de conocimiento. Esta etapa también es la idónea para que el alumno lleve a cabo el servicio social comunitario primera etapa, inicie o

consolide el estudio de un idioma extranjero, y lleve a cabo actividades deportivas, culturales y artísticas con valor curricular por lo que contribuye a la formación integral del estudiante.

En la **etapa de formación disciplinaria**, el alumno adquiere el conocimiento teórico, metodológico y técnico de la profesión de carácter genérico.

Esta etapa comprende el desarrollo de competencias genéricas transferibles a desempeños profesionales comunes en un campo ocupacional determinado, así como el inicio de aquellas denominadas competencias profesionales que se relacionan con los aspectos técnicos y específicos de una profesión en particular. ... Durante la etapa de formación disciplinaria el alumno define con mayor claridad su proyecto académico hacia la etapa terminal de su carrera, y puede participar en actividades de intercambio estudiantil nacional e internacional con valor curricular. De igual manera, en esta etapa el alumno comienza a perfilar sus intereses y opciones de servicio social profesional, prácticas profesionales y estancias de aprendizaje en el ambiente de trabajo de su carrera a través de los proyectos de vinculación con valor curricular, procesos que se consolidan en la etapa terminal (Modelo educativo de la UABC, 2006:44) y también puede optar por el grado de TSU.

En la **etapa de formación terminal**

... el alumno consolida su proyecto académico, fortaleciéndolo con actividades de intercambio estudiantil nacional e internacional con valor curricular, ayudantías de investigación, ejercicios investigativos, proyectos emprendedores, proyectos de vinculación con valor curricular, prácticas profesionales, servicio social profesional segunda etapa, y proyectos con opción a titulación. Las estancias de aprendizaje en el ambiente de trabajo representan una estrategia que propicia la formación de distintas maneras: integra y refuerza las competencias profesionales, los valores éticos de su profesión, y la oportunidad de comparar las experiencias de aprendizaje en el aula y en el ambiente profesional (Modelo educativo de la UABC, 2006:45).

El modelo de la UABC se ha conformado con experiencias anteriores de la misma universidad y con nuevos elementos, se considera que es un modelo muy valioso y rico por los elementos que lo conforman. Se considera un aspecto sumamente positivo el que se trabaje en la reestructuración de los planes de estudio de la universidad de manera conjunta, de tal forma que se unan esfuerzos y todas las carreras se orienten hacia un mismo modelo.

Por lo anterior, se considera que la UABC es una institución de vanguardia que tiene mucho que ofrecer a sus alumnos para su formación profesional que ha llegado a una etapa de madurez, consolidación y está en una trayectoria institucional de innovación y de mejoramiento de la calidad de sus funciones sustantivas, es una universidad abierta al cambio. No obstante, algunos de los aspectos del modelo no están lo suficientemente explicitados o apenas se mencionan, tales como la transversalidad curricular y el constructivismo; o no se explicita por ejemplo, a que se refieren algunas de las modalidades para la obtención de créditos, lo cual puede crear confusión.

Cabe destacar en el periodo rectoral del Dr. Alejandro Mungaray Lagarda el planteamiento de una filosofía institucional que contempla diversos postulados, una misión y visión institucional, diversas políticas institucionales e introduce el planteamiento del “Modelo educativo” de la institución. Dicha filosofía institucional en su conjunto presenta continuidad con las políticas institucionales establecidas en periodos rectorales anteriores, las profundiza y actualiza, de manera que se puede afirmar que ha sido una preocupación institucional el trabajo en relación a los siguientes aspectos:

- El alumno como el sujeto central del proceso educativo y a quien se le debe apoyar en su proceso de aprendizaje para contribuir a su formación integral.
- La revisión y actualización de los planes de estudio flexibles, a los cuales a partir del 2003, se les agrega el enfoque por competencias.
- La mejora de la calidad de las funciones sustantivas y adjetivas de la universidad con base en los procesos de planeación y evaluación y los criterios de eficacia, eficiencia, equidad, trascendencia y pertinencia.

3.5 La formación del licenciado en Ciencias de la Educación

3.5.1 Creación institucional de la Escuela de Ciencias de la Educación 1976- 1978. La pugna por el nivel de licenciatura

El surgimiento de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECE) en la UABC en 1978, está vinculado al desarrollo de la Escuela de Pedagogía, la cual inició sus labores el 10 de septiembre de 1960 y fue escuela fundadora de la Universidad¹⁰⁹. La Escuela de Pedagogía fue de las primeras escuelas profesionales de la Universidad, no obstante que su plan de estudios correspondía a una escuela de normal superior.

El primer director y fundador de la Escuela de Pedagogía fue el Dr. Francisco Dueñas Montes, quien también había sido fundador de otras cinco escuelas normales en la entidad, entre las que se encuentran, la Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza y la Normal Nocturna del Estado. Esta Escuela de Pedagogía siguió la misma orientación que la Escuela Normal Superior creada el 26 de noviembre de 1946 en el Distrito Federal durante el período presidencial de Manuel Ávila Camacho, al separarse los tres primeros años de la Escuela Preparatoria, los que pasaron a formar parte de las escuelas secundarias. Fue entonces cuando se tuvo la necesidad de preparar al personal docente para este nuevo nivel educativo, ya que los intereses de los jóvenes de la segunda enseñanza eran diferentes a los de la primaria, así como también los métodos y técnicas pedagógicas; mientras tanto se utilizaron los servicios de los maestros egresados de las escuelas normales elementales (Dueñas, s.f.).

El primer Rector de la Universidad, el Doctor Santos Silva Cota concibió la idea de que la Escuela de Pedagogía preparara maestros para las diferentes Escuelas y Facultades de la Universidad y se convirtiera con el tiempo en un tipo de Escuela de Filosofía y Letras (Dueñas, s.f.). La Escuela de Pedagogía, junto con la de Economía y Ciencias Marinas fueron las que dieron origen a la

¹⁰⁹ La Escuela de Pedagogía surgió sin una infraestructura adecuada, careciendo de laboratorios, aulas, plazas para los profesores y auxiliares, etc.; esta falta de recursos propició mucha inconformidad por parte de los alumnos. La Escuela de Pedagogía inició sus clases en la Secundaria No. 18 en 1960 con un horario de 18:00 a 22:30 hrs., continuó en la Escuela Preparatoria en 1963, posteriormente en la Primaria Benito Juárez en 1969 y ocupó sus propias instalaciones en el Centro Universitario de Mexicali desde 1972 a la fecha.

universidad. Se escogieron estas áreas del conocimiento no de manera azarosa, sino porque se consideró que eran necesarias para el desarrollo de la región.

La Escuela de Pedagogía inició con las siguientes especialidades: Físico-Matemáticas, Químico-Biológicas, Ciencias Sociales y Literatura y Lingüística, posteriormente se agregaron la de Psicología educativa e Inglés¹¹⁰ con la finalidad de formar profesores para impartir clases en secundaria y/o preparatoria; además de poder ejercer como conductor de cursos de capacitación de personal en empresas públicas o privadas, como asesor en programas de desarrollo de la comunidad y en labores independientes de asesoramiento a particulares en el aprendizaje de cursos de secundaria y preparatoria¹¹¹.

La Escuela de Pedagogía ha estado fundamentalmente orientada a la docencia y ha contribuido en gran medida a la formación de los profesores que la entidad ha demandado para las escuelas secundarias que aumentaron considerablemente a partir de la década de los 60 y para las preparatorias. A esta Escuela podían entrar estudiantes egresados de la normal o de la preparatoria y no existía ningún prerrequisito específico para ingresar a las diferentes especialidades y llegó a tener una gran cantidad de alumnos en los dos turnos¹¹².

¹¹⁰ En la Escuela de Pedagogía han existido tres planes de estudio: el primero que comprendía las primeras cuatro especialidades antes mencionadas y dio lugar a la 1era. generación; el segundo que abarcó 5 años y sólo duró otra generación y el tercer plan que es el vigente y ha producido varias generaciones.

¹¹¹ Asimismo, se plantea que los egresados pueden acceder a los siguientes campos de trabajo: 1) Físico-matemáticas: Dibujantes técnicos, procesadores o analistas de datos estadísticos. 2) Químico-biológicas: taxidermistas, laboratoristas, formadores de museos o jardines botánicos escolares. 3) Ciencias sociales: colaboradores en proyectos de investigación. 4) Literatura y Lingüística: redactores, correctores de artículos periodísticos. 5) Psicología educativa: trabajadores sociales, seleccionadores de personal para empresas. 6) Inglés: traductores bilingües.

¹¹² Los alumnos de Pedagogía, sobre todo los del turno vespertino, en su mayoría eran profesores de primaria en ejercicio, por lo que tenían en promedio más edad que los de otras carreras y se caracterizaban por ser más concientes de la problemática social y realizar análisis más profundos acerca de la misma. (Entrevista a la Lic. Rocío Botello. Fue profesora de asignatura de la Escuela de Pedagogía).

Debido a la falta de una infraestructura adecuada para llevar a cabo sus actividades académicas¹¹³, así como a otro tipo de situaciones tales como la exigencia de tener grado de bachillerato o de normal para ingresar, el hecho de que la universidad no pudiera ofrecer plazas a los egresados por carecer de escuelas secundarias y de que no se dispusiera de una escuela anexa para las prácticas, el mismo director de la Escuela Dr. Francisco Dueñas propuso al rector la posibilidad de que la Escuela de Pedagogía pasara a depender del gobierno del Estado. Asimismo, el hecho de que no otorgara un título a nivel de licenciatura, determinaba que no se pudiera integrar al conjunto de escuelas superiores de la UABC y tampoco se le daba la oportunidad de formar parte del Sistema de Normales Superiores. Ante esta situación se buscaron diversas alternativas de transformación y superación académica (Chavira, Castro, s/f).

Por otra parte, a partir del conflicto que se presenta en 1971 en el Estado con las escuelas secundarias por cooperación, en el cual los maestros solicitaban su oficialización, se le concede a la Escuela de Pedagogía que todos sus egresados serían incorporados al sistema educativo del Estado; esto trajo como consecuencia que la Escuela de Pedagogía tuviera una gran demanda a partir de la década de los setenta¹¹⁴. En dicha década, grupos de estudiantes de la Facultad de Ciencias Marinas y de la preparatoria de Ensenada impulsaron un movimiento para que se estableciera en cada una de las Escuelas de la Universidad un sistema de cogobierno, en el cual los alumnos participaban en la elección de los directores a quienes les denominaron coordinadores. Este sistema se implantó en 1974 en Mexicali, solamente en la Escuela de Ciencias Sociales y Políticas y en la Escuela de Pedagogía, debido a lo cual renunció el Dr. Dueñas como director. "Prácticamente, los alumnos

¹¹³ A diez años de fundada, aún no se contaba con un edificio propio, siendo que eran muy necesarios los laboratorios, entre otros aspectos.

¹¹⁴ La Escuela llegó a tener grupos de 100 alumnos para una sola especialidad. Inicialmente sólo había el turno vespertino, posteriormente se incluyó un turno matutino (de 1975 a 1985) y después el intermedio (de 1979 a 1982). Lo anterior ocasionó que se saturara el mercado de trabajo en la entidad y un buen número de docentes fueron a prestar sus servicios a otros estados como Baja California Sur, Sinaloa y Sonora, y otros fundaron escuelas secundarias por cooperación en el Estado. "Cuando el salario del docente de secundaria o preparatoria ya no era una motivación para acceder a la escuela, empezaron a reducirse los turnos y el número de alumnos, por ejemplo en el ciclo que culminó en 1994 egresaron sólo 6 alumnos de la especialidad de Psicología Educativa, actualmente sólo se conserva el turno vespertino" (Entrevista al Profr. Jesús Aceves Gutiérrez, Director de la Escuela de Pedagogía en 1994).

tenían el control de la Escuela, pero como no dominaban el aspecto académico, esto provocó que disminuyera la calidad del proceso educativo. En cuatro años los mismos alumnos se incomodaron de esta situación y decidieron cambiar al sistema que se había manejado anteriormente"¹¹⁵.

La Escuela de Pedagogía propuso desde 1975, la creación de una licenciatura dentro de su estructura, lo cual fue rechazado debido a que los profesores no tenían el nivel de licenciatura. A partir de 1976 las iniciativas por parte de la comunidad académica comienzan a consolidarse, se reestructura el plan de estudios por áreas de especialización y se elabora un plan de revalidación de estudios para la obtención del nivel licenciatura por parte de los maestros, en su mayoría normalistas, sometiendo la propuesta a consideración de la ANUIES, la cual emite un dictamen desfavorable debido a que el plan de estudios presentado no estaba estructurado adecuadamente. El plan de estudios que se proponía para licenciatura era semejante a los planes de estudio de las escuelas normales, asimismo presentaba carencias y deficiencias de contenidos para el logro de los objetivos planteados y ciertas incongruencias en sus planteamientos. Por otra parte, la ANUIES se declaraba incompetente para intervenir en la nivelación de estudios de los profesores.

En septiembre de 1976, la Escuela de Pedagogía inicia un programa de licenciatura sin autorización oficial, para cinco especialidades con 10 grupos de aproximadamente 60 alumnos cada uno. A los estudiantes de esta generación (1976), se le informó que se iba a convertir en nivel licenciatura, esto lo hacía muy atractivo pues no había otra Escuela en la entidad que formara profesionistas en esta área a nivel superior, además de proporcionar por parte del Estado una fuente de trabajo al terminar la carrera. Sin embargo, ya estando dentro de la carrera, cuando iban a ingresar al 2o. semestre se les comunica que no se autorizaba el cambio del nivel académico a licenciatura, que la carrera continuaba otorgando un título de profesores especializados en

¹¹⁵ Entrevista al Profr. Bardoniano González Pérez. Fue Director de la Escuela de Pedagogía.

alguna área (Literatura y Lingüística, Inglés, Ciencias Físico-Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Químico-Biológicas o Psicología Educativa)¹¹⁶.

Ante esta situación, se plantea la propuesta de realizar un acuerdo con la UNAM, a través del Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) para analizar la problemática y plantear la alternativa más idónea. Para tal efecto, en 1977 se realiza un convenio con el CISE y es enviado el Dr. José Luis Parisi, "quien emite un juicio nuevamente desfavorable para la Escuela de Pedagogía y propone la elaboración de un plan de estudios para una licenciatura en Ciencias de la Educación" (Soto, 1990:20). La Rectoría de la UABC pretendió convertir la Escuela de Pedagogía en la Escuela de Ciencias de la Educación y se planteó que el CISE, proporcionara asesoría en la elaboración del nuevo plan de estudios.

Por otra parte, los alumnos de Pedagogía solicitaron los terrenos que estaban en la Colonia Agrícola Esperanza y se les otorgaron, entonces se pensó cambiar la Escuela de Pedagogía para allá, pero ya convertida en Ciencias de la Educación. Sin embargo, en ese lapso surgió un conflicto entre la administración central y los directivos de Pedagogía y los alumnos, dando como resultado una fuerte oposición a la propuesta de la Rectoría de que la Escuela de Pedagogía se convirtiese en la Escuela de Ciencias de la Educación¹¹⁷. En el año de 1977 hubo mucha inestabilidad en la Escuela de Pedagogía, a tal grado que comenzó a crear conflictos en otras Escuelas por la difusión que tuvo la situación en que se encontraba, en relación a si se cerraba la Escuela de Pedagogía y se abría la Escuela de Ciencias de la Educación, unos estaban a favor y otros en contra. Se habló también de crear la carrera de Ciencias de la Educación como parte de la Escuela de Pedagogía.

En síntesis, la Escuela de Pedagogía presentaba las siguientes condiciones: cierta indefinición respecto al nivel académico que otorgaba; dificultades para reestructurar el plan de estudios; era una escuela muy politizada y

¹¹⁶ Entrevista a la Lic. Ma. Luisa Castro. Fue alumna de la Escuela de Pedagogía.

¹¹⁷ Entrevista al profr. Bardominano González Pérez. Fue Director de la Escuela de Pedagogía.

representaba una especie de catalizador al interior de la Universidad en este sentido¹¹⁸. La mayoría de los profesores y alumnos de la Escuela de Pedagogía se oponían al surgimiento de la Escuela de Ciencias de la Educación, pues consideraban que la Universidad veía en su creación una alternativa bastante razonable para sustituir a la Escuela de Pedagogía debido a las condiciones particulares en que ésta se encontraba, esto ocasionó muchas movilizaciones y oposición por parte de dichos profesores y alumnos.

Por lo anterior, se hizo la siguiente propuesta, como la mayoría de los maestros eran normalistas, no tenían licenciatura, se les ofrecieron cursos de nivelación para obtener el grado de licenciatura con el objeto de poder impartir clases en la nueva Escuela de Ciencias de la Educación. En esta propuesta, se tomaría la experiencia de los profesores como equivalente al 60% de una licenciatura y el otro 40% correspondería al programa de formación de profesores que tomarían los docentes, además de que tendrían que realizar el servicio social y elaborar una tesis para la obtención del grado. Esta propuesta logró aceptación en la mayoría de los docentes y se integraron a los cursos, pero "... cuando se enteraron que la gran mayoría iba a reprobar, volvió el movimiento, lo denunciaban como una forma de deshacerse de ellos, de tratar de deshacer esta Escuela y sustituirlos por una nueva Escuela..."¹¹⁹.

Para enero de 1978 había más de 1000 aspirantes, 10 grupos que estaban exigiendo la reanudación de su semestre y 27 profesores que solicitaban sus calificaciones del curso de nivelación, además de que la prensa local insistía en que se aclarara lo que estaba sucediendo, por lo que la presión para las instancias directivas fue en aumento por parte de diferentes sectores¹²⁰. Ante esta situación, el Director de la Escuela junto con un grupo de maestros propuso comenzar a organizar el siguiente semestre, proporcionar cursos complementarios a los estudiantes y buscar alternativas de solución a la problemática, sin embargo, ésta se complejiza cuando estudiantes de

¹¹⁸ Entrevista al Lic. Basilio Medina. Fue profesor fundador de la Escuela de Ciencias de la Educación.

¹¹⁹ Idem.

¹²⁰ Entrevista al Lic. Enrique Pérez García. Fue Subdirector de la Escuela de Pedagogía y 1er. Director de la Escuela de Ciencias de la Educación.

semestres más avanzados comienzan a darse cuenta de que la situación no se modifica y de que ingresarían a cursos que no los conducirían a obtener una licenciatura; se presenta un conflicto muy fuerte entre maestros y se comienzan a formar grupos dentro de la misma Escuela de Pedagogía, unos apoyaban al Director de la Escuela con las alternativas que estaba planteando y otros cuestionaban el tipo de profesionista que se estaba formando. Por lo anterior, se crea un clima de intranquilidad y preocupación entre los estudiantes, no sólo entre los alumnos de nuevo ingreso, sino también con los que estaban cursando semestres más avanzados debido a la aspiración de obtener el nivel de licenciatura.

En esta etapa, el personal del CISE tuvo una función muy importante como conciliador entre la Escuela y las autoridades, al proporcionar una alternativa que en ese momento pareció viable tanto para los estudiantes como para los maestros, proponen un plan de estudios a nivel licenciatura con contenidos que en la Escuela de Pedagogía no se revisaban, tales como análisis histórico y filosófico de la educación, sociología de la educación y diseño de planes y programas de estudio, entre otros, debido a que la Escuela se enfocaba más a las disciplinas del área de especialidad como Química, Historia, Literatura, Geografía, y su enseñanza, por lo que estaba ausente el tratamiento de ciertos contenidos referidos a lo educativo. La propuesta del CISE contribuyó a calmar los ánimos dentro de la Escuela y también consideró que se brindaran cursos propedéuticos a los estudiantes en el período vacacional (se impartieron 3 cursos), mientras que los maestros estaban en cursos de nivelación para obtener la licenciatura.

No obstante, llegó el momento en que los alumnos plantearon que no tenía objeto continuar con los cursos propedéuticos y consideraron que era mejor retirarse y regresar el siguiente semestre, cuando ya se tuviera el plan de estudios, por otra parte, los docentes no quisieron continuar con los cursos de nivelación debido a que no hubo una autorización previa por parte de la Universidad de estas acciones, no se llevó a cabo un registro de alternativas o un compromiso por escrito, sino que todo fue de manera verbal.

Desde la perspectiva política no era factible desaparecer la Escuela de Pedagogía, pero por otra parte, se avanzó tanto en el proyecto de creación de la nueva Escuela que no era posible cancelarlo, ya había maestros contratados, se había promovido que los alumnos de la Escuela de Pedagogía se cambiaran para la nueva Escuela y también se había difundido la convocatoria pública para los trámites de primer ingreso. En consecuencia, **el 23 de febrero de 1978 se crea y reconoce oficialmente a la Escuela de Ciencias de la Educación (ECE)**, con personalidad jurídica y fines propios dentro de la UABC y se da el nombramiento de Director de la nueva Escuela al Lic. Enrique Pérez García¹²¹. Posterior a esta fecha, sale un desplegado en los medios de comunicación del Estado por parte de la Universidad, en el cual se explicaba a la opinión pública el proyecto de esta nueva Escuela y su funcionamiento, asimismo se mencionaba que la Escuela de Pedagogía iría desapareciendo con sus grupos y el profesorado se integraría a la nueva Escuela.

Inicia la ECE con los alumnos de nuevo ingreso, más los de 3er. semestre de la Escuela de Pedagogía, sin embargo, "ya venían los muchachos y se los llevaban e íbamos nosotros y volvíamos a traerlos, era un ir y venir de la gente -maestros y alumnos-, hasta que llegó un momento en que se definieron las partes, los que se quedaron aquí y los que se quedaron allá, esto trajo como consecuencia que surgieran dos escuelas formando recursos humanos para el sector educativo con diferentes perspectivas, en diferentes niveles"¹²². La decisión fue dejar ambas escuelas y ver con el tiempo cuál "perduraría", hasta la fecha permanecen las dos. La opinión de algunos maestros tuvo una influencia decisiva para los alumnos que decidieron irse a la ECE¹²³. Por otra parte, algunos alumnos decidieron regresarse a Pedagogía cuando les dijeron que tenían que cursar la carrera completa, también se reintegraron alumnos

¹²¹ Fue Subdirector de la Escuela de Pedagogía y 1er. Director de la Escuela de Ciencias de la Educación del 28 de febrero de 1978 a junio de 1979 y de enero a julio de 1980.

¹²² Entrevista al Lic. Enrique Pérez García. Op. Cit.

¹²³ Entrevista a la Lic. Ma. Luisa Castro. Op. Cit.

que eran maestros en servicio pues a ellos les interesaba más especializarse en alguna área.

Por otra parte, la ECE inicia también con una lucha por los espacios físicos, se le asigna un edificio, el cual Pedagogía compartía con una escuela secundaria. El 21 de noviembre de 1978 los padres de familia de los estudiantes de secundaria solicitan a los integrantes de la ECE que abandonen las instalaciones o de lo contrario serían desalojados de manera violenta. La comunidad de Ciencias de la Educación deja las instalaciones y acude al Consejo Universitario, el cual falla a favor de la misma y solicita a los padres de familia que entreguen las instalaciones. Los integrantes de la ECE realizan un plantón frente a Rectoría y posteriormente ante la Secretaría de Educación del Estado, impartiendo en este lugar clases durante un mes y medio. Finalmente, los funcionarios del gobierno se ven obligados a desalojar a los padres de familia.

La creación de la ECE en la UABC fue producto de una división de la Escuela de Pedagogía de la misma Universidad debido en gran medida a la iniciativa de la comunidad escolar para poder obtener el nivel de licenciatura, ya que los estudios que se realizaban y hasta la fecha se llevan a cabo en la Escuela de Pedagogía no tienen dicho nivel. El nivel de licenciatura implica el dominio de un cuerpo especializado de conocimientos y habilidades avalados por una institución educativa, la reivindicación de cierta autonomía en el ejercicio profesional y en la toma de decisiones respecto al mismo, así como la adquisición de cierto estatus social.

En la elaboración del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación participaron las siguientes instancias y personal académico:

- El Consejo Académico de la Escuela que culminó la planeación y programación de las asignaturas en el verano de 1978.
- Los maestros que cursaron el programa de nivelación académica.
- El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la

UNAM¹²⁴.

La Escuela de Ciencias de la Educación como parte integrante de la UABC tiene como fines propios:

La formación de profesionales capaces de estudiar a la educación en todos sus niveles o formas de existencia. Dado que la Educación tiene múltiples manifestaciones: sociales, psicológicas, económicas, políticas, filosóficas, etc., su estudio requiere de bases científicas sólidas; de una disciplina rigurosa que le permita a los futuros egresados estar sólidamente formados para desarrollar sus funciones. Entendida la docencia como una actividad fundamentalmente de investigación y manejo científico de los conocimientos a través del proceso enseñanza-aprendizaje; tiene como fin la formación de profesionales de la docencia capaces de enseñar en los niveles medio y superior; finalmente, la difusión del conocimiento educativo es otro de sus fines, ya que al ser la educación su campo de acción, estará en posibilidades de participar en los procesos sociales y comunitarios que impliquen el desarrollo de alguna actividad educativa (Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, 1978:9).

Con este nuevo plan de estudios de licenciatura en Ciencias de la Educación, se inicia una nueva etapa en la UABC acerca del estudio de la educación. Se considera que la ECE puede plantear alternativas educativas innovadoras que coadyuven al desarrollo y a la solución de los problemas universitarios¹²⁵ y en general de todo el sistema educativo del Estado.

Desde el inicio de la ECE, que a partir de 1994 se denomina Facultad de Ciencias Humanas (FCH), han existido cuatro modelos de formación para la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABC. El 1º. modelo de 1978 y el 2º. modelo de 1986 se caracterizaron por ser planes de estudio rígidos. El 3º. modelo de 1993 introduce la flexibilidad curricular y el 4º. de 2003-2 corresponde al plan de estudios vigente, continua con la flexibilidad e incorpora el modelo por competencias. A continuación se presenta un análisis de cada

¹²⁴ El CISE participó a través de la colaboración del Dr. José Luis Parisi y del Lic. Sergio Pardo Galván como responsables de la asesoría y coordinación general de las actividades académicas para la elaboración del plan. Además se contó con la asesoría de la Lic. Cristobalina Fernández para el área de Sociopedagogía y del Lic. Pablo Picardi M. para el área de Psicopedagogía, quienes también colaboraron en los aspectos técnico-académicos del plan de estudios.

¹²⁵ Efectivamente la ECE ha formado personal que ha tenido un papel de liderazgo académico en la transformación de la universidad y ha ocupado instancias de dirección al interior de la misma; asimismo, la ECE fue pionera en la implantación del proyecto de flexibilización curricular en la UABC y de otros proyectos académicos como el de Prácticas Profesionales.

uno de dichos modelos, tomando en consideración los siguientes aspectos: fundamentación, objetivos generales y/o perfil profesional, estructuración y organización curricular, orientación de los contenidos disciplinares y tipo de formación profesional que posibilita.

3.5.2 Primer modelo (1978) rígido

El primer plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) de la UABC data del 1º de febrero de 1978 y permaneció vigente durante ocho años. Este plan no contempla un rubro de fundamentación como tal, sin embargo, se mencionan de manera muy sucinta, algunos aspectos que pueden corresponder al mismo, tales como: antecedentes de la creación del plan de estudios, situación del Estado de Baja California, campo ocupacional, además se presenta una reflexión en torno a la educación y su relación con la sociedad. Se menciona que la formación en educación ha estado vinculada fundamentalmente a la formación para la docencia y se han dejado de lado otros aspectos, igualmente importantes como son: planeación y programación, supervisión y coordinación, evaluación, así como la investigación y desarrollo del proceso educativo. Se plantea que el plan de estudios de la LCE se abocará al estudio de dichas áreas que tradicionalmente han sido relegadas del estudio de la educación.

En el perfil del egresado se considera que el alumno será capaz de generar soluciones pertinentes a los problemas educativos del país, para lo cual se consideran una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que el alumno debe de adquirir.

En cuanto a los conocimientos, éstos abarcan los siguientes campos:

- Historia de la educación y de las ideas filosóficas y pedagógicas que la han determinado.
- Metodología de la investigación y del trabajo intelectual.
- Bases sociológicas, económicas y políticas que permitan ubicar a la educación en un contexto determinado.
- Medios de comunicación masiva.

- Corrientes psicológicas, desarrollo humano y aprendizaje.
- Desarrollo científico y tecnológico y su impacto en el proceso educativo.
- Técnicas para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Estructura jurídica-ideológica en la que se encuentra inmersa la educación
- Administración educativa.

Respecto a las habilidades, se mencionan las siguientes:

- Diseñar y desarrollar proyectos de investigación educativa.
- Relacionarse y trabajar con grupos de diversos niveles socioeconómicos.
- Generar planes y programas educativos de acuerdo con las necesidades detectadas.
- Generar soluciones pertinentes a los diversos problemas educativos.
- Trabajar de manera interdisciplinaria con profesionales de otras áreas.
- Llevar a cabo las tareas y funciones de la docencia.
- Administrar instituciones educativas.

En lo que se refiere a las actitudes se proponen las siguientes:

- Valoración de los instrumentos científicos y de la reflexión, como medio de comprensión de fenómenos naturales y sociales, principalmente de la educación.
- Aceptación y respeto a sí mismo y a los demás.
- Participación activa y crítica en los procesos sociales.
- Aceptación de la caducidad de los conocimientos adquiridos y necesidad de una actualización permanente.
- Aceptación y aprecio de las manifestaciones culturales, científicas, artísticas y filosóficas.
- Crítica y autocrítica hacia la vida personal, hacia el ejercicio profesional y hacia los compromisos sociales y políticos.

Con base en lo expuesto en el perfil profesional, se considera que el estudio de la educación se aborda en este plan de estudios desde un enfoque multidisciplinario, comprendiendo múltiples perspectivas como son las siguientes: sociológica, psicológica, económica, política, histórica, filosófica y de investigación.

Por otra parte, se mencionan en el plan de estudios las posibilidades del campo ocupacional en el que puede ejercer el egresado de esta Licenciatura en Ciencias de la Educación, entre dichas alternativas se encuentran: instituciones dedicadas a la investigación, instituciones psicopedagógicas, asesoría a

instituciones educativas de carácter público o privado, actividades diversas en instituciones educativas, tales como ejercicio de la docencia, organización y administración, diseño de planes y programas para los diferentes niveles educativos formales y no formales, formación docente y elaboración de material didáctico.

En lo que respecta a la estructuración y organización curricular, este plan de estudios está constituido por dos ciclos curriculares: un tronco común de ocho semestres y especializaciones terminales que abarcan los dos últimos semestres con una duración de 10 semestres. Asimismo está organizado en asignaturas obligatorias que se agrupan en diversas áreas y salidas terminales (Mapa Curricular No. 1).

Mapa curricular No. 1 1º Modelo 1978 del Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, UABC. Asignaturas del Tronco Común. Propuesta original

Área Semestre	Tecno-pedagogía	Fundamentos Científico- Filosóficos de la Educación	Psicopedagogía	Sociopedagogía	Política Educativa
1º.	Tecnología I	- Análisis Histórico Filosófico de la Educación I - Metodología I	Análisis histórico de la Psicología	- Técnicas de la investigación documental - Introducción a la Sociología	Economía I
2º.	Tecnología II	- Análisis Histórico Filosófico de la Educación II - Metodología II	Psicología evolutiva I	- Introducción a la antropología social - Estadística	Economía II
3º.	Planes y Programas I	- Análisis Histórico Filosófico de la Educación III - Metodología III	Psicología evolutiva II	Sociología de la educación I	Introducción a las Ciencias Políticas
4º.	Planes y Programas II	- Análisis Histórico Filosófico de la Educación IV - Metodología IV	Teorías del aprendizaje I	- Sociología de la educación II - Comunicación educativa I	Economía de la Educación
5º.	Planes y Programas III		Teorías del aprendizaje II	Comunicación educativa II	Legislación Educativa
6º.	Planes y Programas IV		Psicología de la conducta y personalidad I	Teoría y práctica de la educación informal I	Política Educativa de México
7º.	Docencia I (Taller)		- Psicología de la conducta y personalidad II - Dinámica de los grupos I	Teoría y práctica de la educación informal II	-Planeación y administración de instituciones educativas
8º.	Docencia II (Laboratorio)		Dinámica de los grupos II	Problemas educativos de América Latina (Seminario)	Sistemas educativos de América Latina

El tronco común está estructurado en cinco áreas:

1. Fundamentos científico-filosóficos de la educación.
2. Sociopedagogía.
3. Psicopedagogía.
4. Política educativa.
5. Tecnopedagogía.

Se plantea que "... las distintas áreas en la puesta en marcha y desarrollo del plan, mantendrán una interrelación constante y necesaria; necesidad que surge del trabajo interdisciplinario y de la complejidad de las variables que inciden en la conformación de la educación" (Plan de estudios de la Lic. en Ciencias de la Educación, 1978:18).

Las especializaciones terminales son las siguientes:

- a) Cuatro profesorados: Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Español y Literatura. Estos profesorados corresponden a las especialidades del plan anterior (de Pedagogía) pero tendrán que ser revisadas para adecuarse a este nuevo plan de estudios.
- b) Planeación Educativa.
- c) Educación de adultos.
- d) Sistemas no formales de educación.
- e) Otras. El plan tendrá la flexibilidad necesaria para incorporar otras especialidades de acuerdo a las necesidades del Estado y del país.

En la versión de febrero de 1978 de este plan de estudios, no se explicitan los cursos de los últimos cuatro semestres correspondientes al área de Fundamentos científico-filosóficos de la educación, posteriormente en la versión de septiembre de 1978, ya se incluyen el nombre de todas las asignaturas del tronco común, pero en ninguna de las dos versiones se menciona el nombre de las asignaturas correspondientes a las especialidades terminales. Asimismo, en la última versión se presenta otra variación de este modelo, en la cual se modifica la duración del tronco común a 7 semestres y el ciclo de especialidades a tres semestres y también varían el nombre de las especialidades, quedando de la siguiente manera: a) Docencia, b) Planeación educativa, c) Administración de instituciones educativas y d) Extensión educativa.

También se presentan cambios en las asignaturas que integran el mapa curricular, de manera que desde la 1°. hasta la 4°. generación existen modificaciones a este respecto, por ejemplo: se introducen materias nuevas, sobre todo en el área de Tecnopedagogía, ya que se incorporan Laboratorio de Sistematización de la Enseñanza I, II y III, Extensión, Fotografía, Diseño Gráfico y Métodos y Técnicas Audiovisuales, además se encuentran cambios respecto de la ubicación de las materias en los diferentes semestres, de una generación a otra. No obstante los cambios de asignaturas, se conservan las cinco áreas en que se estructuró el tronco común. Otros componentes del plan de estudios, como son: perfil del egresado, campo ocupacional y objetivos generales de la carrera presentan algunas modificaciones en su redacción pero en esencia son semejantes.

Mapa curricular No. 2 1° Modelo 1978 del Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, UABC. Asignaturas del Tronco Común. Cuarta Generación

Áreas Se- mestre	Tecnopedagogía	Fundamentos Científico-Filosóficos de la Educación	Psicopedagogía	Sociopedagogía	Política Educativa
1°.	Tecnología I	-Metodología I - Taller de redacción e investigación documental	- Introducción a la psicología aplicada a la educación - Neuro-anatomo-fisiología	Introducción a la Sociología	Economía I
2°.	Tecnología II	- Estadística descriptiva - Metodología II	-Psicología evolutiva I	-Sociología y educación -Antropología general	Economía II
3°.	- Planes y programas I - Laboratorio de Sistematización de la Enseñanza I	-Estadística inferencial -Metodología y técnica de la investigación social	-Psicología evolutiva II	-Antropología social	Introducción a las Ciencias Políticas
4°.	- Planes y programas II - Laboratorio de Sistematización de la Enseñanza II	-Taller de investigación educativa I - Análisis histórico filosófico de la educación I	-Teorías del aprendizaje I	-Análisis sociológico de la educación escolar	Economía y educación
5°.	- Planes y programas III - Laboratorio de Sistematización de la Enseñanza III - Audiovisual I	-Taller de investigación educativa II - Análisis histórico filosófico de la educación II	-Teorías del aprendizaje II - Conducta y personalidad I	-Teoría de la comunicación	-Política educativa de México I

6°.	- Extensión - Audiovisual II	Análisis histórico filosófico de la educación III	-Psicología de la conducta y personalidad II - Teoría de grupos	-Problemas sociales de México y América Latina	-Política educativa de México II
7°.	- Docencia - Audiovisual II	- Análisis histórico filosófico de la educación IV - Seminario común de especialidades		Sistemas y problemas educativos de México y América Latina	

El análisis de los contenidos del plan de estudios que se presenta a continuación se llevará a cabo con las asignaturas del tronco común del mapa curricular de la 4°. Generación, por considerar que fue el que tuvo mayor vigencia en su momento (Mapa Curricular No. 2). Dicho tronco común consta en total de 50 asignaturas, las cuales se agrupan en cinco áreas, teniendo cada área el siguiente porcentaje, Cuadro No. 15.

Cuadro No. 15 **Total de asignaturas por área disciplinar de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 1978**

Área	No. de Asignaturas	Porcentaje
1. Tecnopedagogía	13	26%
2. Fundamentos científico-filosóficos de la educación	13	26%
3. Psicopedagogía	10	20%
4. Sociopedagogía	8	16%
5. Política educativa	6	12%
Total	50	100%

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de 1978 de la UABC.

La estructuración del plan de estudios en áreas tiene como propósito lograr una secuencia lógica y una interrelación entre las asignaturas. En el plan de estudios se presenta una introducción para cada área, en la que se explicitan sus postulados básicos, objetivos del área e ideas rectoras. Como se puede observar las áreas que tienen un mayor porcentaje son la de Tecnopedagogía y la de Fundamentos científico-filosóficos de la educación, sin embargo se considera que existe un cierto equilibrio en el peso que se le asigna a cada una de ellas. Este plan de estudios corresponde a un modelo rígido, no contempla asignaturas optativas, todos los alumnos tienen que seguir la misma trayectoria curricular.

Respecto al tipo de formación profesional que posibilita este plan de estudios cabe mencionar lo siguiente:

- a) Con base en la denominación de las asignaturas, se determinó que un 80% del plan corresponde a materias de carácter teórico y un 20% su orientación es de tipo práctico (laboratorios, talleres y audiovisuales). El área que cuenta con mayor número de cursos de carácter práctico es Tecnopedagogía con un 12%, le sigue el área de Fundamentos científico-filosóficos de la educación con un 6% y por último el área de Psicopedagogía con un 2%. El plan de estudios no especifica el valor en créditos de cada asignatura, ni cuántas horas están destinadas a la teoría y a la práctica.
- b) Respecto a la formación para la investigación, el plan de estudios ofrece 8 asignaturas que corresponden a un 16% del total, además de la elaboración del trabajo de tesis, lo cual constituye mayores posibilidades de formación en esta área que lo que otros planes de estudio comúnmente ofrecen.
- c) No se presentan en el plan de estudios contenidos específicos que apoyen la formación de valores y actitudes en los estudiantes, por lo que éste constituye el aspecto más desatendido.
- d) Lo correspondiente a una formación sociohistórica y cultural del estudiante se proporciona en las áreas de sociopedagogía, política educativa y en lo referente al análisis histórico-filosófico de la educación (I, II, III y IV).
- e) En lo que se refiere a una formación para incrementar la capacidad de aprendizaje y su desarrollo como persona en el estudiante se encuentra básicamente en el área de psicopedagogía.
- f) Este plan no contempla contenidos respecto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

De acuerdo a la opinión emitida por personal académico de la FCH, el plan de 1978, era un plan con una sólida “fundamentación teórica”, tenía un gran énfasis en el análisis histórico y filosófico de la educación, sembraba la inquietud por la esencia del ser humano, sin embargo la mayoría de los egresados expresaban que “... era mucho perder el tiempo, que no le

encontraban a esto una utilidad práctica ... se generaron muchas inconformidades, ... entonces esto ocasionó que se elaborara el plan de 1986”¹²⁶.

Este plan de estudios tenía una duración de 10 semestres por lo que permitía ampliar y profundizar respecto de los contenidos que de otra forma no hubiera sido posible¹²⁷, aunque por otra parte, esto se puede considerar como una desventaja pues su duración era mayor en comparación con otras licenciaturas. Respecto a “... los maestros que tuvimos también gente muy seria, muy preparada, muy conocedora de los problemas ya concretos. Se estudiaron tendencias teóricas diferentes y hasta se podría afirmar contradictorias como por ejemplo: la Tecnología Educativa, Piaget y Vigostky, pero que eran un reflejo del estado del conocimiento de la disciplina. En este sentido se considera que el plan de estudios proporcionó una sólida y actualizada formación teórica”¹²⁸.

El plan de estudios contó en realidad con dos salidas terminales planeación-administración y docencia-extensión que se cursaban en el último semestre y contaban con cuatro asignaturas cada una. Sin embargo, se considera que no constituyeron una real especialización que estableciera una diferencia sustancial entre los estudiantes que optaron por una u otra opción, muchas personas que estudiaron docencia están trabajando en administración y viceversa.

Para operativizar este plan de estudios, se planteó una estructura académico-administrativa organizada por coordinaciones de áreas de conocimiento, a las cuales estaban asignadas los profesores. “Se formará el Consejo Técnico Académico con los jefes de las áreas; este Consejo tendrá a su cargo la

¹²⁶ Entrevista a la Lic. Blanca Bastidas Valdez. Estudió la carrera de Lic. en Ciencias de la Educación con el plan de estudios de 1978. Integrante del equipo compacto que diseñó el plan de estudios de la Lic. en Ciencias de la Educación 1993 y Coordinadora de la carrera de Ciencias de la Educación en 1994.

¹²⁷ “... entonces pudimos ver más autores, más libros, más teorías y profundizarlas, discutir las más seriamente” (Entrevista a la Lic. Evangelina López).

¹²⁸ Entrevista a la Lic. Evangelina López.

coordinación académica del plan; evaluará permanentemente el desarrollo del curriculum en todos sus aspectos: contenidos, actividades, maestros, etc., y propondrá soluciones a los problemas académicos que se planteen” (Plan de estudios de la Lic. en Ciencias de la Educación 1978:27).

3.5.3 Segundo modelo (1986) rígido

El plan de estudios de 1986 permaneció vigente durante siete años. El documento del plan disponible para su análisis no cuenta con un apartado que haga referencia a la fundamentación del mismo, asimismo tampoco incluye el perfil de egreso, solamente incluye lo referente al perfil de ingreso del estudiante. El plan de estudios tiene una duración de ocho semestres y consta de 46 asignaturas, del 1° al 6° semestre se cursan 6 asignaturas en cada uno, y en el 7° y 8°, 5 asignaturas en cada uno (Mapa curricular No. 3).

Mapa curricular No. 3 2°. Modelo 1986 del Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, UABC

Áreas Semestre	Sociología educativa	Psicología educativa	Tecnología educativa	Investigación educativa	Planeación y Administración Educativa
1°.	- Sociología - Antropología	Psicología y educación	Introducción a las ciencias de la educación	-Introducción a la investigación - Taller de redacción	
2°.	- Sociedad y educación - Teoría de la comunicación - Economía	Psicología educativa I	Historia general del pensamiento educativo	Teoría del conocimiento	
3°.	- Política educativa I - Economía y educación	Psicología educativa II	- Corrientes contemporáneas de la educación - Tecnología educativa I	Lógica	
4°.	Política educativa II	Psicología educativa III	Tecnología educativa II	- Metodología I - Estadística descriptiva	Administración
5°.		Teoría de los grupos	Tecnología educativa III	- Metodología II - Estadística inferencial	- Planeación - Administración educativa I
6°.			- Producción de medios educativos - Diseño de programas educativos	Problemas educativos en México y América Latina	- Macro planeación educativa - Administración educativa II - Marco normativo de la educación

7°.			- Diseño curricular - Educación no formal	Problemas educativos en Baja California	- Administración de recursos humanos - Finanzas educativas
8°.			- Organización académica - Prácticas formales en educación - Taller de perfeccionamiento docente - Experiencias en educación no formal		Evaluación de proyectos educativos

De acuerdo con el plan de estudios de la LCE (1986:1), las asignaturas se agrupan en tres áreas académicas: básica, formativa y aplicada. El **área básica** (B) tiene como propósito proporcionar al alumno los conocimientos teóricos de las disciplinas que estudian el fenómeno educativo para abordarlo de una manera integral. Esta área comprende 13 asignaturas distribuidas en los tres primeros semestres. El **área formativa** (F) promueve la adquisición y desarrollo de actitudes, valores, habilidades, conocimientos teórico-metodológicos e instrumentales propios de las Ciencias de la Educación. Esta área abarca 23 asignaturas que se ubican desde el 2° hasta el 7° semestre. El **área aplicada** (A) vincula al estudiante con la realidad a través de la interpretación y aplicación de lo aprendido en áreas anteriores a problemas o situaciones específicas relacionadas con el quehacer educativo. Esta área incluye 10 asignaturas, las cuales se encuentran en el 6°, 7° y 8° semestre, Cuadro No. 16

Cuadro No.16 Total de asignaturas y créditos de las áreas de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 1986

Área académica	Asignaturas	Créditos	%
A) Básica	13	102	26%
B) Formativa	23	192	49%
C) Aplicativa	10	95	25%
Total	46	389	100%

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de 1986 de la UABC.

Además de las áreas académicas, las asignaturas se organizan en las siguientes áreas específicas de conocimientos: Sociología educativa, Psicología educativa, Tecnología educativa, Investigación educativa y

Planeación y Administración educativa. Para las áreas de conocimiento, se presentan en el plan de estudios una fundamentación académica y sus correspondientes objetivos e incluye además para cada asignatura una descripción general, objetivo terminal y contenido temático general, Cuadro No. 17.

Cuadro No. 17. Total de asignaturas y créditos de las áreas específicas de conocimiento de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 1986.

Área de Conocimiento	No. de Asignaturas	Créditos	%
Sociología educativa	8	64	16%
Psicología educativa	5	40	10%
Tecnología educativa	14	135	35%
Investigación educativa	10	74	19%
Planeación y administración educativa	9	76	20%
Total	46	389	100%

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de 1986 de la UABC.

El área de *Sociología educativa* parte del “postulado básico de que la educación es un proceso netamente social, cuyas finalidades, elementos, estructuras, procesos y resultados están determinados por y reflejan a la sociedad en la que se desarrollan; ...” (Plan de estudios de la LCE, 1986:2). Las asignaturas que comprenden el área de *Sociología educativa* se especifican en el Cuadro No. 18.

Cuadro No. 18. Asignaturas del área de Sociología educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 1986

Semestre	Área académica	Asignaturas
----------	----------------	-------------

1°.	B B	Sociología Antropología
2°.	B B B	Sociedad y Educación Teoría de la comunicación Economía
3°.	B F	Política educativa I Economía y Educación
4°.	F	Política educativa II

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de 1986 de la UABC.

El área de *Psicología educativa* se aboca al estudio “... de las funciones psíquicas o mentales que el individuo utiliza dentro de los fenómenos educativos” (Plan de estudios de la LCE, 1986:11). Las ideas rectoras que estructuran esta área son: la conducta, el aprendizaje, el desarrollo evolutivo, la personalidad y los grupos, las cuales se abordan en las siguientes asignaturas, Cuadro No. 19.

Cuadro No. 19 Asignaturas del área de Psicología educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 1986

Semestre	Área académica	Asignaturas
1°.	B	Psicología y educación
2°.	F	Psicología educativa I
3°.	F	Psicología educativa II
4°.	F	Psicología educativa III
5°.	F	Teoría de los grupos

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de 1986 de la UABC.

El área de *Tecnología Educativa* incluye en este plan de estudios contenidos muy vastos como son: concepción y dimensiones de la educación; corrientes filosóficas que han influido en la misma en diferentes épocas, desde la comunidad primitiva hasta la actualidad. Los avances tecnológicos que ha alcanzado la humanidad, sobre todo en este último siglo y su impacto en la sociedad y la cultura. También se aborda en esta área, la corriente de la tecnología educativa, sus fundamentos, técnicas e instrumentos; la elaboración de planes y programas de estudio; los diferentes sistemas de enseñanza; la formación docente y la educación no formal. Las ideas rectoras de los contenidos de esta área, son las siguientes: orígenes de la educación, tecnología, planes y programas de estudio, diseño curricular, docencia y extensión, las cuales se abordan en las siguientes asignaturas, Cuadro No. 20.

Cuadro No. 20**Asignaturas del área de Tecnología educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 1986**

Semestre	Área académica	Asignaturas
1º.	B	Introducción a las Ciencias de la Educación
2º.	B	Historia general del Pensamiento Educativo
3º.	F F	Corrientes contemporáneas en Educación Tecnología educativa I
4º.	F	Tecnología educativa II
5º.	F	Tecnología educativa III
6º.	A A	Producción de medios educativos Diseño de programas educativos
7º.	A F	Diseño curricular Educación no formal
8º.	A A A A	Organización académica Prácticas formales en Educación Taller de perfeccionamiento Docente Experiencias en Educación no formal

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de 1986 de la UABC.

En el área de *Investigación educativa* "... se trabajará todo lo referente al proceso de conocimiento científico, su metodología y técnicas específicas utilizadas dentro de las ciencias sociales o humanísticas; tomando como objeto de estudio a la educación" (Plan de estudios de la LCE, 1986:8). Las asignaturas que se proponen para esta área parten de lo general a lo particular, se comienza por introducir al estudiante en el campo de la investigación educativa y los elementos necesarios para llevarla a cabo, hasta llegar a su aplicación en casos concretos. Las asignaturas que se incluyen en esta área, son las siguientes, Cuadro No. 21.

Cuadro No. 21**Asignaturas del área de Investigación educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 1986**

Semestre	Área académica	Asignaturas
1º.	B B	Introducción a la investigación Taller de Redacción
2º.	B	Teoría del conocimiento
3º.	B	Lógica
4º.	F F	Metodología I Estadística descriptiva
5º.	F F	Metodología II Estadística inferencial

un área propia.

En este plan de estudios se explicita en cierta medida el tipo de formación profesional que se le pretende proporcionar al alumno, al establecer las áreas académicas básica, formativa y aplicada. Sin embargo, se considera que no existe una definición conceptual clara acerca de lo que se denomina *formativo*, y su distinción respecto a lo *básico*; lo anterior ocasiona que algunas de las asignaturas que se encuentran en el área formativa podrían ser ubicadas en el área básica, como por ejemplo: Psicología educativa I y II y Corrientes contemporáneas en Educación. En el plan de estudios, el área formativa (49%) tiene un mayor peso respecto a la básica (26%) y la aplicada (25%). Algunas de las áreas específicas de conocimiento no contemplan una área académica aplicada como son: Psicología educativa y Sociología educativa.

El área de Investigación educativa sólo contempla de manera formal una asignatura de carácter aplicada, lo cual se estima insuficiente para que el alumno sea capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación en forma autónoma, por lo que ésta sería un área que se tendría que revisar y apoyar más en el pregrado y consolidar en el posgrado. No obstante, se consideran acertados los conocimientos que se le proporcionan al estudiante para iniciarse en el campo de la investigación educativa.

Por otra parte, el área que tiene una mayor carga aplicada es la de Tecnología educativa (7 asignaturas), le sigue con una menor carga el área de Planeación y Administración (2 asignaturas), de lo cual se infiere que la orientación laboral del egresado estaría dirigida principalmente hacia el diseño y desarrollo del currículum, a la formación de recursos humanos en instituciones públicas y privadas y a la administración de instituciones educativas.

Respecto al tipo de formación profesional que posibilita este plan de estudios cabe mencionar lo siguiente:

a) Al igual que el modelo anterior (1978), este plan de estudios continúa

enfaticando lo teórico. Después de analizar los programas de estudio de cada asignatura, sólo 12 (26%) contemplan algún aspecto de carácter práctico y esto no coincide necesariamente en que éstas pertenezcan al área aplicativa.

- b) Respecto a la formación para la investigación, se proporcionan las bases fundamentales en 7 asignaturas (Introducción a la investigación, Teoría del conocimiento, Lógica, Metodología I y II y Estadística descriptiva e inferencial), sin embargo, se considera que se requiere una mayor práctica, enfatizando que el alumno pueda participar en el diseño y desarrollo de proyectos de investigación de manera individual o colectiva bajo la asesoría de profesores experimentados.
- c) No se incluyen en el plan de estudios contenidos o alguna asignatura específica respecto a la formación del estudiante en valores y actitudes, por lo que esto constituye un aspecto muy desatendido.
- d) Lo correspondiente a una formación sociohistórica y cultural del estudiante se proporciona fundamentalmente en el área de sociología educativa y en las asignaturas de Historia General del Pensamiento Educativo y Corrientes Contemporáneas en Educación del área de Tecnología Educativa. Asimismo, la problemática educativa nacional se aborda en el plan de estudios en algunas asignaturas como son: Introducción a las Ciencias de la Educación, en la unidad V que se refiere a problemas educativos contemporáneos; Educación no formal, cuando se revisan temas como la Educación de adultos, la aculturación, el colonialismo y la transculturación; y de manera más directa en las asignaturas Problemas educativos de México y Problemas educativos de Baja California.
- e) En lo que se refiere a una formación para incrementar la capacidad de aprendizaje y su desarrollo como persona en el estudiante se encuentra básicamente en el área de psicología educativa.
- f) Este plan no contempla contenidos respecto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

3.5.4 Tercer modelo (1993) flexible

Proceso de diseño

El 3º. Modelo del plan de estudios de la licenciatura en Ciencias de la Educación fue el resultado de un proyecto de reestructuración curricular que culminó en abril de 1993¹²⁹. En este proyecto se integran cuatro carreras a nivel licenciatura: Ciencias de la Educación, Psicología, Ciencias de la Comunicación y Sociología, dentro de una estructura curricular flexible que pretende promover la interdisciplinariedad. En esta propuesta curricular se contempla la incorporación de la Licenciatura en Sociología que anteriormente pertenecía a la Escuela de Ciencias Sociales y Políticas, "... tanto para enriquecer la atmósfera académica de la Escuela como para ofrecer un contexto que venga a estimular el desarrollo de esta área de conocimiento tan vital para poder afirmar que se trabaja dentro de una visión universal sobre la realidad del ser humano" (Bastidas, 1993).

Los planes de estudio de las tres carreras que estaban vigentes en la ECE con anterioridad al proceso de reestructuración de 1993, no tenían en común asignaturas o actividades con valor curricular y no contemplaban la inclusión de asignaturas optativas. Asimismo, carecían de un sistema de prácticas para el desarrollo de habilidades profesionales y se descuidaba la operacionalización de objetivos actitudinales, a pesar de que se encontraban explicitados en los planes institucionales. Ante esta situación, en vez de modificar cada uno de los planes de estudio por separado y agregar el de Sociología, se realizó una reestructuración curricular de carácter global que abarcó las cuatro carreras.

Para llevar a cabo dicha reestructuración se optó por la *flexibilización curricula*", la "cual entendemos como la posibilidad de establecer un currículo que permita el desarrollo de la interdisciplina y la formación de profesionales con capacidades de adaptación a las transformaciones y los avances de la ciencia

¹²⁹ El equipo de trabajo que participó en dicho proyecto fue el siguiente (por orden alfabético): Lic. Blanca Bastidas Valdez, Lic. Mary Teresa Bermúdez Ferreiro, Lic. Elva Carrillo López, Dr. Stanley Crockett Espinoza, Mtro. Jesús Francisco Galaz Fontes, Lic. Rosa Heras Modad, Dra. Sira Jaen, Mtro. Federico Soto Gerardo, Dra. Rocío Soto Perdomo, Lic. Jorge Valenzuela Santiago, Lic. Dolores Vázquez Elliot, Lic. Fernando Vizcarra Schaum.

en un corto y mediano plazo" (Bastidas, 1993:10). La flexibilización curricular implica la propuesta de un sistema de créditos que permita al alumno optar por áreas disciplinares y profesionales de acuerdo a sus preferencias pero también en concordancia con los requerimientos del medio social, profesional y laboral.

Esta flexibilización trae consigo una serie de cambios académico-administrativos, dado que los nuevos planes de estudio presentan asignaturas optativas, los integrantes de una misma generación no necesariamente tomarán las mismas en cada ciclo escolar, además el estudiante podrá tomar una carga académica variable en cada semestre, por lo anterior, "el concepto de semestre será sustituido por el de créditos cubiertos, ya que, con la posibilidad de tomar cargas académicas variables y con la oportunidad de cubrir asignaturas durante los períodos intersemestrales, los créditos cubiertos serán un indicador más fidedigno del avance del estudiante dentro de su plan de estudios" (Bastidas, 1993:19). Asimismo, el concepto de turno será sustituido por el de horario, ya que las materias optativas no necesariamente se podrán ofrecer en los turnos que actualmente maneja la Escuela.

La flexibilización curricular conlleva formas de diseño curricular que si bien ya se han desarrollado en otros países con éxito desde hace tiempo, se presentan por primera vez en la UABC. El modelo de diseño curricular que se siguió para elaborar el plan de estudios de 1993 es un modelo propio que se origina en la ECE, para su elaboración también se analizaron otras propuestas como son la de la IBERO, la de los institutos tecnológicos y el modelo de curriculum abierto de algunas universidades norteamericanas. "Este modelo de diseño curricular no es un modelo tomado de los clásicos, este fue un modelo diseñado a partir de la investigación que se realizó en la propia Escuela de Ciencias de la Educación que coordinó directamente la Dra. Rocío Soto Perdomo y que fue solicitada por la Mtra. Alma Camarena" (Entrevista con la Mtra. Rosa Heras Modad).

El proyecto de flexibilización curricular no sólo ha afectado a los planes de estudio, sino que ha incidido en diversos aspectos de la vida institucional, tales

como, lo que se espera del docente y del alumno, la formación docente, la normatividad y la administración, entre los más destacados, por lo que se puede considerar que la flexibilización vino a constituirse en un proyecto de carácter institucional para la UABC. La reestructuración de los planes de estudios de acuerdo al modelo de flexibilidad curricular constó de tres grandes fases:

a) Diagnóstico y análisis curricular previo. Esta fase consistió en un estudio amplio que incluye un análisis de los siguientes aspectos: entorno socioeconómico, campos de trabajo, tendencias actuales de la profesión, práctica profesional, seguimiento de egresados, aplicación de encuestas a empleadores, intercambio de ideas con las asociaciones de egresados, análisis del curriculum vigente de 1986 y el anterior de 1978, análisis de la estructura interna del plan de estudios (secuenciación a nivel vertical y horizontal), consulta acerca de lo que están llevando a cabo otras escuelas de Ciencias de la Educación en México y en Estados Unidos y una revisión bibliográfica acerca de la temática.

b) Diseño. En esta fase se llevó a cabo una fundamentación de la carrera, la elaboración de objetivos curriculares, el planteamiento del perfil de egreso y el establecimiento del campo ocupacional. Se elaboró un perfil base por carrera y el alumno puede incursionar en otras áreas de conocimiento que pueden complementar su disciplina por medio de la selección de asignaturas optativas. También dentro de esta fase se encuentra la elaboración de los mapas curriculares, y la selección de las asignaturas obligatorias y optativas por áreas de conocimiento, la definición de contenidos temáticos y la distribución de asignaturas a las áreas curriculares que en el plan flexible son: básica, disciplinaria y profesional y la elaboración de cartas descriptivas.

c) Implementación y Evaluación. En esta fase se contempla la organización académico-administrativa de los planes de estudio, la determinación de la existencia de coordinaciones de ciclo, de consejos académicos de área, consejos tutorales y tutores. El tutor es un asesor de las actividades

académico-administrativas que tienen que ver con la formación profesional de los alumnos. El tutor se dedica a trabajar con el alumno sus intereses, motivaciones, capacidades, etc., es un guía académico en la selección del área de énfasis y de la carga académica a cursar por período. Para que un alumno curse un plan flexible, se considera que necesita apoyo y orientación, por lo cual se crea la figura de tutor, la cual es novedosa en la estructura académica de la UABC. Se considera que un tutor puede asesorar de 10 a 15 alumnos como máximo¹³⁰.

Asimismo se establecen las políticas necesarias para la implantación del plan de estudios y el inicio de un proceso de evaluación paralelo a la operativización del plan. Se propone la creación de un Departamento de Evaluación y Seguimiento de los Planes de Estudio que lleve a cabo el seguimiento de la operacionalidad del plan de estudios. Asimismo, en el Departamento de Desarrollo Curricular de la Dirección General de Asuntos Académicos de la Universidad, se trabaja también en relación a un sistema de evaluación, les interesa sobremanera la operacionalización de los planes de estudio y su seguimiento, y se determinan una serie de indicadores y aspectos a evaluar, tales como: número de alumnos inscritos, reprobados y desertores, número de materias optativas, proceso de selección de asignaturas por parte de los alumnos, planta docente, tutores, tutorías, apoyo administrativo, etc., que les permita establecer comparaciones, además de otras finalidades¹³¹.

En el proceso de diseño del plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación trabajaron dos equipos, un equipo amplio en el cual se incorporó a maestros y alumnos de la Escuela y un equipo compacto, cuyos integrantes aparecen en el plan de estudios como autores del mismo. El equipo compacto se conformó por los cuatro coordinadores de las carreras, el director y el subdirector académico; también se integraron a este equipo personal del Departamento de Psicopedagogía y de la Dirección General de Asuntos Académicos, en particular del Departamento de Desarrollo Curricular, quienes

¹³⁰ Entrevista a la Mtra. Rosa Heras Modad, integrante del equipo compacto que diseñó el plan de estudios de Ciencias de la Educación, 1993.

¹³¹ Entrevista a la Lic. Elva Carrillo López, profesora e integrante del equipo compacto que diseñó el plan de estudios de la LCE 1993.

proporcionaban la asesoría técnico-metodológica, a otros integrantes del equipo compacto se les invitó a participar debido a que tenían una reconocida trayectoria académica en la Escuela. El equipo compacto fue un equipo multidisciplinario, conformado por profesionistas de ciencias de la educación, psicólogos, antropólogos, sociólogos, comunicólogos y filósofos, quienes lograron un equipo de trabajo realmente integrado¹³².

El equipo compacto inició el proceso de diseño y desarrolló algunas tareas, y después sometía a consideración del grupo amplio los avances del plan de estudios en asambleas generales y recibían retroalimentación escrita a través de casilleros exprofeso. Fue un trabajo de apertura y de consulta a los profesores, desafortunadamente, la participación no fue toda la que se hubiese querido, ya que era optativo para los docentes hacerlo, sin embargo, el equipo compacto recibió muchas aportaciones interesantes¹³³.

La participación de todos los maestros fue muy necesaria para la elaboración del mapa curricular y la organización de los contenidos, entre otras razones, debido a que los integrantes del equipo compacto no dominaban todas las disciplinas que integran una carrera¹³⁴. En cuanto a los alumnos, se trabajó a través de los jefes de grupo y también se les presentó y consultó a las asociaciones de egresados y al Colegio de Sociólogos. Por lo anteriormente expuesto, se puede afirmar que la propuesta tuvo un amplio proceso de socialización, fue presentada, discutida y analizada en diversas ocasiones por parte de diferentes sectores académicos.

Un tercer equipo lo conformó el Consejo Técnico¹³⁵ de la ECE, el cual tiene la obligación de revisar a profundidad cualquier modificación a los planes de

¹³² Entrevista a la Mtra. Rosas Heras Modad, integrante del equipo compacto que diseñó el plan de estudios de Ciencias de la Educación, 1993.

¹³³ Idem.

¹³⁴ Entrevista a la Lic. Blanca Bastidas Valdez, integrante del equipo compacto que diseñó el plan de estudios de Ciencias de la Educación 1993 y Coordinadora de la Carrera de Ciencias de la Educación.

¹³⁵ Los Consejos Técnicos están conformados por un maestro y un alumno propietario y sus respectivos suplentes, para cada una de las carreras que se imparten en las diferentes Unidades Académicas que integran la Universidad, el presidente del Consejo es el Director de la Unidad Académica. Para la aceptación del plan de estudios de Ciencias de la Educación, los

estudio y validarla; en este caso, el Consejo Técnico estuvo participando desde un inicio. Posteriormente a los Consejos Técnicos, los planes de estudio son sometidos para su aprobación al Consejo Universitario¹³⁶. Para el caso del plan de estudios de Ciencias de la Educación, el Consejo Universitario condicionó su aprobación al hecho de que se trabajara de manera paralela a su implementación, la normatividad pertinente que lo hiciera factible, ya que cuando el plan flexible inicia, la normatividad que existía correspondía a planes de estudio rígidos¹³⁷.

El proceso de diseño duró en total dos años, los primeros seis meses fue una etapa de preparación inicial, en la que se fue integrando el equipo de trabajo compacto¹³⁸, se definieron las políticas, las líneas de trabajo, los objetivos y la metodología; posteriormente fue un año en el que se llevó cabo el trabajo de diseño y medio año más en el proceso de aprobación, el nuevo plan fue aprobado en sesión ordinaria del Consejo Universitario el 21 de mayo de 1993 y entró en vigor en el semestre 93-2.

Los principales problemas que se enfrentaron en este proceso de diseño curricular, según diversos integrantes del equipo compacto, fueron los

consejeros alumnos solicitaron ciertas modificaciones a la normatividad para dar su voto de aprobación al nuevo plan de estudios, fundamentándose para tal efecto en la reglamentación de exámenes vigente en la Universidad, ellos solicitaron suprimir que se requería ocho de promedio para poder continuar la carrera y el que sólo se podía cursar una vez, una materia que hubiesen reprobado.

¹³⁶ La Comisión Permanente de Asuntos Técnicos del Consejo Universitario es la encargada de revisar lo referente a los planes de estudio, dicha comisión está integrada por nueve personas de diferentes formaciones profesionales, seleccionadas por el mismo Consejo Universitario, a ellas les turnan las propuestas, hacen un análisis técnico de las mismas y presentan su dictamen ante el Consejo Universitario, posteriormente el Consejo Universitario en pleno aprueba o no el plan de estudios.

¹³⁷ La nueva propuesta de Ciencias de la Educación y la flexibilización curricular en general demanda cambios en los reglamentos de inscripciones, exámenes, pagos, construcciones, servicio social y titulación. La condición que se estableció por parte del Consejo Universitario para la aprobación del plan de Ciencias de la Educación fue que esos reglamentos fueran modificados y adecuados para que el plan pudiera ser implementado. Antes de la sesión plenaria de Consejo Universitario, el plan fue presentado previamente a algunos consejeros en Tecate.

¹³⁸ "En las primeras sesiones, a veces nos sentíamos defraudados porque no se estaba logrando avanzar nada, ... decíamos que no íbamos a lograrlo porque no se lograba conjuntar el equipo, nos enfrascábamos en grandes discusiones y disputas sobre las temáticas del plan, pero después comprendimos que era un trabajo necesario para que se pueda lograr un trabajo de equipo, porque después nos sorprendimos de lo rápido que podíamos trabajar" (Entrevista a la Lic. Blanca Bastidas Valdez).

siguientes: a) la imposibilidad de dedicarle tiempo completo a este trabajo, ya que se tenían compromisos con otras actividades académicas, tales como la docencia y la coordinación de áreas y/o proyectos, no obstante que en los períodos intersemestrales se trabajaba de manera intensiva; b) el proceso de socialización de la propuesta fue un trabajo difícil y agotador, el estar consultando y considerando la mayoría de las opiniones, con las cuales a veces no coincidíamos, esto en ocasiones nos creaba conflicto y c) dificultades con la carrera de Ciencias de la Comunicación, ya que esta carrera aún no tenía egresados, entonces se decía con qué argumentos o por qué se va a cambiar el plan de estudios, si todavía no se sabe si el vigente está funcionando adecuadamente, esto generó que frecuentemente se cuestionara el proyecto de la nueva propuesta, no obstante lo anterior, casi al mismo tiempo que salió la primera generación, entró en vigencia el nuevo plan de flexibilización¹³⁹.

A los profesores se les impartió un curso para que conocieran las características de los nuevos planes de estudio, al cual posteriormente se le denominó "Inducción a la flexibilización", por otra parte, también se ofrece un curso para fungir como tutor. Asimismo, se brindan por parte de la Universidad los Diplomados en Diseño Curricular (Orientación flexibilización curricular) y en Desarrollo de habilidades de razonamiento y formación de valores.

Con este nuevo plan de estudios, el docente se encuentra en una situación diferente, ahora se "oferta" su curso, y los alumnos pueden seleccionarlo o no, "... hubo maestros que no abrieron cursos porque nadie se apuntó con ellos, ..."140. Esto sucede tanto para las materias obligatorias como optativas. Esto va a obligar al docente a tratar de que su curso sea interesante para los alumnos y a adquirir una mejor preparación para llevar a cabo sus funciones, para lo cual se están ofreciendo cursos intersemestrales (en enseñanza, microenseñanza, teorías de grupos, etc.), entre otras alternativas de formación que brinda la

¹³⁹ Entrevista con la Mtra. Rosa Heras Modad, la Lic. Blanca Bastidas Valdez y la Lic. Elva Carrillo López.

¹⁴⁰ Entrevista a la Mtra. Rosa Heras Modad, integrante del equipo compacto que diseñó el plan de estudios de Ciencias de la Educación, 1993.

Universidad¹⁴¹. Por otra parte, se considera que esta propuesta contribuye a que los alumnos sean más responsables de su proceso de aprendizaje, ya que tienen un margen más amplio que en el curriculum rígido para tomar sus propias decisiones, respecto de las asignaturas y horarios que eligen y el tiempo para cursar su carrera¹⁴².

La propuesta de flexibilización curricular permite optimizar los recursos docentes, ya que a un mismo curso se pueden inscribir alumnos pertenecientes a diferentes carreras. Asimismo, la posibilidad de que se mantenga actualizado el plan de estudios es mucho mayor que en otro tipo de curricula, ya que en la medida en que surjan nuevas tendencias, necesidades sociales y demandas del mercado de trabajo y de la práctica profesional, se pueden incluir nuevas asignaturas, a este respecto se introdujo el concepto de "cursos diversos", sin necesidad de seguir para su aprobación, un proceso tan largo como es el caso de un plan de estudios, por ejemplo, actualmente se están incorporando cursos de educación ambiental¹⁴³.

Fundamentación y finalidades generales

La propuesta curricular es un proyecto académico para la ECE en general y comprende los planes de estudio de las cuatro carreras (Ciencias de la Educación, Psicología, Comunicación y Sociología). La fundamentación que se incluye en la propuesta, se presenta en forma de justificación y es para todas las carreras. Dicha justificación es muy sucinta y general, no trata los principales problemas y necesidades del país y de la región que se relacionan con las carreras que se imparten en la ECE.

¹⁴¹ Entrevista a la Lic. Blanca Bastidas Valdez, op. cit.

¹⁴² Se está dejando de lado una política de "proteccionismo" que se tenía hacia los alumnos, "... nosotros les decíamos desde que entraban a la carrera, a qué horas y qué día, el curso que tenían que tomar, nosotros les decíamos lo que les servía según lo que nosotros creíamos, ..."
(Entrevista con la Lic. Blanca Bastidas Valdez, op. cit.).

¹⁴³ Entrevista a la Lic. Blanca Bastidas Valdez, op. cit.

Entre las principales ideas que se encuentran en la justificación, se señala lo siguiente: se parte del supuesto de que los planes de estudio de la UABC deben contribuir al desarrollo del país participando en los procesos de cambio que demanda actualmente el contexto económico y social, proporcionando una respuesta al nuevo modelo de desarrollo basado en la apertura al exterior y la internacionalización de la economía. Para lograr lo anterior, se plantea reforzar la eficiencia y calidad de la educación superior vinculándola al proceso de modernización del país, reordenar los sistemas de trabajo interno, plantear nuevas formas de financiamiento, vincular la investigación con el aparato productivo, crear una oferta adicional mediante nuevas alternativas de formación profesional, se requieren currícula adaptables a las transformaciones de la sociedad y del mercado de trabajo. Previo análisis de factibilidad, se pretende una mayor integración entre carreras con perfiles profesionales afines y flexibilizar los planes de estudio, a fin de lograr una aproximación interdisciplinaria. Dado que los problemas actuales no responden a la tradicional división académica unidisciplinaria, es necesario establecer una relación con otros campos o disciplinas que tengan objetos de estudio y de transformación comunes.

La ECE plantea que sus estudiantes logren alcanzar los siguientes objetivos generales:

1. Desarrollar habilidades de comunicación. Leer críticamente, así como escribir y expresarse oralmente en forma efectiva; utilizar la tecnología informática como un instrumento de comunicación.
2. Desarrollar habilidades cuantitativas. Usar información cuantitativa para emitir juicios independientes en la sociedad informatizada de nuestros días.
3. Desarrollar un sentido histórico. Entender nuestro pasado y sus procesos para comprender mejor nuestra situación actual.
4. Desarrollar una apreciación global del mundo. Entender cómo es que nos relacionamos, a través de nuestras acciones y elecciones, con el resto del mundo.
5. Desarrollar una madurez moral. Razonar moralmente para así poder aproximarnos a la realidad mundial desde una perspectiva humana.

6. Desarrollar una madurez estética. Apreciar el arte y el medio ambiente natural y, así, enriquecer nuestras vidas.
7. Entender las formas de obtener conocimiento. Aprender a encontrar respuestas mediante la formulación de las preguntas adecuadas.
8. Desarrollar la profundidad y la amplitud del entendimiento. Entender lo que sabemos de manera que podamos saber lo que no entendemos.
9. Desarrollar la autonomía intelectual. Pensar por nosotros mismos.
10. Desarrollar el amor por el aprendizaje. Gozar el proceso de descubrimiento y verlo como un proceso que dura toda la vida (Proyecto de reestructuración curricular, 1993:9-10).

Por lo anteriormente expuesto, se observa que se pretende formar al estudiante para que adquiera las habilidades necesarias para desarrollarse como profesionista y ser humano de una manera integral, considerando diversos aspectos como son un sentido histórico, moral, estético, intelectual y comunicativo, de acuerdo a las necesidades que se presentan actualmente y se vislumbran a futuro.

Particularmente, para el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación se plantea el siguiente perfil del egresado, desglosado en conocimientos, habilidades y actitudes.

En cuanto a conocimientos, éstos abarcan los siguientes aspectos:

- Historia de la educación;
- los elementos teóricos, metodológicos y técnicos proporcionados por la ciencia y la tecnología, que involucran los procesos de administración, planeación, docencia y extensión educativas;
- el carácter educativo de los medios de comunicación masiva y
- la estructura jurídica, política e ideológica en la que se encuentra inmersa la educación.

Respecto a las habilidades, éstas se centran en:

- Aplicación de métodos y técnicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje;
- generar, implementar y evaluar planes y programas de educación en el ámbito formal y no formal;
- gestión de instituciones educativas;
- realizar investigaciones educativas y

- trabajar de manera interdisciplinaria.

En lo que se refiere a las actitudes, se da importancia a la:

- Valoración de la metodología e instrumentos científicos como medio de análisis de los fenómenos educativos;
- aceptación y respeto hacia sí mismo y los demás;
- participación activa y crítica en los procesos educativos;
- actualización permanente;
- aceptación y aprecio de las manifestaciones culturales y
- autocrítica hacia la vida personal.

Asimismo plantea los siguientes objetivos curriculares:

1. Participar, sobre la base del conocimiento científico disponible, en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan dentro de las instituciones.
2. Utilizar la metodología científica para el conocimiento y/o resolución de problemas educativos.
3. Participar en los planes, procesos y programas institucionales en los cuales se encuentra inmersa una acción educativa.
4. Participar en la administración y planeación de instituciones educativas, así como en sus aspectos de docencia y extensión.
5. Desarrollar acciones educativas para solucionar problemas que se presenten en las comunidades urbanas, semiurbanas y rurales.
6. Elaborar planes y programas de estudios para instituciones educativas.
7. Diagnosticar, proponer y asesorar acciones como alternativas y solución que se presenten institucionalmente en el desarrollo de su práctica profesional.
8. Realizar su actividad profesional crítica, creativa y responsablemente, convirtiéndose en promotor permanente para el desarrollo integral de los seres humanos como miembros de la comunidad (Proyecto de reestructuración curricular, 1993:9-21-22).

Desde una perspectiva interdisciplinaria, se propone que el estudiante desarrolle un conocimiento general de su campo, así como un conjunto de habilidades metodológicas y habilidades profesionales específicas. Se pretende proporcionar una formación que tenga una relevancia aplicativa.

Se plantea como campo laboral potencial del egresado de la Lic. en Ciencias

de la Educación: instituciones de carácter centralizado, descentralizado y paraestatal, públicas o privadas, así como los ámbitos formal y no formal, escolarizado y no escolarizado. "En los sectores sociales de apoyo y productivo principalmente en zonas urbanas y semiurbanas y rurales; realizando las funciones de planeación, administración, generación y evaluación de planes y programas, consultoría y asesoría educativa, de docencia, de difusión, promoción, extensión y de investigación, coordinación y capacitación" (Proyecto de reestructuración curricular, 1993:22).

Para ello, los docentes necesitan trabajar para contribuir al logro de dichos objetivos y alcanzar una vida académica fructífera. La formación docente es necesaria para garantizar la efectividad de esta propuesta curricular, se requiere que los docentes sean capaces de desenvolverse en campos profesionales más amplios, por lo que uno de los proyectos prioritarios de la ECE es la profesionalización de la planta docente de una manera sistemática.

Estructuración y organización curricular

La estructura curricular de esta propuesta consta de tres áreas: básica, disciplinaria y profesional que comprenden 9 semestres en total. El área básica y disciplinaria están conformadas por asignaturas obligatorias y una optativa por semestre, por el contrario todas las asignaturas que integran el área profesional son optativas¹⁴⁴ (Mapa Curricular No. 4). Asimismo se plantean diversas asignaturas optativas por área de las cuales el alumno puede elegir (Cuadro No. 23). "Para el caso de la Lic. en Ciencias de la Educación, el estudiante deberá cubrir un mínimo de 404 créditos distribuidos de la siguiente manera: 224 créditos obligatorios, un mínimo de 104 créditos optativos, un mínimo de 60 créditos por prácticas profesionales y 16 créditos de titulación" (Proyecto de reestructuración curricular, 1993).

¹⁴⁴ Los alumnos de la ECE pueden cursar asignaturas optativas de todos los planes de estudio que se imparten en la misma, independientemente de la carrera a la cual pertenezcan.

Mapa curricular No. 4 3º. Modelo 1993 del Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, UABC

Área Básica (Semestre 1º. al 3º.)

Introducción al pensamiento social	Estadística básica	Historia de la cultura	Derecho y sociedad	Español y Literatura Hispanoamericana	Optativa
Introducción a la investigación científica	Administración	Principios de Comunicación	Principios de Economía	Principios de Educación	Optativa
Principios de Sociología	Principios de Psicología	Investigación educativa	Historia y Filosofía del pensamiento educativo	Optativa	

Área Disciplinar (Semestre 4º. al 7º.)

Economía de la educación	Estadística aplicada a la educación	Didáctica general	Psicología educativa I	Optativa
Marco normativo de la educación	Sistema educativo nacional	Sociedad y educación	Psicología educativa II	Optativa
Diseño curricular	Administración educativa	Teoría y dinámica de grupos	Optativa	
Producción de medios	Planeación educativa	Política educativa en México	Optativa	

Área Profesional (Semestre 8º. al 9º.)

Optativa	Optativa	Optativa
Optativa	Optativa	Optativa
Optativa	Optativa	Optativa

Áreas	Obligatorios	Optativos	Prácticas Profesionales	Titulación	Total
Básica	96	24			120
Disciplinaria	128	32*			160
Profesional		48*	60	16**	124
Total	224	104	60	16	404

- Cada una de las asignaturas tiene un valor curricular de 8 créditos.

* Créditos obtenibles mediante asignaturas y/o actividades académicas.

** Los créditos de titulación son intercambiables con créditos optativos.

Cuadro No. 23 Asignaturas optativas por áreas del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, 1993 UABC

Área Básica	Área Disciplinar	Área Profesional
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de habilidades del pensamiento - Formación de valores y actitudes profesionales - Desarrollo del espíritu emprendedor - Comunicación humana - Educación sexual - Desarrollo humano - Fundamentos de arte y cultura - Seminario de asuntos contemporáneos - Introducción al siglo XXI - México contemporáneo - Comprensión y elaboración de textos - Otros cursos optativos 	<ul style="list-style-type: none"> - Educación comparada - Ambientación educativa - Educación superior en México - Diseño gráfico - Educación no formal - Problemas educativos de Baja California - Teoría organizacional - Corrientes contemporáneas en educación - Psicología educativa III - Comunicación educativa - Estadística avanzada en educación - Tópicos selectos en educación - Experiencias educativas en educación no formal - Finanzas educativas - Métodos y técnicas de enseñanza - Computación aplicada - Otros cursos optativos 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitación docente - Organización académica - Elaboración de material didáctico - Técnicas de perfeccionamiento docente - Prácticas educativas en distintas modalidades - Estructura de la educación en Baja California - Manejo de grupos - Sistemas de evaluación educativa - Evaluación curricular - Seminario de Tesis I - Seminario de tesis II - Educación ambiental - Procesos de aprendizaje - Calidad educativa - Estrategias administrativas en educación - Creatividad e innovación en procesos educativos - Formulación de proyectos educativos - Evaluación de programas educativos - Modernidad y posmodernidad educativa - Otros cursos optativos

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de 1993 de la UABC.

El área básica abarca los tres primeros semestres y es común a todas las carreras que ofrece la Escuela, se aboca a una interdisciplinariedad de carácter

general y conceptual a través de contenidos filosófico-metodológicos y contextualizadores. En esta área el estudiante entra en contacto con todas las opciones profesionales que ofrece la Escuela, lo cual le posibilita contar con más elementos para elegir su carrera.

El área disciplinaria incluye del 4° al 7° semestre y profundiza en el estudio de una disciplina, enfatizando la construcción conceptual de la misma por parte del estudiante. Por último, el área profesional se cubre en 8° y 9° semestre y enfatiza una interdisciplinariedad centrada en objetos de estudio y de transformación, fomentando el desarrollo de habilidades de solución de problemas en ámbitos profesionales específicos. Las áreas profesionales podrán ser abordadas por estudiantes de todas las carreras que se imparten en la Escuela, aunque habrá áreas orientadas a una sola licenciatura. Todas las asignaturas que integran esta área son optativas y el estudiante tiene que realizar la mayoría del trabajo fuera del aula.

Es importante mencionar que el plan de estudios no plantea áreas o líneas curriculares en función de campos disciplinares, ya que está organizado en tres áreas académicas: básica, disciplinaria y profesional, cada una de las cuales plantea un nivel de tratamiento diferenciado de los contenidos. La básica a nivel introductorio, la disciplinaria de profundización y la profesional de aplicación. Para fines de análisis de esta investigación, los contenidos que integran este plan de estudios se agruparon en las siguientes áreas disciplinares:

1. Sociología educativa.
2. Psicología educativa.
3. Filosofía e Historia de la educación.
4. Didáctica y Curriculum.
5. Investigación educativa.
6. Administración educativa.
7. Instrumental de apoyo.

Estas áreas están presentes en el plan de estudios de Ciencias de la Educación con un total de 66 asignaturas, de las cuales 28 (42.4%) son obligatorias y 38 son optativas (57.6%).

El área de *Sociología educativa* está conformada por las siguientes asignaturas, Cuadro No. 24.

Cuadro No. 24 Asignaturas del área de Sociología educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 1993

Semestre	Asignaturas	Área Académica	
1º.	Derecho y sociedad	Oblig.	Básica
2º.	Principios de economía	Oblig.	Básica
3º.	Principios de sociología	Oblig.	Básica
	México contemporáneo	Opt.	Básica
	Seminario de asuntos contemporáneos	Opt.	Básica
4º.	Economía de la educación	Oblig.	Disciplinaria
5º.	Marco normativo de la educación	Oblig.	Disciplinaria
	Sociedad y educación	Oblig.	Disciplinaria
	Sistema educativo nacional	Oblig.	Disciplinaria
7º.	Política educativa de México	Oblig.	Disciplinaria
	Problemas educativos de Baja California	Opt.	Disciplinaria
	Educación superior en México	Opt.	Disciplinaria
	Tópicos selectos de educación	Opt.	Disciplinaria
8º. y 9º.	Estructura de la educación en Baja California	Opt.	Profesional
	Educación ambiental	Opt.	Profesional

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de 1993 de la UABC.

Esta área está integrada por 8 asignaturas obligatorias y 7 optativas. En términos generales algunos de los contenidos que se revisan en esta área son los siguientes: *Derecho y sociedad*, vínculos entre el derecho y la sociología, tipología de los sistemas normativos, valores, estado, poder y política; *Principios de economía*, los grandes movimientos de la historia económica y su importancia en el desarrollo de los sistemas sociales, la microeconomía y la macroeconomía; *Principios de sociología*, concepto y objeto de estudio de la sociología, vínculos con otras disciplinas, teorías sociológicas; *México contemporáneo*, profundiza en la dinámica de la cultura nacional, los problemas nacionales, el debate sobre la identidad y la modernización de México;

	Educación sexual	Opt.	Básica
4°.	Psicología educativa I	Oblig.	Disciplinaria
5°.	Psicología educativa II	Oblig.	Disciplinaria
	Psicología educativa III	Opt.	Disciplinaria
8° y 9°.	Procesos de aprendizaje	Opt.	Profesional

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de 1993 de la UABC.

Esta área comprende 3 asignaturas obligatorias y 4 optativas. En las asignaturas obligatorias se revisan las siguientes temáticas: *Principios de psicología*, procesos psicológicos básicos como la percepción, la sensación, la motivación y la emoción; *Desarrollo humano*, se estudia al ser humano a través de las etapas evolutivas y los factores físicos, fisiológicos, psíquicos y sociales que influyen en ellas; *Educación sexual*, anatomía y fisiología de la sexualidad, desviación, anormalidad y patología sexual; *Psicología educativa I*, aprendizaje y procesos cognoscitivos; *Psicología educativa II*, etapas evolutivas en el desarrollo humano, niñez, adolescencia, edad adulta y vejez, estudio de la personalidad y *Psicología educativa III*, se profundiza en el estudio de la personalidad del individuo como elemento principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje para lograr aprendizajes significativos.

El área de *Filosofía e Historia de la Educación* comprende las siguientes asignaturas, Cuadro No. 26.

Cuadro No. 26

Asignaturas del área de Filosofía e historia de la educación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 1993

Semestre	Asignaturas	Área Académica
1°.	Introducción al pensamiento social	Oblig. Básica

	Historia de la cultura	Oblig. Básica
3°.	Historia y filosofía del pensamiento educativo	Oblig. Básica
	Introducción al siglo XXI	Opt. Básica
7°.	Corrientes contemporáneas de la educación	Opt. Disciplinaria
	Educación comparada	Opt. Disciplinaria
8° y 9°.	Modernidad y posmodernidad en educación	Opt. Profesional

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de 1993 de la UABC.

Esta área comprende 7 asignaturas, 3 obligatorias y 4 optativas. Respecto a las asignaturas obligatorias, se consideran los siguientes contenidos: *Introducción al pensamiento social*, plantea una visión panorámica del discurso de las ciencias sociales durante los siglos XVIII, XIX y XX abarcando las siguientes disciplinas: filosofía, historia, economía, sociología, comunicación y psicología; también en este semestre se imparte *Historia de la cultura* que comprende el estudio de la historia de la cultura occidental. En la asignatura *Historia y filosofía del pensamiento educativo* se presenta un análisis cronológico del pensamiento educativo desde la antigüedad hasta la época moderna. En la asignatura optativa del área básica *Introducción al siglo XXI*, se introduce al estudiante en el debate de la modernidad y posmodernidad y en la reflexión acerca de modelos de sociedades futuras y en las optativas del área disciplinaria *Corrientes contemporáneas de la educación*, se comparan las teorías pedagógicas que se desarrollan en la educación actualmente y en *Educación comparada*, se presentan los sistemas educativos de diferentes países, lo que permite establecer puntos de comparación con la educación en México.

Al área que se le ha denominado *Didáctica y Curriculum*, le corresponden las siguientes asignaturas, Cuadro No. 27. Para fines comparativos con los otros dos modelos curriculares de 1978 y 1986, esta área corresponde al área de

Tecnología educativa en dichos planes de estudio.

Cuadro No. 27

Asignaturas del área de Didáctica y curriculum de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 1993

Semestre	Asignaturas	Área Académica
2°.	Principios de comunicación	Oblig. Básica
	Principios de educación	Oblig. Básica
	Comunicación humana	Opt. Básica
4°.	Didáctica general	Oblig. Disciplinaria
6°.	Diseño curricular	Oblig. Disciplinaria
	Teoría y dinámica de grupos	Oblig. Disciplinaria
7°.	Planeación educativa	Oblig. Disciplinaria
	Producción de medios	Oblig. Disciplinaria
	Métodos y técnicas de enseñanza	Opt. Disciplinaria
	Ambientación educativa	Opt. Disciplinaria
	Diseño gráfico	Opt. Disciplinaria
	Comunicación educativa	Opt. Disciplinaria
8°. Y 9°.	Capacitación docente	Opt. Profesional
	Elaboración de material didáctico	Opt. Profesional
	Técnicas de perfeccionamiento docente	Opt. Profesional
	Manejo de grupos	Opt. Profesional
	Evaluación de programas educativos	Opt. Profesional
	Sistemas de evaluación educativa	Opt. Profesional
	Evaluación curricular	Opt. Profesional
	Calidad educativa	Opt. Profesional
	Creatividad e innovación en procesos educativos	Opt. Profesional

	Prácticas educativas distintas modalidades	en	Opt. Profesional
--	-----------------------------------------------------	----	------------------

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de 1993 de la UABC.

En esta área convergen el mayor número de asignaturas, 7 obligatorias y 15 optativas. En las asignaturas obligatorias, se estudian los siguientes contenidos: didáctica, planeamiento didáctico, fundamentación de la didáctica crítica; evaluación y diseño curricular; fundamentos de la teoría de los grupos y su vinculación con el proceso de enseñanza y aprendizaje, técnicas de dinámica de grupos; desarrollo de la planeación, la planeación en la educación superior y tendencias de la planeación. En lo que respecta a comunicación se revisan las corrientes teóricas más importantes en el campo de la comunicación, así como la producción y evaluación de material didáctico de diverso tipo, como son: los medios visuales gráficos, los medios audiovisuales y los medios de tecnología avanzada. Las materias optativas profundizan los contenidos de las obligatorias. Esta área es la que presenta un mayor peso dentro del plan de estudios (31.4%), no obstante que un gran porcentaje de las asignaturas que la integran son optativas (68.1%), por lo que se puede considerar que el plan de estudios está orientado de manera predominante hacia este campo profesional, no obstante que el alumno está en posibilidad de elegir otras alternativas.

El área de *Investigación educativa* la integran las siguientes asignaturas, Cuadro No. 28.

Cuadro No. 28

Asignaturas del área de Investigación educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 1993

Semestre	Asignaturas	Área Académica	
1°.	Estadística básica	Oblig.	Básica
2°.	Introducción a la investigación Científica	Oblig.	Básica

3°.	Investigación educativa	Oblig.	Básica
4°.	Estadística aplicada a la educación Estadística avanzada en educación	Opt. Opt.	Básica Disciplinaria
8°. Y 9°.	Seminario de Tesis I Seminario de Tesis II Formulación de proyectos educativos	Opt. Opt. Opt.	Profesional Profesional Profesional

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de 1993 de la UABC.

Esta área está integrada por 8 asignaturas, 3 obligatorias y 4 optativas. En *Estadística básica* se introduce al estudiante en los conceptos básicos de estadística descriptiva e inferencial y en *Estadística aplicada a la educación* se revisan las pruebas paramétricas y no paramétricas. En las otras dos asignaturas obligatorias, *Introducción a la investigación científica* e *Investigación educativa*, se proporciona un panorama general acerca de la investigación: importancia, características, etapas, método científico, formas de recolección y comunicación de información y elaboración del informe científico. Se considera que la formación para la investigación que se proporciona en este nivel de licenciatura es de carácter introductorio¹⁴⁵. Se espera que la consolidación de la formación del estudiante en esta área, se proporcione en el posgrado y en la adquisición de más experiencia en el diseño y desarrollo de proyectos de investigación.

El área de Administración educativa está integrada por seis asignaturas, dos obligatorias y cuatro optativas, Cuadro No. 29.

Cuadro No. 29 Asignaturas del área de Administración educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 1993

Semestre	Asignaturas	Área Académica	
2°.	Administración	Oblig.	Básica

¹⁴⁵ La situación en que se encuentra la investigación educativa a nivel nacional como un campo que está en proceso de constitución y expansión influye en la formación que se proporciona a este respecto en el nivel de licenciatura.

6°.	Administración educativa Finanzas educativas Teoría organizacional	Oblig. Opt. Opt.	Disciplinaria Disciplinaria Disciplinaria
8° y 9°.	Organización académica Estrategias administrativas en educación	Opt. Opt.	Profesional Profesional

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de 1993 de la UABC.

Las asignaturas de carácter obligatorio pretenden proporcionar al estudiante los elementos básicos de la Administración: antecedentes, enfoques, procesos, recursos, formas de organización e instrumentos administrativos. Asimismo, se brindan las herramientas necesarias para la administración de instituciones educativas públicas o privadas en rubros como: la organización de escuelas, planificación de programas de trabajo, tipología de las organizaciones, manuales de organización y organigramas. Las asignaturas optativas complementan esta formación con otros aspectos como son: el sistema de presupuestos y la teoría organizacional.

Por último, el área *Instrumental de apoyo* comprende 7 asignaturas, las cuales en su mayoría son optativas y pertenecen al área básica, Cuadro No. 30.

Cuadro No. 30 Asignaturas del área Instrumental de apoyo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 1993

Semestre	Asignaturas	Área Académica
1°.	Español y literatura hispanoamericana	Oblig. Básica
	Comprensión y elaboración de textos	Opt. Básica
	Desarrollo de habilidades de razonamiento	Opt. Básica
	Desarrollo del espíritu emprendedor	Opt. Básica

Formación de valores y actitudes profesionales	Opt.	Básica
Tópicos selectos en arte y cultura	Opt.	Básica
Computación aplicada	Opt.	Disciplinaria

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de 1993 de la UABC.

De manera general, el área Instrumental de apoyo pretende desarrollar en el estudiante diversas habilidades como son: la expresión escrita, la comprensión y discusión de textos, la creatividad, estrategias para la solución de problemas, gestión de proyectos innovadores; desarrollo de actitudes y valores en la formación, conciencia crítica y compromiso con la profesión. Además incluye algunos aspectos de cultura general, principalmente de literatura y arte.

Se considera que la *formación de valores y actitudes profesionales* que se incluye como una asignatura optativa en el plan de estudios debería ser obligatoria dada su contribución e importancia en la formación ética del estudiante, además de ser un aspecto que se requiere trabajar durante toda la formación profesional del estudiante.

Formación profesional que posibilita

Respecto al tipo de formación profesional que posibilita este plan de estudios, se señala lo siguiente:

a) En lo que respecta al contenido de las asignaturas, se otorga un mayor énfasis al aspecto teórico, inclusive en algunas de las asignaturas optativas del área profesional. Se considera que el plan de estudios incluye los "conocimientos básicos" que deben estar presentes en la formación universitaria de un profesional de la educación, por otra parte, la elección de las materias optativas constituye un aspecto clave en la orientación profesional del estudiante. Aproximadamente un 23% de las asignaturas del plan de estudios

incluye contenidos de carácter práctico, por otra parte, dependerá de la planeación didáctica del profesor, si introduce o no aspectos prácticos y en qué medida lo hace. Asimismo en función de las asignaturas optativas de otras carreras que elija el alumno estará la posibilidad de adquirir una mayor formación práctica. Además, es un elemento obligatorio las *prácticas profesionales* que debe llevar a cabo el alumno, lo cual equivale al 14.85% de créditos del plan de estudios y el servicio social. Por lo anteriormente expuesto, se considera necesario fortalecer el aspecto práctico en el plan de estudios y fundamentarlo y articularlo de manera congruente con la teoría.

b) Se considera que la formación para la investigación que puede proporcionar el plan de estudios es muy incipiente y de carácter fundamentalmente teórico. Esta área está integrada en el plan de estudios por 4 asignaturas obligatorias y 4 optativas, además el alumno puede optar por participar en el diseño y desarrollo de proyectos de investigación y presentar un producto de investigación para obtener créditos; de manera que el estudiante puede elegir formarse en investigación educativa o no hacerlo, aunque esto también depende de que las condiciones institucionales así lo posibiliten, por ejemplo, es indispensable que los profesores realicen investigación.

c) En el plan de estudios sólo se presenta en el área básica como optativa, la asignatura *Formación de valores y actitudes profesionales*. Este aspecto no se aborda en los objetivos de las otras asignaturas que integran el plan de estudios y sólo se mencionan algunos aspectos en el perfil del egresado. Por lo anteriormente expuesto, se puede considerar que esta dimensión de la formación del estudiante es insuficiente en esta propuesta curricular.

d) Lo correspondiente a una formación sociohistórica y cultural del estudiante está presente en el plan de estudios, pues se aborda en las áreas de Sociología educativa, Filosofía e historia de la educación y en algunas asignaturas del área Instrumental de apoyo como son: Español y literatura hispanoamericana y Tópicos selectos en arte y cultura.

e) En lo que respecta a una formación para incrementar la capacidad de aprendizaje y su desarrollo como persona en el estudiante se encuentra en el área de Psicología educativa y en la mayoría de las asignaturas que conforman el área Instrumental de apoyo.

En el plan de estudios se menciona que esta propuesta curricular tiene como finalidad propiciar en los estudiantes una formación integral, interdisciplinaria y socialmente relevante. Se pretende formar "... un profesional más flexible, con una actitud emprendedora hacia el trabajo y la producción, fomentando el autoaprendizaje y una actitud de actualización permanente" (Proyecto de reestructuración curricular, 1993), para alcanzar y mantener una situación de competitividad de los futuros profesionistas. Se considera que este plan de estudios tiende hacia una formación integral, sin embargo aún falta incluir aspectos que no están considerados como son, por ejemplo, la formación de valores y actitudes, una educación física, la enseñanza de idiomas extranjeros e informática. Se requiere que tanto la institución educativa como el estudiante, se plantee este *propósito de formación integral*, llevando a cabo actividades extracurriculares. Por otra parte, se considera que el plan de estudios promueve una formación multidisciplinaria al abordar el estudio de la educación desde diferentes perspectivas disciplinarias.

3.5.5 Cuarto modelo (2003) flexible y por competencias

La FCH plantea la reestructuración de sus planes de estudio de manera conjunta de acuerdo con el *modelo curricular flexible orientado al desarrollo de competencias* para las licenciaturas de: Ciencias de la Educación, Psicología, Ciencias de la Comunicación y Sociología. Estos planes de estudios han pasado por diferentes modelos de organización, en su inicio fue rígida, a partir del periodo 1993-2 flexible y desde 2003-2 hasta la actualidad además de ser flexibles, se agrega el modelo por competencias.

En sus planes de estudio pretende establecer una estrecha vinculación

educación-entorno con el objeto de poder dar respuesta a los problemas presentes y futuros y para enfrentar los retos que plantea la globalización por medio de prácticas profesionales emergentes con actitud de solidaridad, compromiso y responsabilidad social, para lo cual la FCH se ha planteado la siguiente misión:

“Formar individuos responsables y comprometidos socialmente, congruentes con los ideales humanistas, con alto sentido crítico-propositivo, ético y actitud de servicio” (Facultad de Ciencias Humanas, 1999, citado en el Plan de estudios 2003, 4).

Esta misión sintetiza el modelo educativo sustentado por la UABC, donde el estudiante y su aprendizaje son el centro del proceso educativo, bajo los principios de educación a lo largo de la vida, actualización permanente, autoaprendizaje, flexibilidad académica, solución de problemas y formación profesional humanista e integral basada en competencias.

La nueva propuesta curricular integra los planteamientos de la flexibilidad curricular y las competencias profesionales como una alternativa viable para disminuir la distancia entre formación profesional y ejercicio profesional, entre la teoría y la práctica. La flexibilización permite desarrollar respuestas ante los cambios acelerados que implican la creación de nuevos conocimientos por lo cual pueden surgir nuevas disciplinas o reestructurarse las ya existentes, la diversificación de modalidades y alternativas pedagógicas y adecuarse a los intereses y necesidades de los individuos en formación. Por su parte el enfoque de competencias permite precisar los aprendizajes que se requieren para las capacidades demandadas en la práctica profesional, de acuerdo a un contexto histórico-social particular que exige distintos niveles de complejidad. “Por lo tanto, la competencia en sí misma es dinámica, multifacética, de condición transferible que permite la diversificación del desempeño competente en función del contexto profesional” (Plan de estudios 2003, 5).

La reestructuración del plan de estudios vigente plantea los siguientes objetivos generales y específicos que dada su importancia se considera necesario transcribir.

Objetivos generales:

- 1. Construir una propuesta educativa flexible, pertinente, interdisciplinaria y de calidad que propicie el desempeño profesional competente y de carácter humanista, para dar respuesta a las necesidades y requerimientos de la sociedad.*
- 2. Construir una oferta educativa centrada en la formación de profesionistas competentes y éticos en el campo de la educación, psicología, comunicación y sociología.*
- 3. Impulsar una formación profesional humanista, inter y transdisciplinar identificando los campos emergentes en las áreas de la educación, psicología, comunicación y sociología.*

Objetivos específicos:

- 1. Propiciar una formación integral.*
- 2. Integrar en unidades de aprendizaje reconocidas como competencias la teoría y la práctica.*
- 3. Intensificar la vinculación formación profesional-campo profesional.*
- 4. Eficientizar la operacionalización de las posibilidades de formación académica propios de la flexibilización curricular.*
- 5. Promover una formación profesional de calidad al conservar la integración de las prácticas profesionales al curriculum.*
- 6. Orientar los esfuerzos educativos al desarrollo de habilidades para la solución de problemas.*
- 7. Promover el intercambio y movilidad académica regional, nacional e internacional, al reconocer curricularmente los aprendizajes logrados en otros espacios.*
- 8. Diversificar el espacio educativo ampliándolo hacia escenarios tradicionalmente no reconocidos.*
- 9. Impulsar la acreditación y revalidación de aprendizajes logrados en modalidades educativas no convencionales y alternativas pedagógicas diversas.*
- 10. Estimular la actualización y adecuación disciplinar continua, incorporando los avances que tienen lugar en los campos disciplinares de la educación, psicología, comunicación y sociología.*
- 11. Establecer una formación centrada en el estudiante, reconociéndolo como sujeto activo capaz de autoaprendizaje.*
- 12. Posibilitar en base a la formación por competencias el aprendizaje a lo largo de la vida.*
- 13. Impulsar el desarrollo de acciones de generación y aplicación de conocimientos.*
- 14. Posibilitar la diversificación profesional reconociendo áreas de énfasis en términos de líneas de electividad profesional.*
- 15. Organizar curricularmente la formación profesional competente en competencias básicas, genéricas y específicas*
- 16. Considerar evaluaciones externas y colegiadas en función de la competencia, tipo de asignatura y etapa curricular de formación (Plan de estudios 2003-2:7-8).*

A continuación se muestran los principales resultados del proceso de evaluación que se llevó a cabo al plan de estudios de 1993 y que orientaron la

propuesta de reestructuración curricular. Asimismo respecto del plan de estudios vigente 2003-2 se presentan los siguientes rubros: filosofía educativa, finalidades curriculares, campo profesional, estructura y organización curricular y operación del plan de estudios, para posteriormente presentar un análisis de las características de la formación profesional que posibilita este modelo de formación de licenciados en Ciencias de la Educación.

Evaluación del plan de estudios anterior (1993)

... la perspectiva curricular no puede mantenerse estática e inmutable ante el cambio y alteración del contexto, es decir, ante la renovación contextual y educativa. La búsqueda constante es desarrollar fórmulas que eleven la calidad de los servicios educativos y amplíen la vinculación de la universidad con el entorno social (Plan de estudios 2003-2:24).

Para fundamentar el nuevo diseño curricular se tomaron en cuenta los siguientes documentos:

1. Evaluación del Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Humanas (1998).
2. Estudio de Egresados del Plan Flexible (Departamento de Egresados de la UABC, 1999).
3. Reportes de Evaluación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), para las licenciaturas en ciencias de la educación, psicología, ciencias de la comunicación y sociología.
4. Reporte de Prácticas Profesionales de cada uno de los programas de licenciatura.
5. I Foro de Intercambio para la Formación Profesional (2000).
6. Estudio exploratorio sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la formación básica de los estudiantes (2000), ...
7. Reporte de la investigación "Modelo Integral de enseñanza-aprendizaje del nivel licenciatura" ... periodo del 2000-1 (Plan de estudios, 2003, 15-16).
8. Resultados del Examen General de Evaluación de Licenciatura (EGEL) que realiza el CENEVAL a los egresados.

Como resultado del análisis de los documentos anteriormente mencionados se evidenciaron una serie de deficiencias, unas genéricas a los cuatro programas y otras particulares a cada uno de ellos. De las primeras, se identificaron las siguientes áreas-problema:

1. Tipificación de asignaturas obligatorias y optativas.
2. Traslape y repetición de contenidos.
3. Formación metodológica.
4. Desarrollo de habilidades cognoscitivas.

5. Seriación de asignaturas optativas y obligatorias.
6. Formación para la docencia.
7. Vinculación teoría-práctica.
8. Actitud propositiva.
9. Capacidad para la solución de problemas.
10. Manejo del lenguaje oral y escrito.
11. Capacidad administrativa.
12. Formación matemática y estadística.
13. Acentuada formación teórica.
14. Vinculación entre perfil profesional y formación profesional.
15. Formación creativa e innovadora.
16. Diversificación profesional.
17. Formación contextualizadora.
18. Congruencia de objetivos y etapas formativas.
19. Formación informática y telemática.
20. Capacidad comunicativa.
21. Trabajo en equipo (Plan de estudios, 2003,16).

En cuanto a las particulares, se menciona lo siguiente para la Licenciatura en Ciencias de la Educación:

- a) Es necesario fortalecer los campos de intervención de *Administración e Investigación* con asignaturas obligatorias.
- b) En el campo de la *Docencia* falta considerar las diferentes teorías del conocimiento, evaluación y teorías del aprendizaje. En el de *Planeación*, es necesario tomar en cuenta la formulación y evaluación de proyectos, y la presupuestación por programas.
- c) En el área básica es necesario integrar asignaturas como teoría del conocimiento, redacción, ética y filosofía, entre otras, que permitan una contextualización más amplia en el área de humanidades.
- d) En el área disciplinaria existen asignaturas optativas que por su importancia para formar al profesional en educación requieren ser convertidas en obligatorias. Se requiere garantizar una etapa disciplinaria más amplia y sólida.
- e) Darle al plan de estudios un enfoque interdisciplinario.
- f) Incluir asignaturas que preparen a los alumnos para la formación y capacitación de recursos humanos en la industria de la región.
- g) Como resultado del seguimiento de egresados se encontró una práctica profesional enfatizada en la docencia en todos los niveles educativos desde el preescolar hasta el superior, especialmente a nivel medio, así como en la capacitación y formación docente y en la administración en los niveles básico, medio y superior, como coordinadores, subdirectores o directores, hasta coordinadores o jefes de áreas educativas en la administración pública.

- h) Es necesario promover en los estudiantes una actitud propositiva e innovadora a fin de que se impacten los espacios laborales.
- i) “El perfil referencial del EGEL Pedagogía-Ciencias de la Educación expresa las características que un recién egresado debe mostrar para iniciar su ejercicio profesional: un profesionista con visión holística, actualizada e integral de los procesos educativos, preparado en las tendencias actuales y emergentes de su campo de conocimiento y comprometido con las demandas y retos del país” (EGEL Pedagogía-Ciencias de la Educación, p.9 citado en Plan de estudios 2003-2:19).

Debido a lo expuesto anteriormente y a los cambios en las condiciones socioeconómicas y políticas actuales, se plantea la necesidad de reestructurar el plan de estudios y no sólo modificarlo o adaptarlo, para lo cual se conformó un equipo de trabajo que recupera la experiencia previa en diseño y desarrollo curricular y plantea a la práctica profesional (dominante y emergente) como el eje y objeto central de reflexión crítica, de conocimiento e innovación (Plan de estudios 2003-2:24).

Filosofía educativa

En el plan de estudios se menciona su filosofía educativa, así como su postura psicológica y pedagógica.

En cuanto a su **filosofía educativa** se menciona lo siguiente:

1. Contribuir a generar una sociedad justa, democrática, equitativa y respetuosa del medio ambiente.
2. Formar a sus estudiantes de manera tal que valoren “al ser humano en su más amplia concepción y así poder enriquecer tanto a la sociedad que lo requiere como a su propio ser”.
3. Lograr una educación que contemple una diversidad de pensamiento, la tolerancia y la visión ética del profesionista.
4. Una búsqueda constante por mejorar la calidad del quehacer universitario en todos sus ámbitos y programas de trabajo.
5. Lograr una cobertura en el servicio con equidad, calidad en los procesos educativos y compromiso social indispensable en una universidad pública.
6. La necesidad de mantenerse a la vanguardia del conocimiento por lo

que realiza revisiones de sus planes y programas de licenciatura para que exista pertinencia entre lo que la sociedad espera y la labor que realiza.

7. La enseñanza se centrará en el estudiante, para lo cual se exige la renovación de contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber. Se ofrecen alternativas pedagógicas diversas e innovadoras estimulando el aprendizaje a lo largo de la vida. Se promueve el desarrollo de su creatividad, talento y sus capacidades intelectuales.
8. La enseñanza universitaria se orienta a potenciar el desarrollo de la ciencia y la tecnología, las capacidades intelectuales, culturales, científicas, tecnológicas, humanísticas y sociales de la región.
9. Se ofrece un curriculum organizado con base al modelo de competencias con el fin de asegurar que los aprendizajes sean relevantes para la solución de problemas de orden sociológico, psicopedagógico, cultural, económico, psicosocial, tecnológico, didáctico, etc., y en principios académicos de excelencia, calidad, autoaprendizaje, actualización permanente y centrado en el estudiante.

La **postura psicológica** de la propuesta curricular se sustenta en las aportaciones humanistas de Carl R. Rogers, el desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget y la estructura del intelecto de J. P. Guilford.

Con base en el pensamiento de Rogers se otorga importancia al desarrollo de la persona y sus potencialidades por medio de los procesos educativos considerando el medio histórico-socio-cultural en el que se desenvuelve con el objeto de facilitarle su acción consciente para transformar su realidad. Se pretende formar sujetos activos, críticos, con voluntad que puedan dar sentido al mundo y tomen sus opciones cada vez con mayor autonomía.

De Piaget se asume una visión constructivista en la que se considera al ser humano como un organismo activo con estructuras innatas tendientes a su propio mantenimiento y evolución que le permiten subsistir y adaptarse creativamente a los cambios del medio, asimismo es capaz de construir representaciones significativas y organizadas de sí mismo, del mundo y de la propia interacción con él. “De acuerdo con lo anterior, se concibe a la evolución psicológica como una serie sucesiva de construcciones epistemológicas-sistema de reglas y recursos afectivos, cognitivos y operativos con que se

construye la realidad y los pasos de unos sistemas a otros como crisis y reestructuraciones sucesivas de éstos a fin de ajustarlos a la complejidad creciente de sus interacciones con el mundo (Villegas, 1999, citado en Plan de estudios 2003-2:28).

En cuanto a Guilford se retoma su propuesta de modelo tridimensional del intelecto en el cual clasifica las capacidades utilizadas para tareas cognitivas o procesos intelectuales. Concibe a la inteligencia compuesta por factores aptitudinales que tienen efectos transferenciales para la formación de nuevos productos. Se reconoce que las habilidades intelectuales pueden ser mejoradas por medio de la práctica, sin dejar de aceptar la importancia de la herencia y de las diferencias individuales.

Por su parte, la **postura pedagógica** se plantea el desarrollo de competencias mediante la construcción personal del conocimiento. Se retoman las propuestas de Carl Rogers y David Ausubel, se pretende que el alumno logre aprendizajes significativos por sí mismo y aprenda a aprender, lo cual constituye una exigencia de la educación del nuevo milenio.

“Para ello será fundamental la participación activa del sujeto en el proceso educativo, pues se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recrea, reinventa y no lo que simplemente se lee y se escucha. Sólo hay verdadero aprendizaje cuando hay proceso; cuando hay autogestión de los educandos. ... se ve a la educación como un proceso permanente, en el que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento. Un proceso de acción-reflexión-acción que él hace desde su realidad, desde su experiencia, desde su práctica social, junto con los demás, donde el educador ya no es el que enseña y dirige, sino el que acompaña al otro para estimular ese proceso de análisis y reflexión, para aprender de él y junto con él para construir juntos” (Plan de estudios 2003-2:32).

Asimismo, se asumen los siguientes postulados de la UNESCO (Plan de estudios 2003:2:31-32):

Aprender a ser: Se refiere a aquellos aprendizajes que implican el desarrollo de las capacidades y valores que pueden proporcionar una participación crítica en las transformaciones de la vida social.

Aprender a aprender: Prepara al estudiante para que desarrolle al máximo

sus capacidades para resolver problemas y encontrar alternativas de solución a una variedad de situaciones problemáticas. Se hace referencia al cultivo de las capacidades intelectuales, de interpretación y creatividad. Es relativamente autónomo en su contexto.

Aprender a hacer: Hace referencia a aquellos aprendizajes, conocimientos, habilidades y destrezas que se requieren para el desempeño de un quehacer profesional determinado.

También se retoman los siguientes objetivos a lograr por las IES planteados por la UNESCO, tomando como referencia las adquisiciones de la sociedad del futuro:

- 1 *Estructuración de la inteligencia y de las facultades críticas.*
- 2 *Adquisición y dominio de conocimientos.*
- 3 *Desarrollo del conocimiento propio.*
- 4 *Formación de valores éticos.*
- 5 *Aprendizaje de la comunicación.*
- 6 *Desarrollo de las facultades creativas y de la imaginación.*
- 7 *Capacidad de adaptación al cambio.*
- 8 *Visión global del mundo.*

Por otra parte, además se retoma la propuesta del método heurístico que plantean Novak y Gowin (1988), que se emplea como ayuda para resolver problemas, entender un procedimiento o interpretar hechos o verdades, para ello proponen la “V” heurística que ayudará a los estudiantes a aprender a aprender y a investigar, lo cual se constituye en el eje nodal del curriculum por competencias.

Finalidades curriculares

Las transformaciones y cambios sociales que actualmente tienen lugar plantean la necesidad de formar individuos para un nuevo orden con una preparación que los dote “... de una visión prospectiva y creativa, a fin no sólo de aplicar el conocimiento adquirido, sino ampliarlo al producir nuevos conocimientos” (Plan de estudios 2003,8) para contribuir a la solución de problemas actuales y futuros. “La idea de formar al hombre para el cambio, debe de convertirse en la idea esencial. Adaptarse al cambio ya no es suficiente. Toda formación debe de prever el cambio con el fin de orientarlo y

considerarlo” (UNESCO, 1998, citado en Plan de estudios 2003-2,14).

El plan de estudios plantea un perfil de ingreso y un perfil profesional que pretende formar profesionistas que no sólo se desempeñen en los ámbitos profesionales tradicionales sino que visualicen otras posibilidades laborales en ámbitos diferentes.

Perfil de Ingreso

1. Capacidad de organización, iniciativa, retención, interés en el desarrollo humanístico de las personas; en la solución de problemas educativos; manejo adecuado del lenguaje oral y escrito; y conocimientos básicos en el área de las Ciencias Sociales.
2. Adicionalmente, los aspirantes deberán satisfacer los requisitos de ingreso a la UABC, señalados por la Dirección General de Servicios Escolares y en función de sus méritos (Plan de estudios 2003-2:61).

Perfil Profesional

El Licenciado en Ciencias de la Educación es el profesional que integra en su formación, el estudio, reflexión y acción sobre la realidad educativa, así como dar sustento al quehacer educativo en su universalidad y presencia en las sociedades humanas, con el propósito de contribuir al desarrollo e impulso de estrategias para la solución de problemas integrando la identificación de áreas de oportunidad en los distintos ámbitos educativos a través de la promoción del trabajo interdisciplinario y el aprovechamiento crítico de los conocimientos teóricos, metodológicos y tecnológicos propios del campo.

El egresado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, es competente para:

1. Diseñar, instrumentar y evaluar planes y programas de estudio convencionales y no convencionales tendientes a elevar la calidad educativa.
2. Diseñar estrategias educativas basadas en modelos alternativos de formación requeridos para apoyar procesos de enseñanza aprendizaje presenciales y no presenciales.
3. Generar proyectos de intervención didáctica significativos para la formación, capacitación y/o actualización de docentes en servicio para los diferentes niveles educativos.

4. Planear, organizar, controlar y evaluar procesos de gestión en instituciones educativas, orientados por los modelos administrativos en desarrollo.
5. Desarrollar propuestas de mejora continua en instituciones y/o sistemas educativos que permitan la eficientización de los recursos disponibles.
6. Diseñar y desarrollar investigaciones significativas relacionadas con el ámbito educativo a fin de aportar nuevas visiones y/o soluciones al mismo.
7. Ejercer la docencia con un alto sentido ético, científico y humanista.
8. Colaborar sinérgicamente en equipos de trabajo interdisciplinarios a fin de mejorar los climas de trabajo en instituciones educativas.
9. Adaptarse activamente a las diversas situaciones contextuales que se presenten en su ámbito profesional (Plan de estudios 2003-2:61-62).

Campo Profesional

El plan de estudios 2003-2 (p.62) plantea los siguientes campos de trabajo para el egresado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación:

1. Puede ubicar su desempeño en cualquier espacio institucionalizado, público o privado que opere, oriente o conduzca una acción educativa.
2. Puede participar en instituciones educativas de niveles medio superior y superior llevando a cabo una actividad docente.
3. Desarrollar acciones para la actualización y/o capacitación de docentes en servicio.
4. También puede ubicarse en instituciones del sector productivo que desarrollen internamente actividades para el desarrollo de su personal, proponiendo, coordinando u operando programas innovadores que conlleven ese fin.
5. Asimismo, dispone de la posibilidad de participar en instituciones educativas y sus equipos de planeadores, en la definición y diseño de planes y programas de estudio, así como en su actualización o reestructuración.

Estructuración y organización curricular

El plan de estudios está organizado de acuerdo al enfoque de la flexibilidad

curricular y por competencias. El curriculum flexible ha estado vigente desde 1993 en el plan de estudios de la licenciatura en Ciencias de la educación, en la FCH y en la UABC como parte de su modelo educativo, por lo que es una propuesta que se ha consolidado y evolucionado en dicha IES y fue presentado anteriormente cuando se abordó el rubro correspondiente a dicho modelo.

El curriculum flexible está integrado por un sistema de créditos que favorece la participación del estudiante en la toma de decisiones respecto de su trayectoria curricular considerando sus intereses y necesidades, la movilidad intra e interinstitucional, el aprendizaje a través de distintas modalidades y alternativas pedagógicas, permite desarrollar respuestas ante los cambios acelerados en la creación de nuevos conocimientos, en virtud de lo cual, surgen nuevas disciplinas o se reestructuran las existentes y a los requerimientos de las prácticas profesionales y del campo profesional (Plan de estudios 2003-2).

Por otra parte, se considera que una competencia está integrada por conocimientos, habilidades y valores que subyacen en actitudes e implica la capacidad para desarrollar una actividad de tipo profesional, adaptarse a nuevas y cambiantes situaciones y transferirla a áreas profesionales próximas, además integra capacidades para aprender a aprender, para desarrollar conocimientos y la participación en la solución de problemas (Plan de estudios 2003-2:5).

... la competencia profesional es el conjunto de procesos y subprocesos que componen una capacidad y que se activa al desarrollar una función o actividad, por lo que es una capacidad puesta en acción y como tal representa el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y destrezas que los individuos aplican en su ejercicio profesional, a través del desempeño de actividades o funciones específicas que tienen la posibilidad de ser verificables según un modelo o perfil definido o establecido por el propio contexto profesional” (Plan de estudios 2003-2:5-6).

... una competencia se caracteriza por centrarse en que dicho desempeño es relevante. En este caso, se entiende por desempeño a la expresión concreta de recursos que pone en juego el sujeto cuando lleva a cabo una actividad (un rol, un proyecto, una tarea, etc.) y que enfatiza la aplicación de los saberes (el saber no sólo como conocimiento, sino también como formas de enfrentar situaciones y maneras de resolver problemas) -en un contexto concreto: las

situaciones profesionales-. De esta manera, el conocimiento se identifica en el marco de un plano instrumental, es decir, como un recurso y no como un fin último, donde el valor del conocimiento no radica en poseerlo, sino en hacer uso del mismo. »No sobra decir que el usarlo también puede ser con fines de comprensión y no sólo en un plano material«.

Dado que la educación busca por naturaleza propia que los individuos se desarrollen integralmente, que desdoblen sus capacidades y potencialidades manifestándose en conductas valiosas, útiles y pertinentes dentro de un contexto histórico y social determinado, el modelo curricular por competencias que se desarrolla en la presente propuesta de reestructuración conserva estas mismas preocupaciones e intenciones, al promover que los individuos se eduquen para la vida tanto en el momento mismo de su formación como en la adquisición de habilidades que le han de permitir aprender por cuenta propia (capacidad autogestora: “el individuo como responsable de su aprendizaje”), que le permita acceder a mejores niveles de vida, ya que este tipo de educación propone que las acciones educativas propicien la formación y no la sola información (Malpica, 1999:136, citado en Plan de estudios 2003-2:5-6/13-14).

Esta extensa cita nos permite apreciar que la noción de competencia que se maneja en este plan de estudios va encaminada a lograr mayores niveles de autonomía en los estudiantes e implica reconocerlos como sujetos capaces de dirigir su aprendizaje para satisfacer sus necesidades e intereses y hace énfasis en el desarrollo de sus capacidades para lograr desempeños relevantes en el ámbito profesional. Asimismo, en el plan de estudios 2003-2 se considera que las competencias son útiles para llevar a cabo una práctica profesional innovadora y creativa y se identifican los siguientes tipos:

1. **Competencias Básicas:** “Capacidades básicas”, describen los comportamientos elementales que deben tener los individuos; se asocian a conocimientos de carácter formativo, tales como: lectura, redacción, aritmética, matemáticas y comunicación oral. Se requieren en todas las prácticas profesionales.
2. **Competencias Genéricas o Transferibles:** “Capacidades generales”, describen comportamientos asociados a desempeños profesionales comunes a diversas ocupaciones y ramas de actividad productiva.
3. **Competencias Técnicas o Específicas:** “Capacidades tecnológicas o constitutivas”, describen comportamientos asociados a conocimientos de índole técnico vinculados a una función productiva profesional específica.

La conversión de los cuatro programas de la FCH: Ciencias de la Educación, Psicología, Ciencias de la Comunicación y Sociología a competencias, identifica nueve campos de competencia profesional comunes o generales a los cuatro programas de licenciatura de la Facultad, competencias de la 1 a la 9, Cuadro No. 31, que abarcan el desarrollo de las competencias básicas y genéricas, que de acuerdo a la estructura curricular conforman la etapa básica y disciplinar del plan de estudios (Plan de estudios 2003-2:60). Las competencias técnicas o específicas del Lic. en Ciencias de la Educación son la número 10, 11 y 12, se considera a la enseñanza tanto un competencia general como específica.

Cuadro No. 31 Competencias profesionales del Licenciado en Ciencias de la Educación

Problemáticas	Competencia General	Ámbitos
<p>a) La desprofesionalización de la función docente ha tenido como consecuencia resultados educativos poco satisfactorios.</p> <p>b) Formación de profesionales del campo educativo que aludan a espacios macro, meso y micro, es decir, que afecten positivamente los sistemas educativos, las instituciones educativas y el aula.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enseñar 2. Investigar 3. Administrar 4. Comunicar 5. Innovar 6. Adaptar 7. Evaluar 8. Diagnosticar 9. Intervenir <p>Competencias Específicas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. Enseñar 11. Diseño curricular 12. Gestión educativa 	<p>- Sistemas educativos nacional o estatal.</p> <p>- Instituciones educativas públicas o privadas en los niveles básico, medio superior y superior.</p> <p>- Instancias públicas o privadas con programas educativos formales y no formales.</p>

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC. p:245.

A continuación se presentan los componentes de cada una de las competencias antes mencionadas.

Cuadro No. 32 Competencia general: 1. Enseñar

Competencia general	Competencias específicas	Conocimientos (Saber)	Habilidades (Hacer)	Actitudes y valores (Ser)
<p>ENSEÑAR Comunicar de forma empática, saberes científicos, empíricos y técnicos, a través de la cual se propicia la transformación relativa y constante del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de individuos y grupos, mediante la adaptación y diseño de estrategias didáctico-pedagógicas, propuestas para promover aprendizajes considerando al destinatario.</p>	<p>DISEÑAR programas de estudio aplicables a diversas experiencias de aprendizaje.</p> <p>INSTRUMENTAR estrategias didácticas que propicien el aprendizaje.</p> <p>EVALUAR los resultados y validez de las estrategias de enseñanza-aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo humano - Teorías del aprendizaje - Redacción - Teorías explicativas del fenómeno social y humano - <u>Psicodidáctica</u> <p>Conjunto de Asignaturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de habilidades de pensamiento - Creatividad e innovación - Comunicación humana - Elaboración de textos académicos - Desarrollo humano - Teorías del aprendizaje - <u>Psicodidáctica</u> <p>(Asignatura integradora, Período integrador: Disciplinaria Eje o área: Intervención)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Generar ideas originales para diseñar programas de estudio aplicables a diversas experiencias de aprendizaje - Producir propuestas no convencionales para generar cambios que mejoren las propuestas de enseñanza-aprendizaje - Organizar y aplicar ideas en una secuencia significativa para instrumentar estrategias didácticas que propicien el aprendizaje - Juzgar las adecuaciones de una idea y propuestas y analizar implicaciones al evaluar los resultados del aprendizaje y la validez de las estrategias de enseñanza-aprendizaje. 	<p>Ética</p> <p>Tolerancia</p> <p>Liderazgo</p> <p>Creatividad</p> <p>De servicio</p> <p>Optimismo</p> <p>Responsabilidad</p> <p>Empatía</p>
<p>Evidencia del Desempeño (Producto evaluable)</p>	<p>Programas de estudio, aplicables a diversas experiencias de aprendizaje formal y no formal para definir explícitamente los fines y objetivos de un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje.</p>			

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC.

Cuadro No. 33 Competencia general: 2. Investigar

Competencia general	Competencias específicas	Conocimientos (Saber)	Habilidades (Hacer)	Actitudes y valores (Ser)
----------------------------	---------------------------------	------------------------------	----------------------------	----------------------------------

<p>INVESTIGAR “Desarrollar proyectos de investigación de manera reflexiva, metódica, dialéctica, sistemática, objetiva y crítica que permita identificar problemas en el campo de las ciencias sociales para describir, comprender, explicar y predecir en términos cualitativos y/o cuantitativos hechos, fenómenos, datos, relaciones y/o leyes, con la finalidad de construir conocimiento y/o proponer soluciones a problemas prácticos concretos, que puede facilitar y apoyar la toma de decisiones”.</p>	<p>1. DISEÑAR proyectos de investigación</p> <p>2. DESARROLLAR procesos de investigación documental y de campo</p> <p>3. ELABORAR reportes de investigación</p>	<p>Fundamentos de teoría de investigación</p> <p>Teoría del conocimiento</p> <p>Metodología y técnicas de investigación</p> <p>Lógica</p> <p>Conjunto de Asignaturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de habilidades de pensamiento - Creatividad e innovación - Elaboración de textos académicos - Tecnología de la información - Introducción a la ciencia - Métodos y técnicas de investigación cuantitativa - Estadística descriptiva - Estadística inferencial - Seminario de investigación - Proyectos de intervención transdisciplinaria (Asignaturas integradoras). <p>Período integrador: Disciplinaria y Profesional.</p> <p>Eje o área: Metodológico e Instrumental (Intervención)</p>	<p>1. Especificar detalles que desarrollen un esquema o variación de una idea propuesta en un proyecto de investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecer relaciones abstractas para la comprensión y el manejo de teorías que sustenten proyectos de investigación - Inferir correctamente a partir de información ya conocida implicaciones de los planteamientos a exponer en un proyecto de investigación - Seleccionar entre varias relaciones y evaluar conceptos que se relacionan al elaborar un proyecto de investigación - Aplicar el razonamiento analógico al correlacionar ideas planteadas en un proyecto de investigación - Aplicar el razonamiento formal y el cuestionamiento para definir los planteamientos de un proyecto de investigación <p>2. Establecer relaciones abstractas para la comprensión y el manejo de teorías durante el desarrollo de una investigación documental y de campo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acomodar ideas en una secuencia significativa que permita explicar los planteamientos realizados durante el desarrollo de una investigación - Analizar implicaciones y juzgar la consistencia de inferencias en el desarrollo de una investigación documental y de campo - Juzgar la adecuación de deducciones significativas (razonamiento deductivo) y analizar sus implicaciones durante el desarrollo de una investigación documental y de campo - Aplicar el razonamiento analógico y correlacionar ideas durante el desarrollo de un proceso de investigación documental y de campo - Inferir correctamente implicaciones, a partir de la información ya conocida durante el desarrollo de una investigación documental y de campo - Aplicar el razonamiento formal y el cuestionamiento al desarrollar ideas durante un proceso de investigación y de campo - Evaluar diferentes aspectos de sistemas y evaluar secuencias al elaborar un reporte de investigación - Inferir correctamente implicaciones a partir de la información ya conocida que sean concluidas y sistematizadas en un reporte de investigación 	<p>Disposición para el trabajo en equipo</p> <p>Disciplina</p> <p>Responsabilidad</p> <p>Crítica y flexibilidad</p> <p>Rigor científico</p> <p>Identificación de problemas</p> <p>Ética</p>
<p>Evidencia del Desempeño (Producto evaluable)</p>	<p>Proyectos de investigación, propuestos para conocer descubrir, describir, comprender, explicar y predecir hechos o fenómenos de la realidad y construir conocimiento y/o proponer soluciones a problemáticas concretas.</p>			

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC.

Cuadro No. 34 Competencia general: 3. Administrar

Competencia general	Competencias específicas	Conocimientos (Saber)	Habilidades (Hacer)	Actitudes y valores (Ser)
---------------------	--------------------------	-----------------------	---------------------	---------------------------

<p>ADMINISTRAR “Proceso creativo, sistemático y constructivo en el cual se plantea la necesidad y posibilidad de integrar elementos conceptualizadores de esta área de conocimiento, teniendo como fundamentos la gestación, desarrollo y contextualización del pensamiento administrativo en el mundo contemporáneo, con la finalidad de identificar la satisfacción de necesidades a través del esfuerzo humano cotidiano y de la racionalización de los recursos (humanos, materiales y financieros). El administrar se ubica como un esfuerzo de carácter grupal, social y organizacional, en el cual se inscriben las características político-económicas y socioculturales particulares para definir la pertinencia de los modelos y teorías administrativas en la solución de problemáticas diversas”.</p>	<p>PLANEAR acciones que prevean un estado deseable para el futuro considerando elementos de factibilidad</p> <p>ORGANIZAR e integrar recursos y establecer relaciones entre ellos para el logro de lo planeado</p> <p>EJECUTAR las acciones planeadas</p> <p>EVALUAR lo planeado, organizado, ejecutado y los resultados</p>	<p>Fundamentos del proceso administrativo</p> <p>Bases Normativas y culturales del funcionamiento organizacional</p> <p>Conjunto de Asignaturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de habilidades de pensamiento - Creatividad e innovación - Comunicación humana - Tecnología de la información - Elaboración de textos académicos - Estructura socioeconómica de México - Administración - <u>Sociología de la organización</u> (Asignatura integradora, Período integrador: Disciplinaria <p>Eje o área: Instrumental e Intervención)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar el razonamiento analógico para correlacionar acciones durante el proceso de planeación - Organizar ideas en una secuencia significativa de acuerdo a las acciones determinadas - Inferir correctamente las implicaciones de las acciones planeadas, a partir de información disponible - Seleccionar y evaluar relaciones a fin de organizar e integrar recursos - Organizar y aplicar ideas en una secuencia significativa al ejecutar - Evaluar diferentes aspectos y secuencias de acciones planeadas - Juzgar las adecuaciones de ideas y propuestas y analizar las implicaciones de las acciones 	<p>Ética</p> <p>Tolerancia</p> <p>Disposición para el trabajo en equipo</p> <p>Disciplina</p> <p>Empatía</p> <p>Responsabilidad</p> <p>Liderazgo</p>
<p>Evidencia del Desempeño (Productos evaluables)</p>	<p>Proyectos de desarrollo que prevean un estado deseable para el futuro, considerando elementos de factibilidad para identificar la satisfacción de necesidades a través del esfuerzo humano y la racionalización de los recursos humanos, materiales y financieros.</p>			

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC.

Cuadro No. 35 Competencia general: 4. Comunicar

Competencia general	Competencias específicas	Conocimientos (Saber)	Habilidades (Hacer)	Actitudes y valores (Ser)
COMUNICAR “Producir e intercambiar información entre emisor y receptor y, la inferencia de su significado, a partir del conocimiento del lenguaje y cómo utilizarlo en un contexto social determinado”.	1. INTERACTUAR de manera efectiva en diversos contextos 2. <i>UTILIZAR adecuadamente los recursos del lenguaje verbal (oral y escrito) y no verbal</i> 3. <i>DECODIFICAR tanto en un nivel connotativo como denotativo diferentes tipos de texto</i>	Fundamentos de comunicación social Redacción general Exposición oral Presentación de trabajos académicos Conjunto de Asignaturas: - Desarrollo de habilidades de pensamiento - Elaboración de textos académicos - Comunicación humana - Tecnología de la información - Teoría y análisis de la cultura - Desarrollo de habilidades de pensamiento - Seminario de <u>investigación (Asignatura integradora,</u> Período integrador: Disciplinaria Eje o área: Metodológico e Instrumental)	- Manejo de vocabulario como unidad de lenguaje que fundamenta la captación de las ideas y de la comunicación en el uso adecuado de los recursos del lenguaje verbal (oral y escrito) y no verbal - Razonamiento analógico para la captación de ideas en el manejo del lenguaje - Memorización de símbolos para la lectura que implica atención visual y auditiva - Seguimiento de información para la comprensión del lenguaje presentado en cualquier modalidad - Clasificación de información figurativa y formación de conceptos para el uso adecuado de los recursos del lenguaje verbal (oral y escrito) y no verbal - Aplicar el razonamiento analógico para la captación de ideas en la lectura básica - Captación de información extensa y de instrucciones para entender el lenguaje presentado en frases extensas. Implica comprensión verbal - Memoria visual para detalles que implica la concentración y atención - Memorización de símbolos para la lectura que implica atención visual y auditiva - Captación integral de secuencias de información visual para decodificar información sistemática - Identificar objetos visualmente y hacer seguimiento - Clasificar información figurativa y formación de conceptos	Empatía Tolerancia Creatividad Disposición para la socialización Liderazgo Ética
Evidencia del Desempeño (Producto evaluable)	Mensajes diversos y por distintos canales utilizando los recursos del lenguaje verbal tanto oral como escrito, y no verbal, adecuando los medios a la complejidad de la información y/o situación, que orientados por su contenido e intencionalidad atiendan las características del receptor posibilitando su comprensibilidad y consiguiente retroalimentación, para generar procesos efectivos de comunicación en contextos sociales determinados que permitan construir información y/o conocimiento sobre aspectos diversos de la realidad.			

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC.

Cuadro No. 36 Competencia general: 5. Innovar

Competencia general	Competencias específicas	Conocimientos (Saber)	Habilidades (Hacer)	Actitudes y valores (Ser)
INNOVAR “Actividad conciente, intencional y transformadora de realidades rutinarias; implica una práctica creadora que produce algo nuevo a partir de elementos preexistentes (no sustituye partes o elementos), tal actividad es práctica que se traduce en la invención de actos, productos, procesos, conceptos, obras, objetos, relaciones, etc.”	1. CONSTRUIR productos nuevos, a partir de la recombinação de recursos metodológicos y técnicos, en una diversidad de contextos	Fundamentos teóricos de la creativas e innovación Metodología de desarrollo Técnicas aplicables para su desarrollo Construcción del conocimiento Conjunto de Asignaturas: - Desarrollo de habilidades de pensamiento - Creatividad e innovación - Tecnología de la información - Introducción a la ciencia - Métodos y técnicas de investigación cuantitativa - Métodos y técnicas de investigación cualitativa - Seminario de investigación - <u>Proyectos de intervención transdisciplinaria</u> (Asignatura integradora, Período integrador: Profesional Eje o área: Instrumental e Intervención)	- Generar ideas originales - Producir propuestas no convencionales para generar cambios a partir de diversas ideas y enfoques - Especificar detalles que desarrollen un esquema o variación de una idea o propuesta	Disposición para el trabajo en equipo Disciplina Responsabilidad ad Crítica y flexibilidad Rigor científico Identificación de problemas Ética
Evidencia del Desempeño (Producto evaluable)	Planes, procesos, programas, técnicas, y métodos recombinaando recursos teóricos, metodológicos y técnicos de las ciencias sociales para generar nuevas estrategias de aproximación e intervención que permitan la solución de problemas			

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC.

Cuadro No. 37 Competencia general: 6. Adaptar

Competencia general	Competencias específicas	Conocimientos (Saber)	Habilidades (Hacer)	Actitudes y valores (Ser)
ADAPTAR “Realizar modificaciones en procedimientos, métodos, técnicas o modelos prototipo diseñados como estrategias efectivas de intervención en situaciones particulares, para producir adecuaciones que generen el desarrollo de nuevos modelos ajustables a estructuras determinadas”.	1. DISEÑAR modelos y procedimientos adecuados, según diversas situaciones particulares	Modelos explicativos de la adaptación como proceso inteligente Metodologías y técnicas para su desarrollo Construcción del conocimiento Conjunto de Materias: - Desarrollo de habilidades de pensamiento - Creatividad e innovación - Tecnología de la información - Introducción a la ciencia - Métodos y técnicas de investigación cuantitativa - Métodos y técnicas de investigación cualitativa - <u>Seminario de investigación</u> - <u>Proyectos de intervención transdisciplinaria</u> (Asignaturas integradoras, Período integrador: Disciplinar y Profesional Eje o área: Instrumental e Intervención)	- Adaptatividad para resolver problemas con rapidez, cambiando de dirección si es necesario - Producir ideas nuevas y adecuadas dentro de categorías ya dadas para obtener nuevas soluciones y nuevas formas de hacer las cosas - Especificar detalles que desarrollen un esquema o variación de una idea o propuesta - Producir propuestas no convencionales para generar cambios a partir de diversas ideas o enfoques	Responsabilidad Disposición para el trabajo en equipo Disciplina Liderazgo Ética
Evidencia del Desempeño (Producto evaluable)	Modelos, procedimientos y métodos a partir de la adecuación de procedimientos de intervención efectivos en situaciones particulares, para a partir de la transformación generar el desarrollo de modelos ajustables a estructuras determinadas			

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC.

Cuadro No. 38 Competencia general: 7. Evaluar

Competencia general	Competencias específicas	Conocimientos (Saber)	Habilidades (Hacer)	Actitudes y valores (Ser)
EVALUAR “Generar información de manera sistemática y organizada propia de una situación o proceso de índole grupal o individual y que tiene por objeto proporcionar referentes para tomar decisiones que permitan mejorar el proceso”.	1. GENERAR información para la toma de decisiones	Fundamentos de la evaluación Modelos técnicos explicativos Ámbitos de desarrollo Conjunto de Asignaturas: - Desarrollo de habilidades de pensamiento - Creatividad e innovación - Administración - Sociología de la organización - Estadística descriptiva - Estadística inferencial - Métodos y técnicas de investigación cuantitativa - Métodos y técnicas de investigación cualitativa - Seminario de investigación - <u>Proyectos de intervención transdisciplinaria</u> (Asignatura integradora, Período integrador: Profesional Eje o área: Instrumental e Intervención)	- Realizar juicios de analogías y juzgar semejanzas y diferencias - Juzgar la aplicabilidad de las propiedades clasificatorias de una información simbólica. - Evaluar diferentes aspectos y secuencias semánticas. - Seleccionar y evaluar relaciones a fin de organizar e integrar recursos para la toma de decisiones. - Juzgar las adecuaciones de ideas y propuestas y analizar sus implicaciones. - Acomodar ideas en una secuencia significativa que permita explicar los planteamientos realizados durante una evaluación.	Trabajo en equipo Ética Responsabilidad Disciplina
Evidencia del Desempeño (Producto evaluable)	Reporte informativo propio de una situación, proceso o fenómeno de condición individual o grupal, que identifica los elementos que caracterizan al proceso en particular para de manera sistemática disponer de información referencial que facilite la toma de decisiones a fin de mejorar los procesos.			

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC.

Cuadro No. 39 Competencia general: 8. Diagnosticar

Competencia general	Competencias específicas	Conocimientos (Saber)	Habilidades (Hacer)	Actitudes y valores (Ser)
DIAGNOSTICAR “Indagar y analizar las características de una situación, fenómeno o hecho a través de la utilización de diversas técnicas de observación, detección y medición para determinar el estado y naturaleza identificados”.	1. IDENTIFICAR los elementos característicos de una situación determinada	Modelos teóricos y metodológicos de la investigación Presentación de reportes Fundamentos explicativos del diagnóstico y evaluación Conjunto de Asignaturas: - Desarrollo de habilidades de pensamiento - Creatividad e innovación - Administración - Sociología de la organización - Métodos y técnicas de investigación cuantitativa - Métodos y técnicas de investigación cualitativa - Estadística descriptiva - Estadística inferencial - <u>Seminario de investigación</u> - <u>Proyectos de intervención transdisciplinaria</u> (Asignaturas integradoras, Período integrador: Disciplinaria y Profesional Eje o área: Instrumental e Intervención)	- Clasificar de acuerdo a criterios previamente especificados. - Clasificar los elementos de una información simbólica conforme métodos previamente especificados. - Nominar correctamente conceptos e ideas semánticas. - Clasificar correctamente palabras o ideas. - Aplicar el razonamiento analógico para correlacionar ideas. - Inferir correctamente las implicaciones de las ideas o propuestas a partir de la información	Ética Rigor científico Disciplina Responsabilidad Trabajo en equipo
Evidencia del Desempeño (Producto evaluable)	Reporte técnico de resultados de las características de una situación, fenómeno o hecho mediante la utilización de diversas técnicas de observación, detección y medición para valorar el estado y naturaleza de los elementos reconocidos a fin de establecer estados de desarrollo			

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC.

Cuadro No. 40 Competencia general: 9. Intervenir

Competencia general	Competencias específicas	Conocimientos (Saber)	Habilidades (Hacer)	Actitudes y valores (Ser)
INTERVENIR “Participar de forma activa para influir en el estado actual de las condiciones de un proceso, situación, o fenómeno con el propósito de modificar o alterar el orden prevaeciente mediando para ello la aplicación de métodos, técnicas y estrategias que generen cambios dirigidos al logro de objetivos previamente identificados”.	1. APLICAR estrategias de cambio en contextos específicos	Proceso creativo Modelos teóricos de la intervención Metodología y técnicas de intervención Conjunto de Asignaturas: - Desarrollo de habilidades de pensamiento - Creatividad e innovación - Tecnología de la información - Administración - Sociología de la organización - Psicodidáctica - Métodos y técnicas de investigación cuantitativa - Métodos y técnicas de investigación cualitativa - Seminario de investigación - <u>Proyectos de intervención transdisciplinaria</u> - <u>Práctica profesional</u> (Asignaturas integradoras, Período integrador: Profesional Eje o área: Intervención)	- Cambiar las funciones de las ideas para emplearlas en una nueva forma - Organizar ideas en una secuencia significativa de acuerdo a las acciones de intervención - <i>Especificar detalles que desarrollen un esquema o variación de una idea propuesta como intervención</i>	Rigor científico Disciplina Ética Responsabilidad
Evidencia del Desempeño (Producto evaluable)	Estrategias de cambio que permitan influir en el estado actual de procesos mediante la aplicación de métodos y técnicas específicas para la alteración y/o modificación del orden prevaeciente			

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC.

Cuadro No. 41 Competencia Técnica: 10. Enseñar

Competencias específicas	Conocimientos (Saber)	Habilidades (Hacer)	Actitudes y valores (Ser)
<p>1. DISEÑAR estrategias didácticas innovadoras centradas en el desarrollo de aprendizajes significativos con el apoyo de las nuevas tecnologías audiovisuales.</p> <p>2. CONDUCIR procesos de enseñanza-aprendizaje en ámbitos formales o no formales.</p> <p>3. EVALUAR los resultados derivados de la intervención didáctica así como la propia instrumentación evaluativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentación científico-filosófica de la Educación - Fundamentación socio psicológica del aprendizaje - Metodologías de enseñanza aprendizaje generales y ligadas a contenidos - Metodologías generales y específicas para la evaluación educativa - Aplicación de nuevas tecnologías educativas <p>Conjunto de Asignaturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos filosóficos contemporáneos de la educación - Modernidad y posmodernidad en educación - Psicología y educación - Corrientes constructivistas en educación - Modelos de enseñanza aprendizaje - Modelos alternativos en educación - Producción de medios audiovisuales - Teoría y dinámica de grupos - <u>Diseño instruccional en nuevas tecnologías</u> - <u>Manejo de grupos</u> - <u>Capacitación docente</u> - <u>Evaluación pedagógica</u> <p>(Asignaturas integradoras, Período integrador: Disciplinaria. Eje o área: Teórico Contextual, Metodológico e Instrumental e Intervención.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Generar ideas originales para diseñar estrategias didácticas innovadoras - Producir propuestas no convencionales para diseñar estrategias didácticas innovadoras - Organizar y aplicar ideas en una secuencia significativa para conducir procesos de enseñanza-aprendizaje - Juzgar las adecuaciones de una idea y propuestas y analizar implicaciones al evaluar los resultados derivados de la intervención didáctica. 	<ul style="list-style-type: none"> Respeto Tolerancia Empatía Objetividad Disciplina metodológica Liderazgo Responsabilidad Criticidad
<p>Evidencia del Desempeño (Producto evaluable)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. DISEÑAR: Programas de curso que contengan objetivos y estrategias didácticas centradas en el aprendizaje. 2. CONDUCIR: Manejo pertinente de grupos de aprendizaje. 3. EVALUAR: Informes de evaluación del aprendizaje. 		

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC.

Cuadro No. 42 Competencia general: 11. Diseño curricular

Competencias específicas	Conocimientos (Saber)	Habilidades (Hacer)	Actitudes y valores (Ser)
<p>1. DISEÑAR planes de estudio que integren necesidades del contexto socioeconómico con los avances científicos y disciplinarios y las metodologías innovadoras del diseño curricular.</p> <p>2. EVALUAR la congruencia interna y externa de planes de estudio en operación.</p>	<p>Organización Académica en sistemas educativos</p> <p>Diseño de planes y programas de estudio</p> <p>Metodologías generales y específicas para la evaluación de planes y programas de estudios</p> <p>Conjunto de Asignaturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organización académica - <u>Diseño curricular</u> - <u>Evaluación curricular</u> <p>(<u>Asignaturas integradoras</u>, Período integrador: Disciplinaria Eje o área: Metodológica e Instrumental)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Generar ideas originales para diseñar planes de estudio - Producir propuestas no convencionales para generar cambios que mejoren los planes de estudio vigentes - Acomodar ideas en una secuencia significativa al considerar las necesidades del contexto socioeconómico, los avances científicos y disciplinarios y las metodologías innovadoras del diseño curricular - Especificar detalles que desarrollen un esquema o variación de una idea durante el diseño de planes de estudio - Organizar y aplicar ideas en una secuencia significativa al implementar planes de estudio - Juzgar las adecuaciones de las propuestas y analizar sus implicaciones para evaluar la congruencia interna y externa de los planes de estudio en operación - Inferir correctamente a partir de información ya conocida, durante la evaluación de la congruencia interna y externa de los planes de estudio en operación 	<p>Respeto</p> <p>Tolerancia</p> <p>Empatía</p> <p>Objetividad</p> <p>Disciplina metodológica</p> <p>Liderazgo</p> <p>Responsabilidad</p> <p>Criticidad</p>
<p>Evidencia del Desempeño (Producto evaluable)</p>	<p>1. DISEÑAR: Planes de estudio.</p> <p>2. EVALUAR: Informes de evaluación de planes de estudio</p>		

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC.

Cuadro No. 43 Competencia: No. 12. Gestión educativa

Competencias específicas	Conocimientos (Saber)	Habilidades (Hacer)	Actitudes y valores (Ser)
<p>1. PLANEAR los medios específicos (acciones, proyectos, políticas y/o programas) que permitan visualizar prospectivamente el desarrollo y operación de sistemas y subsistemas educativos.</p> <p>2. EJECUTAR las estrategias planeadas de manera pertinente, eficiente y funcional.</p> <p>3. ORGANIZAR Y COORDINAR las acciones y recursos convenientes para el desarrollo de una operación positiva en sistemas y subsistemas educativos.</p> <p>4. SUPERVISAR Y DIRIGIR continuamente la acción generada por los participantes de sistemas y subsistemas educativos</p> <p>5. EVALUAR la congruencia de las nuevas condiciones que se propiciaron debido a la intervención sistemática que se ha operado en sistemas y subsistemas educativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Teorías administrativas y organizacionales - Metodologías para la planeación - Tecnologías e instrumentación específica para la gestión y administración de sistemas educativos - Estructura normativo organizacional de sistemas educativos (nacional y extranjeros) - Filosofía de la calidad en educación - Organización de equipos de trabajo - Metodologías generales y específicas para la evaluación institucional <p>Conjunto de asignaturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marco normativo de la educación en México - Sistema educativo nacional - Economía y política de la educación en México - Estrategias administrativas en educación - Planeación educativa - <u>Gestión y administración de instituciones educativas</u> - <u>Administración de recursos humanos</u> - <u>Calidad educativa</u> <p>Asignaturas integradoras: Período integrador: Disciplinaria Eje o área: Metodológico e instrumental e Intervención</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar el razonamiento analógico para correlacionar los medios específicos que permitan visualizar prospectivamente el desarrollo y operación de sistemas y subsistemas educativos - Organizar ideas en una secuencia significativa al planear los medios específicos que permitan visualizar prospectivamente el desarrollo y operación de sistemas y subsistemas educativos - Inferir correctamente las implicaciones de las acciones planeadas a partir de información disponible - Organizar y aplicar ideas en una secuencia significativa al ejecutar las estrategias planeadas - Seleccionar y evaluar relaciones a fin de organizar y coordinar las acciones y recursos convenientes para el desarrollo de una operación positiva en sistemas y subsistemas educativos - Evaluar diferentes aspectos de sistemas semánticos al dirigir y supervisar las acciones - Juzgar las adecuaciones de ideas y propuestas y analizar las implicaciones de las acciones - Evaluar diferentes aspectos de sistemas semánticos para juzgar la congruencia de las nuevas condiciones que se propiciaron debido a la intervención - Juzgar las adecuaciones de ideas y propuestas y analizar las implicaciones al evaluar la congruencia de las nuevas condiciones que se propiciaron debido a la intervención 	<p>Respeto</p> <p>Tolerancia</p> <p>Empatía</p> <p>Objetividad</p> <p>Disciplina metodológica</p> <p>Liderazgo</p> <p>Responsabilidad</p> <p>Criticidad</p> <p>Disposición para el trabajo en equipo</p>
Evidencia del Desempeño (Producto evaluable)	<ol style="list-style-type: none"> 1. PLANEAR: Programas y proyectos de desarrollo educativo. 2. EJECUTAR: Informes de la operación de proyectos y/o programas de desarrollo educativo. 3. ORGANIZAR: Informes de avances en programas y/o proyectos educativos. 4. SUPERVISAR: Informes de supervisión de programas y/o proyectos educativos. Informes de avances en programas y/o proyectos educativos. 5. EVALUAR: Informes de evaluación en programas y/o proyectos educativos. 		

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC.

Etapas de formación

Las asignaturas están organizadas en el plan de estudios en tres etapas secuenciales: básica, disciplinaria y profesional (Plan de estudios 2003-2:34-36). La **etapa básica** introduce al estudiante en la comprensión de las relaciones del ser humano, su contexto y su cultura. Esta etapa integra dos ámbitos de formación:

- a) Uno de carácter general que atiende el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, así como las habilidades comunicativas y de razonamiento que constituyen las capacidades básicas en todas las prácticas profesionales.
- b) Otro, de iniciación a la disciplina, que tiende a la formación necesaria para acceder al estudio de la misma.

La **etapa disciplinaria** constituye el espacio curricular que comprende el contenido teórico, metodológico y práctico específico de la profesión, a través del cual se consolidan los aprendizajes nucleares a la vez que se profundizan, integran, y se van configurando los perfiles de competencias genéricas y profesionales específicas.

La **etapa profesional** es un espacio curricular integrador y de carácter interdisciplinario que está conformado en su mayoría por asignaturas optativas y en él se trabajan las siguientes líneas de formación de electividad profesional.

1. Desarrollo social.
2. Política y gestión.
3. Calidad de vida.
4. Salud y bienestar social.
5. Desarrollo organizacional.
6. Divulgación y promoción de la cultura.

Mapa Curricular No. 5	4º. Modelo 2003 del Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, UABC
-----------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------

Sem							
1°.	Desarrollo de habilidades del pensamiento CR 5	Elaboración de textos académicos CR 5	Comunicación humana CR 5	Tecnología de la información CR 5	Estructura socioeconómica de México CR 6	Fundamentos filosóficos de la educación CR 8	3 Optativas
2°.	Introducción a la ciencia CR 8	Creatividad e innovación CR 5	Administración CR 6	Teoría y análisis de la cultura CR 8	Desarrollo humano CR 8	Fundamentos filosóficos contemporáneos en educación CR 7	Optativa
3°.	Estadística descriptiva CR 5	Sociología de la organización CR 6	Marco normativo de la educación en México CR 6	Economía y política de la educación en México CR 8	Teorías del aprendizaje CR 7	Psicología y educación CR 7	
4°.	Estadística inferencial CR 3	Estrategias administrativas en educación CR 7	Sistema educativo nacional CR 6	Planeación educativa CR 6	Psicodidáctica CR 6	Corrientes constructivistas en educación CR 8	
5°.	Métodos y técnicas de investigación cuantitativa CR 6	Gestión y administración de instituciones educativas CR 7	Modelos de enseñanza y aprendizaje CR 6	Organización académica CR 7	Modelos alternativos de educación CR 6	Evaluación pedagógica CR 6	
6°.	Métodos y técnicas de investigación cualitativa CR 6	Administración de recursos humanos CR 7	Modernidad y posmodernidad en educación CR 6	Diseño curricular CR 6	Producción de medios audiovisuales CR 5	Teoría y dinámica de grupos CR 6	
7°.	Seminario de investigación CR 6	Calidad Educativa CR 6	Capacitación docente CR 6	Evaluación curricular CR 6	Diseño instruccional de nuevas tecnologías CR 5	Manejo de grupos CR 6	
8°.	Proyectos de Intervención Transdisciplinaria CR 7	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa	
9°.	Prácticas Profesionales CR 15	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa	Otros Cursos	

Etapa Básica

1° semestre y dos asignaturas del 2° semestre

Etapa Disciplinaria

Del 2° al 7° semestre

Etapa Profesional

8° y 9° Semestre

En los siguientes cuadros se presenta la concepción que se ofrece en el plan de estudios 2003-2 de cada línea de electividad profesional y el listado de las asignaturas que las integran con base en información obtenida del mismo.

Cuadro No. 44 Línea de electividad profesional: 1. Desarrollo social

Línea de formación que ofrece la posibilidad de fortalecer los aspectos teórico-metodológicos de carácter interdisciplinario para la generación de estrategias que privilegian el desarrollo social y comunitario, buscando la posibilidad de articular elementos en relación a los procesos de cooperación y organización tendientes a elevar las condiciones de vida societarias (económicas, sociales, culturales y educativas).

Asignaturas:

<ol style="list-style-type: none"> 1. Proyectos de intervención transdisciplinaria (ob) 2. Práctica profesional (ob) 3. Construcción y desarrollo de valores (op) 4. Sociología del desarrollo comunitario (op) 5. Estratificación social y género (op) 6. Dinámica poblacional (op) 7. Estratificación y desigualdad social (op) 8. Desarrollo sustentable (op) 9. Cambio social (op) 10. Interrelaciones culturales (op) 11. Cultura fronteriza (op) 12. Grupos rurales (op) 13. Sociedad de la información (op) 14. Educación no formal (op) 15. Educación de adultos (op) 16. Sociología urbana (op) 	<ol style="list-style-type: none"> 17. Sociología rural (op) 18. Sociología de la educación (op) 19. Estructura de la educación en Baja California (op) 20. Formulación y evaluación de proyectos educativos (op) 21. Orientación educativa 22. Metodología de la enseñanza en las Ciencias Naturales (op) 23. Metodología de la enseñanza en las Ciencias Sociales (op) 24. Metodología de la enseñanza en las Ciencias Exactas (op) 25. Introducción al campo y problemática sociológicos (op) 26. Talleres vivenciales para la formación de valores – básico (op) 27. Talleres vivenciales para la formación de valores – avanzado (op) 28. Otros cursos
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC. pp:36/38.

Cuadro No.45 Línea de electividad profesional: 2. Política y gestión

Línea de formación que ofrece la posibilidad de fortalecer los aspectos teórico-metodológicos de carácter interdisciplinario enfocados al análisis de fenómenos culturales, educativos, comunicativos y sociales cuyo determinante es el poder político-económico, para generar estrategias de gestión que incidan en el mejoramiento de los hechos humanos.

Asignaturas:

<ol style="list-style-type: none"> 1. Proyectos de intervención transdisciplinaria (ob) 2. Práctica profesional (ob) 3. Construcción y desarrollo de valores (op) 4. Poder, política y estado (op) 5. Opinión pública (op) 6. Análisis de contenido y del discurso (op) 7. Políticas públicas (op) 8. Ciencia Política (op) 9. Psicología política (op) 10. Relaciones públicas, protocolo y ceremonia (op) 11. Sistema Educativo Nacional (op) 12. Historia social, política y económica de México (op) 	<ol style="list-style-type: none"> 13. Sociología de la comunicación y la cultura (op) 14. Sociología política (op) 15. Sociología de la educación (op) 16. Estructura de la educación en Baja California (op) 17. Formulación y evaluación de proyectos educativos (op) 18. Introducción al campo y problemática sociológicos (op) 19. Talleres vivenciales para la formación de valores – básico (op) 20. Talleres vivenciales para la formación de valores – avanzando (op) 21. Otros cursos
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC. pp:36/39.

Cuadro No. 46 Línea de electividad profesional: 3. Calidad de vida

Línea de formación que ofrece la posibilidad de fortalecer los aspectos teórico-metodológicos de carácter interdisciplinario para la generación de estrategias que permitan explicar el desarrollo de la persona como ser biológico, psicológico y social, y la atención a problemas del desarrollo humano integral.

Asignaturas:

<ol style="list-style-type: none"> 1. Proyectos de intervención transdisciplinaria (ob) 2. Práctica profesional (ob) 3. Construcción y desarrollo de valores (op) 4. Problemática urbana (op) 5. Bases filosóficas y jurídicas de la persona humana (op) 6. Vida cotidiana (op) 7. Psicosociología del mexicano (op) 8. Tanatología (op) 9. Sexualidad humana (op) 10. Sociedad y familia (op) 11. Gerontología (op) 12. Mundo de vida (op) 13. Orientación educativa (op) 14. Dinámica poblacional (op) 	<ol style="list-style-type: none"> 15. Grupos rurales (op) 16. Políticas públicas (op) 17. Sociedad de la información (op) 18. Sociología urbana (op) 19. Sociología rural (op) 20. Formulación y evaluación de proyectos educativos (op) 21. Introducción al campo y problemática sociológicos (op) 22. Orientación Vocacional (op) 23. Valores para un mundo en crisis (op) 24. Talleres vivenciales para la formación de valores – básico (op) 25. Talleres vivenciales para la formación de valores – avanzado (op) 26. Otros cursos
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC. pp:36/40.

Cuadro No. 47 Línea de electividad profesional: 4. Salud y bienestar social

Línea de formación que ofrece la posibilidad de fortalecer los aspectos teórico-metodológicos de carácter interdisciplinario para la generación de estrategias que permitan la atención a las problemáticas relativas a la desigual distribución de la salud, enfermedad y muerte, las políticas de salud y seguridad social (dignidad humana, medio ambiente, alimentación, tiempo de ocio, y valores).

Asignaturas:

<ol style="list-style-type: none"> 1. Proyectos de intervención transdisciplinaria (ob) 2. Práctica profesional (ob) 3. Construcción y desarrollo de valores (op) 4. Salud, individuo y sociedad (op) 5. Epidemiología (op) 6. Construcción subjetiva de la vida y la muerte (op) 7. Genética y sociedad (op) 8. Comportamiento criminal (op) 9. Individuo, adicciones y sociedad (op) 10. Individuo y medio ambiente (op) 11. Educación para la salud (op) 12. Dinámica poblacional (op) 13. Políticas públicas (op) 14. Mundo de vida (op) 15. Terapia cognitivo-conductual (op) 16. Terapia familiar (op) 	<ol style="list-style-type: none"> 17. Terapia psicoanalítica (op) 18. Evaluación neuropsicológica (op) 19. Rehabilitación neuropsicológica (op) 20. Terapia humanista-existencial (op) 21. Prueba de Rochars (op) 22. Psicoterapia Sexual (op) 23. Educación ambiental (op) 24. Formulación y evaluación de proyectos educativos (op) 25. Introducción al campo y problemática sociológicos (op) 26. Talleres vivenciales para la formación de valores - básico (op) 27. Talleres vivenciales para la formación de valores – avanzado (op) 28. Otros cursos
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC. pp:36/41.

Cuadro No. 48 Línea de electividad profesional: 5. Desarrollo organizacional

Línea formativa que ofrece la posibilidad de fortalecer los aspectos teórico-metodológicos de carácter interdisciplinario para la generación de estrategias que permitan el análisis y explicación del campo de relación entre las ciencias del comportamiento y las ciencias administrativas: las organizaciones humanas, y sus efectos en los individuos, los grupos y en las propias estructuras organizativas, para generar estrategias de promoción de cambios planeados y consensados hacia el mejoramiento de la interacción humana dentro del contexto administrativo.

Asignaturas:

1. Proyectos de intervención transdisciplinaria (ob)	11. Mercadotecnia Social (op)
2. Práctica profesional (ob)	12. Desarrollo Organizacional (op)
3. Construcción y desarrollo de valores (op)	13. Capacitación y desarrollo de personal (op)
4. Estrategias comunicativas (op)	14. Formulación y evaluación de proyectos educativos (op)
5. Cultura organizacional (op)	15. Introducción al campo y problemática sociológicos (op)
6. Teoría general de sistemas (op)	16. Talleres vivenciales para la formación de valores – básico (op)
7. Planeación estratégica (op)	17. Talleres vivenciales para la formación de valores – avanzado (op)
8. Cambio social (op)	18. Otros cursos
9. Psicología organizacional (op)	
10. Administración de recursos financieros (op)	

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC. pp:36/42.

Cuadro No. 49 Línea de electividad profesional: 6. Divulgación y promoción de la cultura

Línea de formación que ofrece la posibilidad de fortalecer los aspectos teórico-metodológicos de carácter interdisciplinar enfocados al análisis de las necesidades sociales de construcción de espacios de representación y promoción de la cultura como medio para promover el desarrollo y la participación social a través de proyectos de representación y promoción cultural y lograr procesos de socialización y democratización del conocimiento y las prácticas culturales.

Asignaturas:

1. Proyectos de intervención transdisciplinaria (ob)	10. Multimedia educativa y cultural (op)
2. Práctica profesional (ob)	11. Fotografía digital (op)
3. Construcción y desarrollo de valores (op)	12. Diseño de páginas WEB (op)
4. Radio Social (op)	13. Introducción al campo y problemática sociológicos (op)
5. Televisión digital (op)	14. Talleres vivenciales para la formación de valores – básico (op)
6. Televisión educativa y cultural (op)	15. Talleres vivenciales para la formación de valores – avanzado (op)
7. Crítica e investigación de la comunicación de masas (op)	16. Otros cursos
8. Estrategias de promoción de la cultura (op)	
9. Nuevas tendencias del periodismo (op)	

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC. pp:37/43.

Respecto a la distribución de créditos se observa que la mayor carga se encuentra en la etapa disciplinaria con 65.95% de los créditos, le sigue en menor proporción la etapa profesional con 17.66% de los créditos y de manera muy próxima la etapa básica con 16.35% de créditos, lo anterior con el objeto

de fortalecer la etapa disciplinaria que constituye los contenidos curriculares fundamentales de la profesión. Asimismo es importante mencionar que el 74.91% de los créditos son obligatorios y el 25% son optativos, Cuadro No. 50.

Cuadro No. 50 Distribución de créditos obligatorios y optativos por Etapa de Formación

Etapas	Básica	Disciplinaria	Profesional	Total
Obligatorios	47 (12.4%)	215 (56.72%)	7 (1.84%)	269 (74.91%)
Optativos	15 (3.95%)	35 (9.23%)	45 (11.87%)	95 (25.05%)
Práctica Prof. Oblig.			15 (3.95%)	15 (3.95%)
Total	62 (16.35%)	250 (65.95%)	67 (17.66%)	379 (99.96%)

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC. pp:63.

En cuanto a la distribución de los créditos obligatorios por eje de formación, la mayoría corresponde al eje metodológico instrumental con 56.13%, le sigue en menor medida el eje de intervención con 22.3% y finalmente el eje teórico y contextual con 21.56%, cabe resaltar que el componente teórico tiene el porcentaje de créditos más bajo en el plan de estudios, Cuadro No. 51.

Cuadro No. 51 Distribución de créditos obligatorios por Eje de Formación

Eje	Créditos	Porcentaje
Teórico y Contextual	58	21.56%
Metodológico instrumental	151	56.13%
Intervención	60	22.30%
Total	269	99.99%

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC. pp:72.

Análisis de contenidos de acuerdo a áreas disciplinares

Para fines de análisis de esta investigación, los contenidos que integran este plan de estudios se agruparon en las siguientes áreas disciplinares:

1. Sociología educativa.
2. Psicología educativa.
3. Filosofía e Historia de la educación.
4. Didáctica y Curriculum.
5. Investigación educativa.

6. Planeación y administración educativa.

7. Instrumental de apoyo.

Estas áreas están presentes en el plan de estudios de la Licenciatura de Ciencias de la Educación 2003-2 con un total de 44 asignaturas obligatorias, de las cuales 8 (18.2%) pertenecen a la etapa básica, 34 (77.3%) a la etapa disciplinaria y dos (4.5%) a la etapa profesional. A continuación se presentan las asignaturas que integran cada una de las áreas disciplinares.

El área de Sociología educativa está integrada por seis asignaturas, la mayoría de ellas orientadas al conocimiento social de la educación en México, lo cual se considera un aspecto muy positivo del plan. Sin embargo se estima necesario que se fortalezca en la etapa básica o disciplinaria con asignaturas obligatorias orientadas a proporcionar al estudiante un sólido conocimiento de las corrientes sociológicas tradicionales y contemporáneas que le permitan reflexionar acerca de los procesos socioeducativos desde diferentes perspectivas, ya que esto se proporciona en la asignatura de *Sociología de la educación* en la etapa profesional como optativa. Igualmente se considera que las asignaturas *Introducción al campo y problemática sociológicos* y *Estructura de la educación en Baja California* tendrían que ser obligatorias y estar ubicadas en la etapa básica o disciplinaria. Esta área se continúa en la etapa profesional con las asignaturas optativas que integran la línea de electividad profesional de Desarrollo social y también la de Política y gestión, Cuadro No. 52.

Cuadro No. 52 Asignaturas del área de Sociología educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 2003

Semestre	Asignaturas	Etapa de formación
1º.	Estructura Socioeconómica de México	Básica
2º.	Teoría y análisis de la cultura	Disciplinaria
3º.	Sociología de la organización	Disciplinaria
3º.	Marco normativo de la educación en México	Disciplinaria
3º.	Economía y política de la educación en México	Disciplinaria
4º.	Sistema educativo nacional	Disciplinaria

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC.

El área de Psicología educativa está conformada por cinco asignaturas de la

etapa disciplinar, las últimas tres asignaturas que se presentan en el cuadro también se ubican en el área de Didáctica y curriculum por la estrecha relación que se establece en los contenidos con la dimensión educativa del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta área tiene continuidad en la etapa profesional en las líneas de electividad profesional de Calidad de vida y Salud y bienestar social, Cuadro No. 53.

Cuadro No. 53 Asignaturas del área de Psicología educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 2003

Semestre	Asignaturas	Etapas de formación
2º.	Desarrollo humano	Disciplinaria
3º.	Teorías del aprendizaje	Disciplinaria
3º.	Psicología y educación	Disciplinaria
4º.	Corrientes constructivistas en educación	Disciplinaria
4º.	Psicodidáctica	Disciplinaria

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC.

El área de Filosofía e Historia de la educación está conformada por tres asignaturas que abordan la perspectiva histórico-filosófica de la educación, la cual se considera que se puede complementar con la revisión de más autores y de la historia de la educación en México, Cuadro No. 54.

Cuadro No. 54 Asignaturas del área de Filosofía e Historia de la educación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 2003

Semestre	Asignaturas	Etapas de formación
1º.	Fundamentos filosóficos de la educación	Básica
2º.	Fundamentos filosóficos contemporáneos en educación	Disciplinaria
6º.	Modernidad y posmodernidad en educación	Disciplinaria

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC.

El área de Didáctica y curriculum está integrada por catorce asignaturas, una de la etapa básica y trece de la etapa disciplinaria, y es el área disciplinar con el mayor número de asignaturas, dado que se considera que constituye parte del quehacer fundamental del Licenciado en Ciencias de la Educación o en Pedagogía, la planeación, operativización y evaluación del proceso de

enseñanza y aprendizaje, así como la formación docente, y es un campo en desarrollo la educación a distancia con apoyo de las TICs, ésta última tiene continuidad en la etapa profesional con la línea de electividad profesional de Divulgación y promoción de la cultura, Cuadro No. 55.

Cuadro No. 55 Asignaturas del área de Didáctica y curriculum de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 2003

Semestre	Asignaturas	Etapa de formación
1º.	Comunicación humana	Básica
3º.	Psicología y educación	Disciplinaria
4º.	Corrientes constructivistas en educación	Disciplinaria
4º.	Psicodidáctica	Disciplinaria
5º.	Evaluación pedagógica	Disciplinaria
5º.	Modelos de enseñanza aprendizaje	Disciplinaria
5º.	Modelos alternativos en educación	Disciplinaria
6º.	Diseño curricular	Disciplinaria
6º.	Teoría y dinámica de grupos	Disciplinaria
7º.	Producción de medios audiovisuales	Disciplinaria
7º.	Evaluación curricular	Disciplinaria
7º.	Capacitación docente	Disciplinaria
7º.	Manejo de grupos	Disciplinaria
7º.	Diseño instruccional en nuevas tecnologías	Disciplinaria

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC.

Se considera que el área de Investigación educativa se constituye en una línea curricular dado que tiene una continuidad que va del 2º. al 8º. semestre y las asignaturas que conforman el área Instrumental de apoyo le proporcionan al estudiante habilidades necesarias para iniciarse en la práctica de la investigación. Esta área se puede articular con todas las líneas de electividad profesional. Asimismo cabe resaltar que se abordan tanto el paradigma cuantitativo como el cualitativo para el abordaje epistemológico de la problemática educativa, teniendo el primero preponderancia con tres asignaturas, respecto del segundo que sólo cuenta con una. Por la formación que se proporciona en esta área se considera que el egresado puede incursionar como investigador en el campo profesional, así como continuar con estudios de posgrado, Cuadro No. 56.

Cuadro No. 56 Asignaturas del área de Investigación educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 2003

Semestre	Asignaturas	Etapas de formación
2º.	Introducción a la ciencia	Básica
3º.	Estadística descriptiva	Disciplinaria
4º.	Estadística inferencial	Disciplinaria
5º.	Métodos y técnicas de investigación cuantitativa	Disciplinaria
6º.	Métodos y técnicas de investigación cualitativa	Disciplinaria
7º.	Seminario de investigación	Disciplinaria
8º.	Proyectos de intervención transdisciplinaria	Profesional

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC.

El área de Planeación y administración educativa está conformada por siete asignaturas obligatorias en la etapa disciplinaria y tiene continuidad en la Línea de electividad profesional de Desarrollo organizacional por lo que se constituye en una alternativa de campo de trabajo para el egresado, Cuadro No. 57.

Cuadro No. 57 Asignaturas del área de Planeación y administración educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 2003

Semestre	Asignaturas	Etapas de formación
2º.	Administración	Disciplinaria
4º.	Estrategias administrativas en educación	Disciplinaria
4º.	Planeación educativa	Disciplinaria
5º.	Organización académica	Disciplinaria
5º.	Gestión y administración de instituciones educativas	Disciplinaria
6º.	Administración de recursos humanos	Disciplinaria
7º.	Calidad educativa	Disciplinaria

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC.

Respecto al área Instrumental de apoyo, se incluyen cuatro asignaturas obligatorias en la etapa básica que se consideran de gran utilidad para la formación profesional del estudiante y el trabajo académico que realizará en las demás asignaturas, Cuadro No. 58.

Cuadro No. 58 Asignaturas del área Instrumental de apoyo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Plan 2003

Semestre	Asignaturas	Etapas de formación
1º.	Desarrollo de habilidades de pensamiento	Básica
1º.	Elaboración de textos académicos	Básica
1º.	Tecnología de la información	Básica
2º.	Creatividad e innovación	Básica

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC.

Como se puede observar en el Cuadro No. 59, el área disciplinar que tiene mayor peso es la de Didáctica y currículum (30.4%), le siguen Investigación educativa y Planeación y administración educativa (15.2), enseguida Sociología educativa (13%), posteriormente Psicología educativa (10.9%) y Filosofía e Historia de la educación (6.5%).

Cuadro No. 59 Número y porcentaje de asignaturas obligatorias por área disciplinar, plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, 2003

Área disciplinar	Núm. de Asignaturas obligatorias	Porcentaje
1. Sociología educativa	6	13%
2. Psicología educativa	5	10.9%
3. Filosofía e Historia de la educación	3	6.5%
4. Didáctica y Currículum	14	30.4%
5. Investigación educativa	7	15.2%
6. Planeación y administración educativa	7	15.2%
7. Instrumental de apoyo	4	8.7%
Total	46	99.9%

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC.

Características de la formación profesional

Respecto de las dimensiones de la formación profesional consideradas en esta investigación, se encuentra respecto del plan de estudios vigente 2003-2 de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABC lo siguiente:

a) Formación teórico-práctica. El plan de estudios está constituido por tres ejes: teórico y contextual, metodológico e instrumental y el de intervención. La distribución de créditos obligatorios por eje de formación con base en el plan de estudios se presenta en el Cuadro No. 60.

Cuadro No. 60 Distribución de créditos obligatorios por eje de formación

Eje	Créditos	Porcentaje
Teórico y Contextual	58 (8 asignaturas)	21.56%
Metodológico e Instrumental	151 (25 asignaturas)	56.13%
Intervención	60 (10 asignaturas)	22.30%
Total	269 (40 asignaturas)	99.99%

Fuente:

Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC. p.72.

El eje teórico y contextual está conformado por las siguientes 8 asignaturas obligatorias, este eje no cuenta con asignaturas optativas, Cuadro No. 61.

Cuadro No. 61 Asignaturas obligatorias que integran el eje teórico y contextual

Semestre	Asignatura
1º.	Estructura socioeconómica de México
1º.	Fundamentos filosóficos de la educación
2º.	Fundamentos filosóficos contemporáneos de la educación
2º.	Desarrollo humano
2º.	Teoría y análisis de la cultura
3º.	Teorías del aprendizaje
4º.	Economía y política de la educación en México
5º.	Sistema educativo nacional

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC. p.75.

Por su parte, el eje metodológico e instrumental está integrado por las siguientes 25 asignaturas obligatorias, Cuadro No. 62. Además de estas asignaturas obligatorias, el plan de estudios presenta un listado de 17 asignaturas optativas que el alumno puede elegir en el 8º y 9º semestre.

Cuadro No. 62	Asignaturas obligatorias que integran el eje metodológico e instrumental
Semestre	Asignatura
1º.	Desarrollo de habilidades de pensamiento
1º.	Elaboración de textos académicos
1º.	Comunicación humana
1º.	Tecnología de la información
2º.	Creatividad e innovación
2º.	Introducción a la ciencia
2º.	Sociología de la organización
3º.	Psicología y educación
3º.	Administración
3º.	Marco normativo de la educación en México
3º.	Estadística inferencial
3º.	Estadística descriptiva
4º.	Corrientes constructivistas en educación
4º.	Estrategias administrativas en educación
4º.	Métodos y técnicas de investigación cualitativa
4º.	Métodos y técnicas de investigación cuantitativa
5º.	Planeación educativa
5º.	Organización académica
5º.	Evaluación pedagógica
5º.	Gestión y administración de instituciones educativas
6º.	Diseño curricular
6º.	Teoría y dinámica de grupos
6º.	Modernidad y posmodernidad en educación
7º.	Evaluación curricular
7º.	Seminario de investigación

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC. p.73-74.

Por último el eje de intervención está conformado por 10 asignaturas obligatorias, Cuadro No. 63. Además el plan de estudios señala 69 asignaturas optativas que el alumno puede elegir para este eje en el 8º y 9º semestre.

Cuadro No. 63 Asignaturas obligatorias que integran el eje de intervención

Semestre	Asignatura
4º.	Psicodidáctica
5º.	Producción de medios audiovisuales
6º.	Administración de recursos humanos
6º.	Modelos de enseñanza aprendizaje
6º.	Modelos alternativos de educación
6º.	Diseño instruccional en nuevas tecnologías
7º.	Calidad educativa
7º.	Manejo de grupos
7º.	Capacitación docente
8º.	Proyectos de intervención transdisciplinaria

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC. p.75-76.

El plan de estudios no define que se entiende por cada uno de estos ejes, aunque por su denominación pudiera parecer “obvio”, asimismo tampoco menciona los criterios a considerar para que las asignaturas sean ubicadas en uno u otro eje según corresponda, por tal motivo se puede cuestionar que asignaturas como Introducción a la ciencia, Corrientes constructivistas en educación, Sociología de la Organización y Modernidad y posmodernidad en educación se encuentren en el eje metodológico e instrumental cuando su orientación es teórica. No obstante que el número de créditos asignados al eje teórico y contextual es el menor en el plan de estudios se considera que en las asignaturas de los ejes metodológico e instrumental y el de intervención aunque las asignaturas tengan un énfasis orientado hacia la práctica también se proporcionan elementos teóricos.

Por otra parte, se considera como elementos de práctica en este plan de estudios lo concerniente a:

- Las asignaturas que integran los ejes metodológico e instrumental y el de intervención, las cuales en su conjunto constituyen el 78.43% de los créditos del plan de estudios.
- Las prácticas profesionales (15 créditos).
- El servicio social 2º. Etapa que relaciona al estudiante con la práctica de actividades vinculadas directamente con su formación profesional.
- Algunas de las opciones de titulación se vinculan directamente con la práctica, tales como: memoria de servicio social, unidad audiovisual y práctica profesional.

Lo anterior evidencia que este plan de estudios tiene una fuerte orientación hacia la práctica.

b) Formación para la investigación. Se considera que la formación para la investigación está bien consolidada en el plan de estudios, ya que se constituye en una línea curricular que recorre al plan de estudios desde el 1º. al 7º. semestre en asignaturas que son todas ellas de carácter obligatorio, tal como

se muestra a continuación, Cuadro No. 64.

Cuadro No. 64 Asignaturas que apoyan la formación en investigación

Semestre	Asignaturas
1°.	* Desarrollo de habilidades de pensamiento Elaboración de textos académicos Tecnología de la información
2°.	* Introducción a la ciencia Creatividad e innovación
3°.	* Estadística descriptiva
4°.	* Estadística inferencial
5°.	* Métodos y técnicas de investigación cuantitativa
6°.	* Métodos y técnicas de investigación cualitativa
7°.	* Seminario de investigación
8° y 9°.	Proyectos de intervención transdisciplinaria

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC.

Las asignaturas que tienen asterisco en el cuadro presentan una seriación indicativa en el mapa curricular y se incluyeron las otras cuatro asignaturas sin asterisco por considerar que también apoyan de manera significativa la práctica de la investigación. Se consideraron aquí todas las asignaturas que corresponden al área instrumental de apoyo. Por otra parte, entre las formas que promueven la titulación se encuentra la tesis.

c) Formación ética. La misión de la FCH se plantea: “Formar individuos responsables y comprometidos socialmente, congruentes con los ideales humanistas, con alto sentido crítico-propositivo, ético y actitud de servicio (Facultad de Ciencias Humanas, 1999, citado en el Plan de estudios 2003-2:4). También en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 1999-2002 de la UABC, al cual se hace referencia en la justificación del plan de estudios se considera al estudiante y a su proceso de aprendizaje como el centro y el eje de los demás procesos educativos para su formación integral.

... se incluyen elementos teórico-prácticos, de ética y de responsabilidad social, de fomento de actitudes de liderazgo, perseverancia, autodisciplina, honradez, creatividad y espíritu emprendedor (UABC, 1999), como el criterio que define los lineamientos para fortalecer la participación activa del estudiante a partir de prepararlo para el aprendizaje a lo largo de la vida. De esta forma, la UABC contribuye a la formación crítica y creativa de profesionistas mediante la adecuación de sus procesos educativos a los constantes cambios en las estructuras económicas, políticas y sociales de corte nacional e internacional... La formación de valores como la responsabilidad, el trabajo en equipo, la perseverancia, el humanismo, la solidaridad, la dedicación al trabajo y respeto al medio ambiente, entre otros, es un elemento esencial del proceso educativo

(Plan de estudios 2003-2:9-10).

Por lo anterior, se considera que en el plan de estudios se manifiesta esta preocupación por la formación valoral de los estudiantes y se incluyen las siguientes asignaturas que la apoyan, una obligatoria en 6º. semestre y 5 optativas que el alumno puede elegir en la etapa profesional, no obstante se estima que sería necesario apuntalar más esta dimensión de la formación profesional, por lo que se propone que ambos talleres o por lo menos el básico fuera obligatorio, Cuadro No. 65.

Cuadro No. 65 Asignaturas que apoyan la formación ética del estudiante

Semestre	Asignaturas
6º.	Modernidad y posmodernidad en educación (ob)
8º. y 9º.	Construcción y desarrollo de valores (op) Bases filosóficas y jurídicas de la persona humana (op) Valores para un mundo en crisis (op) Talleres vivenciales para la formación de valores – básico (op) Talleres vivenciales para la formación de valores – avanzado (op)

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC.

d) Formación sociohistórica y cultural. Para contribuir a una formación que posibilite en el estudiante un conocimiento de la sociedad y la cultura en la que va a ejercer su profesión, se identifican en el plan de estudios seis asignaturas que se considera que son adecuadas para abordar esta dimensión de la formación profesional. No se incluye en los contenidos curriculares cuál ha sido el devenir histórico de la profesión, Cuadro No. 66.

Cuadro No. 66 Asignaturas que apoyan la formación sociohistórica y cultural del estudiante

Semestre	Asignaturas
1º.	Estructura socioeconómica de México
2º.	Teoría y análisis de la cultura
3º.	Marco normativo de la educación en México Economía y política de la educación en México
4º.	Sistema educativo nacional
6º.	Modernidad y posmodernidad en educación

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC.

e) Formación para el aprendizaje y el desarrollo humano. En el plan de estudios se contemplan 13 asignaturas obligatorias que van de manera continuada desde el 1° al 7° semestre y tienen relación con el aprendizaje y el desarrollo humano dada la misma naturaleza de la licenciatura de *Ciencias de la educación* que tiene como finalidad fomentar estos aspectos en el ser humano, se tendría que promover que los estudiantes los trabajarán y fortalecieran en sí mismos, por lo que en la operativización de estas asignaturas también habría que darles esta orientación. Dado el número e importancia de las asignaturas que conforman esta dimensión de la formación profesional, ésta se constituye plenamente en una línea curricular, Cuadro No. 67.

Cuadro No. 67 Asignaturas que apoyan la formación para el aprendizaje y el desarrollo humano en el estudiante

Semestre	Asignaturas
1°.	Desarrollo de habilidades de pensamiento Elaboración de textos académicos Comunicación humana Tecnología de la información
2°.	Creatividad e innovación Desarrollo humano
3°.	Psicología y educación Teorías del aprendizaje
4°.	Corrientes constructivistas en educación Psicodidáctica
5°.	Modelos de enseñanza aprendizaje
6°.	Teoría y dinámica de grupos
7°.	Manejo de grupos

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC.

f) Formación en las Nuevas Tecnologías de la información y la comunicación. Para contribuir a la formación del estudiante en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el plan de estudios sólo cuenta con 4 asignaturas obligatorias, sin embargo esta dimensión recibe un mayor apoyo en la propuesta de asignaturas optativas que el alumno puede cursar en 8° y 9° semestre, Cuadro No. 68.

Cuadro No. 68 Asignaturas que apoyan la formación en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

Semestre	Asignaturas
1°.	Comunicación humana Tecnología de la información
6°.	Producción de medios audiovisuales
7°.	Diseño instruccional en nuevas tecnologías
8° y 9°.	Diseño de página web Fotografía digital Radio social Crítica e investigación de la comunicación de masas Televisión educativa y cultural Televisión digital Multimedia educativo y cultural

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC.

Operación del Plan de estudios

Sistema de créditos

Los cuatro programas de licenciatura que se imparten en la FCH están organizados de acuerdo a un sistema de créditos que se obtienen por medio de asignaturas obligatorias, optativas y otros cursos que podrán acreditarse tanto en distintas modalidades educativas como de aprendizaje. Las asignaturas obligatorias representan el 75% del total de créditos y las asignaturas optativas el 25% de los créditos, distribuidos a lo largo de las etapas formativas del plan de estudios, etapa básica 15 créditos optativos, disciplinaria 35 créditos y profesional 45 créditos con un total de 95 créditos optativos. Las asignaturas optativas pueden cursarse a través de *otros cursos* que son asignaturas no incluidas en el plan de estudios, al considerarse de gran importancia de acuerdo a los avances científicos y tecnológicos en la disciplina o bien complementar la formación profesional de los estudiantes de manera integral y humanista (Plan de estudios 2003-2:48).

Movilidad académica

Permite y apoya el intercambio académico de estudiantes dentro y fuera de la UABC con universidades e instituciones nacionales e internacionales, es una alternativa propia de los planes de estudio flexibles organizados por sistemas

de créditos para favorecer la convivencia con estudiantes de diferentes disciplinas y culturas promoviendo el trabajo en equipo, intra, inter y transdisciplinario (Plan de estudios 2003-2:44).

Servicio Social

Los estudiantes realizan el servicio social en dos etapas conforme a lo estipulado en el reglamento vigente (1994-2), con una duración total de 780 horas. La primera etapa pretende apoyar actividades en beneficio de la comunidad y la segunda etapa relaciona al estudiante con actividades vinculadas directamente con su formación profesional. Dado el modelo curricular flexible por competencias y los objetivos formativos que se pretenden a partir de la realización del servicio social, en esta propuesta se consideran asignaturas con opción a servicio social asociado al currículum (Plan de estudios 2003-2:44-45), Cuadro No. 69.

Cuadro No. 69 Asignaturas con opción a servicio social

Nombre de la asignatura	Servicio social
1. Administración	SS1
2. Producción de medios audiovisuales	SS2
3. Manejo de grupos	SS2
4. Capacitación docente	SS2
5. Calidad educativa	SS2
6. Diseño instruccional en nuevas tecnologías	SS2
7. Proyectos de Intervención Transdisciplinaria	SS2

Fuente: Cuadro elaborado con información obtenida del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2003-2 de la UABC.

Idioma extranjero

En la reglamentación de la UABC el dominio de una segunda lengua es un requisito para obtener el grado de licenciatura, por lo cual el alumno puede obtener créditos optativos por este aspecto que se registran en la modalidad de *otros cursos* y podrán cursarse en el área básica y disciplinaria (Plan de estudios 2003-2:45).

Titulación

“Una vez concluidos los estudios correspondientes y cumpliendo con los requisitos para obtención del grado de licenciatura, tales como: servicio social y certificación de un segundo idioma, el egresado elegirá la opción de examen profesional que satisfaga sus necesidades particulares, entre ellas: cursos de titulación, memoria de servicio social, unidad audiovisual, examen CENEVAL, tesis, estudios de posgrado, práctica profesional y promedio” (Plan de estudios 2003-2:46).

Tutorías

La tutoría es concebida como el proceso mediante el cual el profesor de carrera designado como tutor, guía y orienta al estudiante mediante la atención personalizada en forma individual o de pequeños grupos facilitando en los estudiantes los procesos de toma de decisiones para la elección de tiempos y modalidades para conformar sus rutas académicas en su trayectoria curricular.

La tutoría se desarrolla en dos modalidades complementarias:

- 1) Tutoría escolar.- Orienta al estudiante en el diseño y programación de su ruta de avance académico dentro del plan de estudios mediante la elaboración de un plan de trabajo semestral en términos de carga académica.
- 2) Tutoría y/o consejería académica.- Orienta y apoya el progreso académico y formativo del estudiante proporcionándole información disciplinar y técnico-metodológica del aprendizaje para el logro de su proyecto personal de formación integral (Plan de estudios 2003-2:47).

Prácticas profesionales

Representan una opción para la vinculación de la universidad con los diversos sectores de la sociedad y favorecen que los estudiantes experimenten directamente las situaciones y problemáticas que enfrentarán en el ejercicio de su profesión, de manera que consoliden sus conocimientos y habilidades y adquieran mayor seguridad y desenvolvimiento, así como reafirmen su compromiso social y su desempeño ético.

Las prácticas profesionales son de carácter obligatorio con un valor curricular

de 15 créditos y se pueden realizar una vez cubierto el 100% de los créditos de la etapa disciplinaria y se acredite la asignatura de *Proyectos de intervención transdisciplinaria*. Las actividades se pueden llevar a cabo en el sector público o privado y se desarrollarán conforme a un programa establecido por la Facultad y la institución participante. Se realizarán evaluaciones periódicas del desempeño del estudiante y de la unidad receptora para efectos de un proceso de mejora continua y los resultados para el alumno serán reportados en términos de acreditada o no acreditada (Plan de estudios 2003-2:47-48).

Organización Académico-Administrativa

La FCH funciona en una estructura académico-administrativa integrada en primer lugar por la Dirección de la Facultad, responsable de la gestión y coordinación de las condiciones óptimas para el desarrollo de las funciones sustantivas. En relación directa a la misma existen dos subdirecciones, la académica y la administrativa. La primera tiene bajo su responsabilidad, las coordinaciones de las cuatro carreras que se imparten en la FCH: Ciencias de la Educación, Psicología, Ciencias de la Comunicación y Sociología. Además dependen de ella, varias coordinaciones de apoyo académico, entre las cuales están las coordinaciones Psicopedagógica, de Investigación, de Talleres y Laboratorios, de Apoyo Docente, de Seguimiento del plan de estudios y el Comité de Biblioteca. A su vez las carreras cuentan con el apoyo del Consejo Académico de Carrera y las coordinaciones de Tutorías por carrera y Prácticas Profesionales.

Por su parte, la subdirección administrativa es el área responsable de coordinar los recursos humanos, técnicos y materiales de la Facultad, para proporcionar el apoyo administrativo y de mantenimiento de la infraestructura necesarios para el desarrollo óptimo de las funciones sustantivas a través de las siguientes áreas de apoyo: coordinaciones de Servicio Social, Titulación, Actividades Culturales y Estudiantiles, Apoyo administrativo, Mantenimiento y servicio y Auxiliar administrativo (Plan de estudios 2003-2:49-50).

Modalidades Educativas

Se pretende “ampliar la oferta educativa tanto en el esquema tradicional como en otras modalidades educativas en respuesta a la demanda educativa de la población y el uso óptimo de la infraestructura de la institución; ... tales como: la educación abierta, a distancia y semiescolarizada para favorecer la movilidad de estudiantes en distintas modalidades educativas, a fin de enriquecer los procesos de aprendizaje” (Plan de estudios 2003-2:51).

Modalidad Semiescolarizada

La modalidad semiescolarizada se organiza con base en el estudio personal y el diálogo colectivo que se realiza una vez a la semana, bajo la coordinación de un profesor-asesor, su propósito es la socialización del estudio personal, la discusión y la formulación de problemas. La modalidad combina a la vez, modalidades de aprendizaje tales como los estudios independientes, seminarios-talleres (cursos intensivos intersemestrales), estudio no presencial, teleclases o videoconferencias interactivas e incluso el uso de los multimedia.

La FCH tiene experiencia en esta modalidad de aprendizaje, desde el semestre 98-2 el plan de la licenciatura en sociología (93-2) opera bajo esta modalidad en la unidad universitaria de Ensenada y se considera la posibilidad de ofrecer dicha modalidad en los programas de las licenciaturas de la FCH Mexicali, y en una unidad académica del campus Tijuana (Plan de estudios 2003-2:52).

3.5.6 Análisis de las tendencias de la formación en educación

A continuación se presenta un análisis comparativo de los cuatro modelos que ha tenido la FCH para la formación de Licenciados en Ciencias de la Educación con base en los siguientes criterios:

- a) Elementos que conforman los planes de estudio.
- b) Estructura y organización curricular.
- c) Contenidos de las áreas disciplinares.
- d) Tipo de formación profesional que posibilitan.

a) Elementos que conforman los planes de estudio. De acuerdo a los elementos que contienen los planes de estudio analizados para la licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABC, 1978, 1986, 1993 y 2003, Cuadro No. 70, cabe resaltar que en los cuatro planes de estudio se requiere fortalecer su fundamentación de manera que se expliciten con solidez los argumentos socioeconómicos, disciplinares, profesionales e institucionales que justifican la necesidad de formar profesionistas en Ciencias de la Educación con determinada(s) orientación(es). Se requiere explicitar en la fundamentación, aspectos tales como: el contexto socioeconómico en que se lleva a cabo la propuesta de formación y las necesidades sociales y los requerimientos del campo laboral que se espera atender. Además es importante hacer una referencia comparativa con otros planes de estudio similares a nivel nacional e incluso internacional. Este aspecto resalta, dado que la fundamentación constituye un apartado de gran importancia dentro del plan de estudios, ya que a partir de ella se diseñan las finalidades curriculares y se determina en gran medida la estructura del plan. Una fundamentación sin las bases suficientes puede llegar a producir una desvinculación entre los requerimientos sociales y del mercado de trabajo y la formación profesional que se proporciona en el plan de estudios respectivo.

Cuadro No. 70 Elementos que contienen los planes de estudio de la Lic. en Ciencias de la Educación de la UABC

1º. Modelo 1978	2º. Modelo 1986	3º. Modelo 1993	4º. Modelo 2003
<ul style="list-style-type: none"> - Antecedentes - Introducción - Situación del Estado de Baja California - Fines de la UABC y de la ECE - Perfil del egresado - Objetivos generales de la carrera - Campo ocupacional - Estructura - Relación de asignaturas por semestre y no. de horas por semana - Metodología - Requisitos de ingreso y titulación - Descripción general de cada una de las áreas. * Postulados básicos * Objetivos del área * Ideas rectoras * Nombre de las materias que la conforman 	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción general de las áreas académicas. * Postulados básicos * Objetivos del área * Ideas rectoras * Nombre de las asignaturas que la conforman - Perfil del estudiante de ingreso - Distribución de créditos - Relación de asignaturas por área académica - Programas sintéticos de las asignaturas * Descripción general * Objetivo Terminal * Contenido temático general 	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción - Justificación - Filosofía educativa - Objetivos y descripción genérica de la propuesta + Perfil de ingreso y de egreso + Objetivos curriculares + Campo ocupacional + Características de las asignaturas + Mapa curricular - Descripción general del sistema de evaluación - Procedimientos de titulación + Descripción genérica de las asignaturas (Propósitos generales, objetivos generales y temario). <p>+ Estos elementos se especifican para todas las carreras que se imparten en la FCH (Ciencias de la Educación, Psicología, Ciencias de la Comunicación y Sociología).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción - Justificación - Filosofía educativa - Descripción de la propuesta del plan de estudios. Etapas de formación - Mecanismos de operación - Plan de estudios Relación de asignaturas comunes Homologadas Competencias básicas y genéricas Comunes - Licenciado en Ciencias de la Educación * Perfil de Ingreso * Perfil de Egreso * Campo Profesional * Distribución de créditos por etapas de formación * Mapa curricular * Características de Asignaturas por Etapas de Formación * Distribución por ejes formativos * Tabla de Equivalencias * Tabla de asignaturas con opción a Servicio Social * Descripción Genérica de las Asignaturas * Cuadros de competencias - Sistema de Evaluación

Fuente: Elaboración propia.

b) Estructura y organización curricular

Respecto de la estructura curricular, cabe mencionar que los cuatro modelos contemplan ciclos curriculares, el 1º. Modelo emplea un tronco común y especializaciones y los demás modelos emplean denominaciones similares en el 2º y 3º modelos los manejan como áreas y en el 4º modelo vigente como etapas básica, disciplinaria y profesional.

En cuanto a las áreas disciplinares el 1º y 2º modelos las señalan de manera explícita, en el 3º modelo no se especifican y en el 4º modelo sólo se mencionan en la Etapa Profesional como Líneas de Electividad Profesional, las cuales están conformadas por asignaturas optativas exclusivamente.

En lo que se refiere a la organización de los contenidos, los cuatro planes de estudio están integrados por asignaturas, el 1º y 2º modelos su organización

curricular es rígida, ya que todos los estudiantes tienen que cursar las mismas asignaturas cada semestre durante la carrera. Por el contrario, el 3º modelo introduce modificaciones importantes en su organización, ya que corresponde a un currículum flexible, en el cual el alumno puede elegir asignaturas optativas, cubrir créditos por medio de diversas modalidades y en diferentes periodos. En el 4º. modelo además de continuar y ampliar la propuesta de flexibilidad curricular, se introduce el enfoque por competencias, Cuadro No. 71.

Cuadro No. 71 Características de los planes de estudio de la Lic. en Ciencias de la Educación de la UABC

Elementos de los planes de estudio	1º. Modelo 1978	2º. Modelo 1986	3º. Modelo 1993	4º. Modelo Vigente 2003
Duración	8 Semestres	8 Semestres	9 Semestres	9 Semestres
No. de Créditos	No especifica el número de créditos	389 Créditos	404 Créditos	379 Créditos
No. de Asignaturas	50 Asignaturas obligatorias	46 Asignaturas obligatorias	44 Asignaturas: 28 obligatorias y 16 optativas	59 Asignaturas: 43 obligatorias y 16 optativas
Ciclos curriculares	* Tronco común (7 Semestres) * Especializaciones (1 Semestre)	* Básica (1º. al 3º. Semestre) * Formativa (2º. al 7º. Semestre) * Aplicativa (6º. al 8º. Semestre)	* Área Básica (1º. a 3º. Semestre, Introdutoria) * Área Disciplinaria (4º. a 7º. Semestre, Profundización) * Área Profesional (8º. a 9º. Semestre, Aplicativa)	* Etapa Básica (1º. y 2º. Semestre) * Etapa Disciplinaria (2º. al 7º. Semestre) * Etapa Profesional (8º. y 9º. Semestre)
Áreas Disciplinares	Tronco Común: 1. Fundamentos científico-filosóficos de la educación 2. Sociopedagogía 3. Psicopedagogía 4. Política educativa 5. Tecnopedagogía	1. Investigación educativa 2. Sociología educativa 3. Psicología educativa 4. Planeación y administración educativa 5. Tecnología educativa	No se plantean de manera explícita áreas disciplinares	No se plantean áreas disciplinares en la Etapa Básica y Disciplinar, sólo en la Etapa Profesional se contemplan seis Líneas de Electividad Profesional
Modelo de organización curricular	Rígido	Rígido	Flexible	Flexible y por Competencias
Vigencia del plan	8 años	7 años	10 años	7 años

Fuente: Elaboración propia.

c) Contenidos de las áreas disciplinares

Con el objeto de analizar los contenidos de los diferentes modelos de formación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABC se consideraron las siguientes áreas disciplinares.

1. Fundamentos histórico-filosóficos de la educación.
2. Sociología de la educación.
3. Psicología de la educación.
4. Tecnología educativa.

5. Investigación educativa.
6. Planeación y administración educativa.
7. Instrumental de apoyo.

El área de Fundamentos histórico-filosóficos de la educación se encuentra trabajada de mejor manera en el 1º. Modelo, pues en éste se incluyen las asignaturas de Análisis histórico filosófico de la educación I, II, III y IV. En el 2º. Modelo, la formación en esta área es insuficiente pues sólo se incluyen dos asignaturas de carácter histórico y lo filosófico no se aborda. En el 3º. Modelo, esta área requiere ser fortalecida con asignaturas que comprendan los contenidos más relevantes a este respecto de manera sistematizada, en el plan de estudios se incluyen 3 asignaturas obligatorias y 7 optativas y en el 4º. Modelo se incluyen 3 asignaturas obligatorias orientadas más hacia lo filosófico.

El área de Sociología educativa presenta un porcentaje elevado, tanto en el 1º. Modelo como en el 3º. Modelo con un 28% y se reduce en el 2º. Modelo a un 17.3% y en el 4º. Modelo a un 13%. Por su parte el área de Psicología educativa tiene una participación importante en el 1º. Modelo con un 26% y se reduce en cada uno de los demás Modelos a un 10% aproximadamente.

En cuanto al área de Tecnología educativa, que a partir del 3º. Modelo se considera más adecuado denominarla “Didáctica y curriculum” dada la amplitud de contenidos que abarca, presenta altos porcentajes en los 4 modelos (27% en promedio) y proporciona al alumno elementos teórico-prácticos importantes para su quehacer profesional.

En lo que se refiere al área de Investigación educativa ha tenido un apoyo curricular importante en las asignaturas obligatorias de todos los modelos (1º. Modelo 8 asignaturas, 2º. Modelo 10 asignaturas y 4º. Modelo 7 asignaturas), excepto en el 3º. Modelo (3 asignaturas). En el modelo vigente constituye una línea curricular que se considera sólida, sin embargo habría que fortalecerla con la participación del estudiante en el diseño y desarrollo de proyectos de investigación que lleven a cabo sus profesores.

El área de Planeación y administración educativa, en el 1º. Modelo constituyó una salida terminal, a la que sólo se le denominó “Planeación educativa” pero no se especificaron en el plan de estudios las asignaturas que la conformaron.

En el 2º. Modelo constituyó un área curricular importante del plan de estudios a la que sí se le denominó “Planeación y administración educativa” y estuvo integrada por nueve asignaturas, de las cuales sólo dos hacían referencia a la planeación, por lo que el énfasis estuvo en la administración. En el 3º. Modelo se reducen a dos asignaturas obligatorias y se brindan como optativas otras cuatro y en el 4º. Modelo vigente se ofrecen siete asignaturas obligatorias, en ambos el énfasis también recae en el aspecto administrativo. Esta área constituye un campo labora para el egresado.

Por último, el área Instrumental de apoyo se presenta a partir del 3º. Modelo de manera incipiente con una asignatura obligatoria y en el 4º. Modelo consta de cuatro asignaturas obligatorias. A esta área le corresponden contenidos orientados a fortalecer las habilidades intelectuales del estudiante y a dotarlo de herramientas que le permitan llevar a cabo un trabajo profesional de calidad. A continuación se presenta el Cuadro No. 72, en el que muestran los porcentajes que cada uno de los modelos de la LCE otorga a las diferentes áreas disciplinares.

Cuadro No. 72 Porcentajes de las áreas disciplinares de los planes de estudio de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABC

Área disciplinar y Número de asignaturas obligatorias	1º. Modelo 1978	2º. Modelo 1986	3º. Modelo 1993**	4º. Modelo 2003**
Número de asignaturas obligatorias	50	46	28	43
1. Fundamentos histórico-filosóficos de la educación	10%	4.3%	10.7%	6.5%
2. Sociología educativa	28%	17.3%	28.5%	13%
3. Psicología educativa	26%	10.8%	10.7%	10.9%
4. Tecnología educativa/ Didáctica y curriculum	20%	26%	25%	30.4%
5. Investigación educativa	16%	21.7%	14.2%	15.2%
6. Planeación y/o administración educativa	*	19.5%	7.1%	15.2%
7. Instrumental de apoyo	---	---	3.5%	8.7%

* Constituye una salida terminal pero el plan de estudios no especifica las asignaturas que la integran.

** Los porcentajes del 3º. y 4º. Modelos se obtuvieron con base en las asignaturas obligatorias.
Fuente: Elaboración propia.

d) Tipo de formación profesional que posibilitan

Respecto al análisis comparativo de las dimensiones de formación profesional en los cuatro modelos encontramos lo siguiente: se observa un énfasis en el aspecto teórico en los tres primeros modelos (77% en promedio), en el 4º. Modelo esta situación se invierte y al eje teórico y contextual sólo se le da el 21.56% de los créditos. A partir del 3º. Modelo se incluyen prácticas profesionales con valor en créditos.

Se considera que la formación para la investigación habría que fortalecerla, sobre todo con la participación de los alumnos en el diseño y desarrollo de proyectos de investigación durante la carrera. En el 3º. modelo disminuye a cuatro el número de asignaturas obligatorias en esta área siendo en los anteriores de ocho, 1º. modelo, y de diez, 2º. Modelo. En el 4º. Modelo la investigación educativa se constituye en una línea curricular que va de 1º. a 8º. semestre, y es apoyada en el 1º. semestre por asignaturas del área Instrumental de apoyo. La investigación se considera una actividad fundamental para el desarrollo del campo de la educación y constituye también un campo laboral.

Otro aspecto que habría que fortalecer es la formación de actitudes y valores, la cual cobra hoy en día gran relevancia en la formación de los estudiantes debido a la problemática social y ambiental que enfrentamos. Este aspecto no se trabaja en el 1º. y 2º. Modelos, en el 3º. incluye sólo una asignatura optativa y en el 4º. incorpora algunos contenidos al respecto en la asignatura obligatoria *Modernidad y posmodernidad en educación* y cinco optativas, por lo que se considera necesario que se fortalezca más esta dimensión de la formación profesional.

La formación sociohistórica y cultural se aborda en los cuatro modelos, sólo se recomienda incorporar lo referente al devenir histórico de la profesión. En lo que se refiere a la dimensión que promueve el aprendizaje y el desarrollo humano en el estudiante, se aborda de manera general en el área de

Psicología educativa pero sin darle una orientación para que el estudiante aborde estos aspectos en sí mismo. En el 3º. y 4º. Modelos se trabaja también en algunas asignaturas que conforman el área Instrumental de apoyo. Se considera que esta dimensión requiere ser abordada en los planes de estudio con asignaturas que estén directamente orientadas a desarrollar la capacidad de aprendizaje en el estudiante, hoy en día se requiere en mayor medida el dominio de ciertas habilidades intelectuales, así como establecer relaciones humanas con una adecuada comunicación para el trabajo en equipo y la prestación de servicios.

Por último, en lo que se refiere a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación hay ciertos antecedentes en el 1º. y 2º. Modelos con los medios audiovisuales, en el 3º. Modelo se introducen los medios de tecnología avanzada y en el 4º. Modelo se le otorga un apoyo más sólido con cuatro asignaturas obligatorias y siete optativas y constituye un campo con mucho potencial de desarrollo para el egresado de esta licenciatura. A continuación se presenta el Cuadro No. 73, en el que se muestran las características principales de las diferentes dimensiones de formación profesional de los modelos de formación que se han presentado para la LCE de la UABC.

Cuadro No. 73 Características de las dimensiones de formación profesional de los planes de estudio de la Lic. en Ciencias de la Educación de la UABC

Dimensiones de Formación Profesional	1º. Modelo 1978	2º. Modelo 1986	3º. Modelo 1993	4º. Modelo Vigente 2003
Teórico-práctica	El 80% de las asignaturas son de carácter teórico y el 20% restante su orientación es práctica.	Continúa enfatizando el aspecto teórico en un 74% y el 26% de las asignaturas contemplan algún aspecto de carácter práctico.	Continúa enfatizando el aspecto teórico en un 77% y a la práctica se le da un 23%. Además se incluyen prácticas profesionales obligatorias (14.85% de créditos del plan de estudios).	Se da un mayor énfasis a la práctica, al "saber hacer". El eje teórico y contextual sólo tiene el 21.56% de los créditos.
Investigación	El plan de estudios ofrece 8 asignaturas, además de la elaboración del trabajo de tesis.	El plan de estudios ofrece 7 asignaturas, sin embargo se considera que se requiere una mayor práctica.	El plan de estudios ofrece 4 asignaturas obligatorias y 4 optativas	Se consolida como una línea curricular que va de 1º. a 8º. semestre.
Ética	No contempla contenidos específicos que apoyen la formación de actitudes y valores.	No se aborda en el plan de estudios lo referente a la formación de valores y actitudes en el estudiante.	Se incluye sólo una asignatura <i>Formación de valores y actitudes profesionales</i> como optativa del área básica	Se incluye una asignatura obligatoria y cinco optativas, por lo que requiere que se fortalezca más esta dimensión.
Sociohistórica y cultural	Se aborda en las áreas de sociopedagogía, política educativa y en lo referente al análisis histórico-filosófico de la educación.	Se proporciona en el área de Sociología educativa y en las asignaturas de <i>Historia general del pensamiento educativo</i> y en <i>Corrientes contemporáneas en educación</i> .	Se trata en las áreas de Sociología educativa y Filosofía e historia de la educación y en algunas asignaturas del área Instrumental de apoyo	Se identifican seis asignaturas que se consideran adecuadas para abordar esta dimensión. Se sugiere incorporar cuál ha sido el devenir histórico de la profesión.
Aprendizaje y desarrollo humano	Se aborda de manera general en el área de Psicopedagogía.	Se aborda de manera general en el área de Psicopedagogía.	Se encuentra en el área de Psicología educativa y en la mayoría de las asignaturas que conforman el área Instrumental de apoyo	Se incluyen trece asignaturas obligatorias, pero tendrían que trabajarse algunos de sus contenidos en el mismo estudiante. También se aborda en las asignaturas del área Instrumental de apoyo
Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación	Antecedentes: Se ofrecen 3 asignaturas: Audiovisual I, II y III	Antecedentes: Tecnología educativa III y Producción de medios educativos	Incluye una asignatura obligatoria <i>Producción de medios</i> y una optativa <i>Elaboración de material didáctico</i>	Cuenta con cuatro asignaturas obligatorias y siete optativas, lo cual se constituye en un buen apoyo para este campo de trabajo.

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

Esta investigación denominada “Análisis de las tendencias en la formación de profesionales de la educación. El caso de la Universidad Autónoma de Baja California”, consistió en un estudio de caso que abarcó el período de 1952 a 2006 y tuvo como finalidad analizar las tendencias formativas de los planes de estudio que ha presentado la Licenciatura en Ciencias de la Educación que se imparte en la UABC, desde su origen hasta la actualidad. Este estudio de caso se abordó desde una perspectiva cualitativa, la cual se fundamenta en una perspectiva holística que requiere de la descripción y comprensión del entorno social e institucional en el que se ubica el objeto de estudio con un sentido histórico.

Respecto al contexto social, Baja California se conformó como estado en 1952 y ha vivenciado de una manera diferente los principales acontecimientos históricos del país, debido a su lejanía con el centro del país y a la falta de una política de integración por parte del gobierno. El estado ha tenido desde sus inicios una importante dependencia con los Estados Unidos y una cierta desvinculación con el resto del país. El proceso de industrialización inicia en Baja California en la década de los 50 y no es sino hasta la década de los 60 y 70 que el gobierno mexicano estableció diversos programas tendientes al desarrollo de la industria estatal. Baja California tiene una economía diversificada, semiterciarizada e interdependiente con el exterior. Su modelo de crecimiento se encuentra basado en dos vías, una relacionada con sus especificidades geográficas de la frontera norte y del mercado internacional, la otra orientada al mercado local, al desarrollo de una industria de la transformación propia y al incremento de las relaciones comerciales

nacionales. Este estado de la República ha vivenciado de manera directa y contundente el proceso de la globalización, incluso con anterioridad a otros estados de la República, dado principalmente el flujo comercial que ha establecido con los Estados Unidos, la apertura a la inversión extranjera con el establecimiento de la IM en su territorio dominada por empresas transnacionales y la influencia cultural que recibe del vecino país, entre otros factores. La IM ha tenido una repercusión limitada en el desarrollo del estado, ya que se ha concretado a la generación de empleos con una baja remuneración económica.

La zona norte es una zona binacional con un fuerte influjo norteamericano en los aspectos económicos y culturales. Se presenta una alta tendencia a la importación de productos de Estados Unidos y las devaluaciones del peso tienen un serio desajuste en la economía de las empresas y familias fronterizas. Además, en esta zona confluyen fuertes flujos migratorios como son la migración interna, la interestatal, la transmigración y la internacional, por lo que presenta una alta demanda de servicios y constituye un punto de intersección de formas culturales diferenciadas. Es notable el gran flujo de connacionales que ingresan ilegalmente a los Estados Unidos cada año en busca de empleo, siendo esta situación una problemática de enorme magnitud y trascendencia para ambos países.

En lo que se refiere a la educación, el Sistema Educativo del Estado de Baja California se desarrolla y consolida en el siglo XX. Como antecedente de la universidad se crea en 1953, el Instituto de Ciencias y Artes de Mexicali, el cual agrupó las escuelas de comercio, enfermería, música y contabilidad, y no es sino hasta 1957 que se crea la primera institución de educación superior en el estado, la Universidad Nacional Autónoma de Baja California (UABC). La UABC ha atravesado en su devenir histórico por diferentes etapas de configuración. Su etapa de gestación y creación institucional inicia en 1952 cuando estudiantes oriundos de Baja California que estaban estudiando en la ciudad de México formaron el Club Universitario Tijuanaense (CUT) con la finalidad de crear una universidad en el estado. Para tal efecto los miembros

del CUT se dieron a la tarea de llevar a cabo una campaña en los medios de difusión del estado, lo cual tuvo un importante eco en la opinión pública estatal.

La UABC se funda principalmente a instancias de los estudiantes oriundos del estado, con el objeto de no tener que emigrar a otros estados de la República para continuar sus estudios superiores. Los estudiantes se constituyen en el sujeto social que se aglutinan y organizan en torno al proyecto de creación de la universidad y pugnan por su creación ante diversas instancias sociales, institucionales y gubernamentales. La propuesta de los estudiantes fue secundada por profesionistas, empresarios y diversas asociaciones de la entidad. Asimismo, se contó con el apoyo de la UNAM que en voz de su rector el Dr. Nabor Carrillo Flores ratificó el interés y el apoyo de esta institución para la creación de la universidad estatal. El proyecto de la universidad desde la perspectiva de los estudiantes era crear una universidad-tecnológico para impedir que en el futuro se formaran en el estado las dos instituciones separadas, asimismo la concebían *“auténticamente innovadora, moderna, que recogiese lo mejor de las tradiciones universitarias mexicanas y latinoamericanas, por eso la entendíamos y soñábamos autónoma que tuviera independencia para autodeterminarse en su gobierno, administración y materia docente y de investigación, y que sea muy receptiva a la voz y el sentir de los estudiantes”*.

Como el caso de varias universidades latinoamericanas, primero se promulgó el decreto que dio existencia a la universidad, el 28 de febrero de 1957, gracias a la iniciativa que presentó el gobernador constitucional del estado Lic. Braulio Maldonado Sandez ante el Congreso Local y después se tomaron las medidas necesarias para su existencia real. En el proyecto de Ley Orgánica aprobado por el Congreso Local se concibe a la universidad como institución de servicio público, descentralizada de la administración del Estado y con plena capacidad jurídica. Le asigna como fines impartir enseñanza preparatoria y superior para formar profesionales; fomentar las investigaciones científicas, dando preferencia a las que tiendan a resolver problemas regionales y del país, así como extender los beneficios de la cultura; de igual manera establece la ley,

que para realizar esos fines, la universidad se inspirará en los principios de libertad de cátedra y de libre investigación, acogiendo en su seno, con propósitos exclusivos de docencia e investigación, todas las corrientes del pensamiento científico y social. Lo anterior constituye la misión de la universidad y su núcleo de identidad que le otorga su razón de ser.

La etapa inicial de actividades académicas de la universidad abarcó dos períodos rectorales de 1959 a 1967. En esta etapa se empieza a dotar a la universidad de un subsidio por parte del gobierno estatal y se elige su lema "*Por la realización plena del hombre*". Al finalizar este período la UABC cuenta con una preparatoria en cada municipio, seis escuelas y dos institutos. Es importante mencionar que desde su inicio la UABC surgió con una estructura académico-administrativa descentralizada y estableció dependencias universitarias en los cuatro municipios de la entidad, existentes en ese entonces.

La etapa de crecimiento de la universidad se ubica en el período que va de 1967 a 1991 y comprende seis períodos rectorales. En esta etapa sobresale un intenso desarrollo en infraestructura, dotándola de un patrimonio propio, asimismo el incremento de su oferta educativa es notable, en 1987 ya se ofrecían 31 licenciaturas, 13 maestrías y 14 especializaciones, se impulsa la investigación y se establecen convenios con otras instituciones. En el último período rectoral de esta etapa de crecimiento correspondiente al rectorado del Lic. Alfredo Félix Buenrostro Cevallos (1987-1991), se otorga énfasis a la evaluación. Se participa en el proceso de evaluación institucional que se llevó a cabo a nivel nacional, se crea la Comisión de Evaluación Institucional y posteriormente la Comisión Académica Mixta de Evaluación. Asimismo se realiza la evaluación y reestructuración de 49 planes de estudio de pregrado y 15 de posgrado.

Por último, la etapa de consolidación que para esta investigación comprende de 1991 a 2006, abarca cuatro períodos rectorales, de los cuales es importante

resaltar el período rectoral del Dr. Luis Llórens Báez (1991-1995) con el programa académico de “*flexibilidad curricular*” de alcance institucional, el cual respetando la organización de escuelas, facultades e institutos flexibiliza los currícula permitiendo que los estudiantes con el apoyo de un tutor académico tomen decisiones acerca de una parte de su trayectoria académica, lo cual permite mayores opciones de formación profesional, de manera que se optimiza la oferta académica existente. Asimismo en el período del Dr. Alejandro Mungaray Lagarda (2002-2006) es notable el planteamiento del *Modelo Educativo de la UABC* fundamentado en la filosofía institucional que plantea la continuidad y enriquecimiento de la propuesta de flexibilidad curricular e introduce el modelo por competencias a partir del semestre 2002-1. Además retoma los principios planteados por la UNESCO de aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser para la formación universitaria en el marco de una educación a lo largo de la vida de carácter integral y valoral que satisfaga las necesidades e inquietudes formativas del ser humano en general y de los profesionistas en particular.

Respecto a la conformación del sistema de educación superior estatal, actualmente el estado de Baja California cuenta a nivel superior con un importante conjunto de instituciones públicas y privadas en sus cuatro subsistemas: universitario (6 instituciones que ofrecen en conjunto 83 opciones profesionales), tecnológico (3 instituciones con 53 opciones educativas), normalista (13 instituciones con 13 opciones) y de posgrado (6 instituciones con 87 opciones). Se ha construido en el estado de Baja California un sistema de educación superior de buena calidad, abierto, flexible, diversificado y bien distribuido geográficamente, que responde a las expectativas de la sociedad y coadyuva al desarrollo económico y social del país. La educación superior en el estado, se lleva a cabo principalmente en el sector público, ya que forman parte del mismo el 68% de las IES. Cabe señalar que las licenciaturas que se ofrecen en el estado constituyen una amplia oferta educativa que casi incluye el conjunto de carreras que se ofrecen a nivel nacional, sin embargo, respecto al área de conocimiento en que se inscriben las opciones profesionales del subsistema universitario se observa un desequilibrio, ya que predomina el área

de ingeniería y tecnología con un 50.3%, seguida del área de ciencias sociales y administrativas con el 32.1% y las áreas de ciencias agropecuarias y ciencias naturales y exactas con 3.6% respectivamente. La UABC juega un papel fundamental, ya que de 83 licenciaturas que se ofrecen en el estado, la universidad proporciona 59 (71%) y en el período de 1994 a 2004 ha captado el 61.15% de la matrícula a nivel estatal.

Dada la aparición tardía de la UABC en el contexto nacional respecto de otras universidades del país, se puede afirmar que esta universidad estatal no entró propiamente en una etapa de crisis durante la década de los 70 y 80 como la mayoría de las universidades públicas mexicanas, a las cuales se les criticaba su autocomplacencia, su desvinculación con la sociedad y con las exigencias del mercado, la disminución de su credibilidad y confianza por parte de la sociedad civil y su baja calidad académica, ya que la UABC se encontraba en ese momento en una etapa de crecimiento y desarrollo. Se puede afirmar que la UABC se incorpora plenamente al proyecto modernizador de la universidad pública mexicana a partir de la década de los 90, al asumir las políticas gubernamentales respecto de este sector educativo como son la evaluación, la competitividad por el financiamiento para el apoyo de proyectos académicos, al establecer una mayor vinculación de la universidad con su entorno social y productivo, llevar a cabo reformas organizativas y administrativas y la flexibilización de sus currícula.

El surgimiento en la UABC, de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECE) en 1978, está vinculado a la Escuela de Pedagogía (EP) que inició sus actividades en 1960 y es escuela fundadora de la universidad. La EP se ha orientado a la formación de profesores de secundaria y bachillerato en seis especialidades, siendo sus profesores en su mayoría normalistas y el título que se otorga al concluir los estudios es de Profesor especializado en: Literatura y Lingüística, Inglés, Ciencias Físico-Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Químico-Biológicas o Psicología Educativa. Dado que la EP no otorga a sus egresados el nivel de licenciatura, esta situación produjo que a partir de 1975 se plantearan diversas alternativas con la finalidad de modificar dicha situación,

tales como la creación de una licenciatura dentro de su estructura, la reestructuración de su plan de estudios y la nivelación de los profesores de la EP para que éstos tuvieran nivel de licenciatura, estas propuestas no prosperaron y crearon serios conflictos al interior de la Escuela y con la Rectoría. Lo anterior produjo que en 1978 se diera origen a la ECE con la finalidad de formar Licenciados en Ciencias de la Educación y a la vez permaneciera la EP. Es importante resaltar que la gestación y creación institucional de la ECE (1975-1978) se debe en gran medida a la iniciativa de la comunidad estudiantil para obtener el nivel de licenciatura, dado que la EP no lo otorga, de manera que en la UABC coexisten dos escuelas formando recursos humanos para el sector educativo con diferentes perspectivas y con diferentes niveles en el título que se otorga.

La etapa inicial de actividades académicas de la ECE (1978-1984), estuvo también marcada por el conflicto, ya que a partir del movimiento sindicalista en 1979 se presenta una pugna por la titularidad de los contratos colectivos de trabajo del personal académico y administrativo, entre las asociaciones propuestas por las autoridades y los trabajadores, estallando una huelga que inicia el 14 de noviembre de 1980, la cual es terminada con una fuerte acción represiva por parte del Estado, utilizando la fuerza pública y la toma de las instalaciones universitarias. El 5 de enero de 1981 se restablecen las actividades en la universidad. En este movimiento la ECE tuvo una participación destacada como promotora del sindicalismo independiente por lo que al concluir la huelga la mayoría de su personal académico fue rescindido y entran nuevos profesores.

En 1978 se elaboró el primer plan de estudios de la Lic. en Ciencias de la Educación, en el cual participaron el Consejo Académico de la Escuela, los maestros que cursaron el programa de nivelación académica y el CISE de la UNAM. En 1985 se crea en la ECE la Lic. en Psicología y en 1986 la Lic. en Ciencias de la Comunicación y se reestructura el plan de estudios de la Lic. en Ciencias de la Educación (2º. Modelo). En 1989 surge el Centro Interdisciplinario de Atención Educativa a la Comunidad (CIAEC), en el cual los

alumnos de la ECE llevan a cabo prácticas similares a las que van a llevar a cabo en su ejercicio profesional, proporcionan un servicio a la comunidad y también pueden realizar su servicio social.

A partir de 1992, la ECE inicia un proceso de reestructuración de sus currícula basándose en el modelo de flexibilidad curricular, siendo la primera unidad académica de la universidad en incorporar este modelo, el cual contempla, entre otros aspectos, la inclusión de asignaturas optativas en el curriculum, optimizando los recursos humanos, materiales y financieros, la incorporación de un esquema que integre la docencia, el servicio y la investigación, así como la inclusión de prácticas profesionales con valor en créditos. Posteriormente las demás unidades académicas que integran la UABC reestructuran sus planes de estudio conforme a este modelo de flexibilización curricular, lo cual constituye una innovación muy importante en el quehacer académico de la institución.

En 1993 se incorpora a la ECE la carrera de Sociología que pertenecía a la Escuela de Ciencias Sociales y Políticas y a partir de 1994 la ECE cambia de nombre a Facultad de Ciencias Humanas (FCH) con la finalidad de otorgarle una denominación que de cabida a todas las licenciaturas que en ella se imparten y de darle un mayor impulso a la investigación y al posgrado.

Respecto al análisis comparativo de los cuatro planes de estudio que han estado vigentes para la Lic. en Ciencias de la Educación cabe destacar lo siguiente:

- a) En todos los planes de estudio que ha tenido esta licenciatura se considera que la fundamentación ha sido insuficiente, por lo que se requiere fortalecerla, sobretodo en el plan de estudios vigente con sólidos argumentos socioeconómicos, disciplinares, profesionales e institucionales que justifican la necesidad de formar profesionistas en Ciencias de la Educación con determinadas orientaciones. Es importante destacar que se plantea un solo plan de estudios para todas las carreras

que se imparten en la Facultad de Ciencias Humanas -Ciencias de la Educación, Psicología, Ciencias de la Comunicación y Sociología-, en el cual se incluyen apartados generales para todas las carreras y otros específicos para cada una de ellas, esto se llevó a cabo de esta manera desde el 3°. Modelo (1993) y se continúa en el plan de estudios vigente 4°. Modelo (2003), con el objeto de promover la movilidad estudiantil al interior de la facultad, así como el intercambio de conocimientos y experiencias que favorecieran la multi e interdisciplinariedad, lo cual está acorde al proyecto de flexibilidad curricular que se implementa en la Facultad a partir de 1993.

- b) En cuanto a su estructuración curricular, todos los planes han incorporado ciclos curriculares, en el 1°. Modelo se emplearon dos ciclos, un tronco común, organizado por áreas, y especializaciones, y en los tres modelos restantes se han utilizado tres ciclos que han tenido denominaciones similares, en el 2°. y 3°. Modelo por áreas, y en el plan de estudios vigente una etapa básica (1°. y 2°. semestre), una etapa disciplinaria (que abarca del 2°. al 7°. semestre) y una etapa profesional (8°. y 9°. semestre), esto ha permitido darles a los contenidos una determinada intencionalidad como introductorios, de profundización en la formación disciplinaria y de preparación para el mercado de trabajo. Cabe resaltar que las seis líneas de electividad profesional por las que puede optar el alumno en la etapa profesional, *Desarrollo social, Política y gestión, Calidad de vida, Salud y bienestar social, Desarrollo organizacional y Divulgación y promoción de la cultura*, se plantean para todos los planes de estudio que se imparten en la F.C.H.
- c) Todos los planes de estudios han estado conformados por asignaturas y su duración ha variado, el 1°. y 2°. Modelos fue de ocho semestres y el 3°. Modelo y el vigente de nueve semestres. El 1°. y 2°. Modelos su organización ha sido rígida por lo que todas las asignaturas tuvieron un carácter obligatorio. El 3°. Modelo introduce la flexibilidad curricular y se le ofrecen al alumno diversas alternativas para la obtención de créditos.

El 4°. Modelo continúa con el proyecto de flexibilidad curricular y se realizó una evaluación del mismo. Se llevó a cabo una revisión de contenidos, por lo que algunos que antes eran optativos se volvieron obligatorios, por considerarlos necesarios para la formación profesional, de hecho hay un incremento considerable (35%) de asignaturas obligatorias de un plan a otro, mientras que en el de 1993 eran 28 asignaturas obligatorias, en el vigente de 2003 son 43 asignaturas. Asimismo las opciones por las que los alumnos pueden obtener créditos se ampliaron del 3°. al 4°. Modelo.

El modelo vigente también incorpora el modelo por competencias, de acuerdo a las tendencias internacionales en diseño curricular. Se plantearon para la FCH nueve competencias generales comunes a las cuatro carreras que se imparten en la facultad, las cuales son: enseñar, investigar, administrar, comunicar, innovar, adaptar, evaluar, diagnosticar e intervenir. Cada una de estas competencias generales se desglosó en competencias específicas, conocimientos, habilidades, actitudes y valores, asimismo se determinaron el conjunto de asignaturas que contribuyen a su logro, considerando a su vez una o varias de ellas como materias integradoras y las evidencias de desempeño (productos evaluables). Además de éstas se plantea en particular para la Licenciatura de Ciencias de la Educación tres competencias específicas: enseñar (se incluye de nuevo, además de estar ya considerada en las generales), diseño curricular y gestión educativa.

Por lo anteriormente señalado y con base en un análisis de los contenidos, se considera que el egresado de esta licenciatura se podrá desempeñar de manera competente en los siguientes campos de trabajo, considerando también las asignaturas optativas que elija.

- Diseño, desarrollo y evaluación curricular.
- Formación docente y capacitación de personal.
- Investigación.

- Docencia.
 - Orientación educativa.
 - Elaboración de material didáctico.
 - Puestos directivos en instituciones educativas.
- d) Respecto del análisis comparativo de las siete áreas disciplinares que se abordan en los planes de estudio de esta licenciatura, el peso que se le ha dado a cada una de ellas ha variado en cada uno de los modelos, tomando como referencia el número de asignaturas obligatorias, de manera que en el 1º. Modelo (1978) sobresale Sociología educativa (28%) y Psicología educativa (26%), en el 2º. Modelo Tecnología educativa/Didáctica y curriculum (26%), en el 3º. Modelo Sociología educativa (28.5%) y Tecnología educativa/Didáctica y curriculum (25%) y en el 4º. Modelo (2003) Tecnología educativa/Didáctica y curriculum (30.4%), siendo esta última la orientación disciplinar predominante en el plan de estudios vigente.
- e) Por último en lo que se refiere al análisis comparativo de las dimensiones de la formación profesional cabe resaltar lo siguiente:
- En lo que se refiere a la relación teórico-práctica, en los tres primeros modelos se le dio más énfasis a la teoría (77% en promedio) y en el 4º. Modelo vigente, la relación se invierte, a la teoría se le da sólo el 21.5% de los créditos, teniendo un mayor peso el aspecto instrumental y práctico, el “saber hacer”.
 - La formación para investigación siempre ha sido apoyada, sin embargo, en el 3º. Modelo (1993) el apoyo fue menor, pues de las ocho asignaturas que el plan ofrecía cuatro eran optativas, por lo que el alumno podía no elegir las, no obstante en el plan vigente la investigación se consolida como una línea curricular que va de 1º. a 8º. semestre, además de que la elaboración de una tesis constituye una opción de titulación.
 - La formación ética no estuvo presente como asignatura en los dos

primeros modelos, en el 3°. Modelo se incluye una asignatura como optativa, y en el 4°. Modelo se incluye una asignatura obligatoria y cinco asignaturas optativas, por lo que se considera necesario que se fortalezca más esta dimensión de la formación profesional como un aspecto transversal al curriculum y se incluya en el perfil de egreso.

- La formación sociohistórica y cultural ha estado presente en los cuatro modelos, sólo se recomienda incorporar cuál ha sido el devenir histórico de la profesión. Asimismo, la formación para el aprendizaje y el desarrollo humano también ha estado presente en los cuatro modelos, sólo se requiere, en la medida que sea factible que los contenidos se trabajen para contribuir al desarrollo personal del propio estudiante.
- En cuanto a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, aún cuando hay ciertos antecedentes en los tres primeros modelos, la formación a este respecto se empieza a desarrollar en el 4°. Modelo y se constituye en un campo de trabajo promisorio, en lo que se refiere a la elaboración de material didáctico con estas nuevas tecnologías y la educación a distancia.

Anexo No. 1 Instituciones y carreras que integran el Sistema de Educación Superior en el Estado de Baja California

A. Subsistema Universitario

Institución de Educación Superior	Carácter	Municipio	No. de Carreras	Carreras
Centro de Estudios Universitarios Xochicalco	Privada	Ensenada	10	Licenciatura en: Medicina Arquitectura Diseño Psicología Derecho Contador Público Administración Comercio Internacional Mercadotecnia Comunicación
		Tijuana	11	Licenciatura en: Medicina Arquitectura Psicología Optometría Derecho Contador Público Administración Comercio Internacional Mercadotecnia Comunicación Diseño
		Mexicali	8	Licenciatura en: Optometría Psicología Derecho Contaduría Comercio Internacional y Aduanas Mercadotecnia Comunicación Diseño

Escuela de Trabajo Social de Tijuana	Privada	Tijuana	1	Licenciatura en Trabajo Social
--------------------------------------	---------	---------	---	--------------------------------

Institución de Educación Superior	Carácter	Municipio	No. de Carreras	Carreras
Universidad Iberoamericana Plantel Noroeste	Privada	Tijuana	12	Licenciatura en: Administración de Empresas Arquitectura Enfermería Diseño Gráfico Derecho Comercio Exterior y Aduana Comunicación Psicología Nutrición y Ciencia de los Alimentos Ingeniería Mecánica Eléctrica Ingeniería Industrial Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones
Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID)	Privada	Ensenada	5	Licenciatura en: Administración de Empresas Diseño de Modas Mercadotecnia Administración de Empresas Turísticas Tecnología Educativa
		Tijuana	4	Licenciatura en: Ciencias y Técnicas de la Comunicación Derecho Mercadotecnia Tecnología Educativa

Universidad del Desarrollo Profesional (UNIDEP)	Privada	Ensenada	13	Licenciatura en: Administración de Empresas Comercio Internacional Contador Público Derecho Educación Psicología Industrial Publicidad y Mercadotecnia Comunicación e Imagen Pública Ingeniería en Sistemas Computacionales Gestión de Tecnologías de la Información Diseño Gráfico y Multimedia Enseñanza del Idioma Inglés Diseño y Decoración de Interiores
-------------------------------------------------	---------	----------	----	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Institución de Educación Superior	Carácter	Municipio	No. de Carreras	Carreras
Universidad del Desarrollo Profesional (UNIDEP)	Privada	Tijuana 1	6	Licenciatura en: Comunicación e Imagen Pública Ingeniería en Sistemas Computacionales Gestión de Tecnologías de la Información Diseño Gráfico y Multimedia Enseñanza del Idioma Inglés Diseño y Decoración de Interiores
		Tijuana centro	10	Licenciatura en: Administración de Empresas Comercio Internacional Contador Público Derecho Educación Psicología Industrial Publicidad y Mercadotecnia Diseño Gráfico y Multimedia Diseño y Decoración de Interiores Ingeniería en Sistemas Computacionales

		Mexicali	13	Licenciatura en: Administración de empresas Comercio Internacional Contador Público Derecho Educación Psicología Industrial Publicidad y Mercadotecnia Comunicación e Imagen Pública Ingeniería en Sistemas Computacionales Gestión de Tecnologías de la Información Diseño Gráfico y Multimedia Enseñanza del Idioma Inglés Diseño y Decoración de Interiores
Escuela Superior del Pacífico, Escuela de Negocios	Privada	Tijuana	1	Licenciatura en Administración de Organizaciones
Universidad Rosaritense	Privada	Rosarito	5 Licenciaturas 4 TSU	Licenciatura en: Administración Empresarial Auditoría Interna Cirujano Dentista Derecho Desarrollos Turísticos Técnico Superior Universitario en: Asistencia y Práctica Legal Administración Empresarial Administración Turística Higiene Bucal
Institución de Educación Superior	Carácter	Municipio	No. de Carreras	Carreras
		Mexicali	10	Licenciatura en: Administración de Empresas Comercio Internacional y Aduanas Derecho Psicología Ciencias de la Comunicación Diseño Gráfico Mercadotecnia Ingeniería en Sistemas Computacionales Ingeniería Industrial Nutrición

		Tijuana	14	Licenciatura en: Administración de Empresas Comercio Internacional y Aduanas Derecho Pedagogía Psicología Ciencias de la Comunicación Diseño Gráfico Mercadotecnia Ingeniería Industrial Nutrición Gastronomía Administración (semi-presencial) Derecho (semi-presencial) Ingeniería en Sistemas Computacionales
Universidad de las Californias	Privada	Tijuana	13	Licenciatura en: Diseño Gráfico Electrónico Comunicación Arquitectura Diseño de Modas Informática Administrativa Derecho Administración de Empresas Comercio Internacional Contaduría Pública Psicología Ciencias de la Educación Cinematografía Ingeniería Civil
Escuela Superior de Artes Visuales	Privada	Tijuana	2	Licenciatura en: Artes Visuales Arquitectura de Interiores
Centro Internacional de Estudios Superiores	Privada	Tijuana	7	Licenciatura en: Administración de Empresas Contaduría Pública Mercadotecnia Derecho Ciencias de la Comunicación Comercio Exterior y Aduanas Diseño Gráfico
Institución de Educación Superior	Carácter	Municipio	No. de Carreras	Carreras
Centro de Estudios Superiores del Noroeste CESUN Universidad Campus La Sierra	Privada	Tijuana	9	Licenciatura en: Administración de empresas Aduanas y Logística Mercadotecnia Psicología Negocios Internacionales Contaduría Pública Derecho Psicología Educativa Ingeniería en Desarrollo de Software

Universidad de Tijuana	Privada	Tijuana	11	Licenciatura en: Administración Contador Público Comercio Exterior y Legislación Aduanera Informática Administrativa Derecho Psicología Arquitectura Diseño Gráfico Comunicación y Publicidad Educación Preescolar Educación Primaria
		Mexicali	10	Licenciatura en: Administración Contador Público Comercio Exterior y Legislación Aduanera Derecho Psicología Arquitectura Diseño Gráfico Comunicación y Publicidad Educación Preescolar Educación Primaria
		Ensenada	9	Licenciatura en: Administración Comercio Exterior y Legislación Aduanera Derecho Psicología Diseño Gráfico Comunicación y publicidad Contador Público Informática administrativa Derecho

Institución de Educación Superior	Carácter	Municipio	No. de Carreras	Carreras
Universidad	Pública	Mexicali	2	Lic. en Educación (Plan 1994) Lic. en Educación Preescolar y Educación Primaria para el medio indígena (Plan 1990, semiescolarizada)

		Tijuana	2	Lic. en Educación (Plan 1994) Lic. en Educación Preescolar y Educación Primaria para el medio indígena (Plan 1990, semiescolarizada)
--	--	---------	---	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Institución de Educación Superior	Carácter	Municipio	Dependencia	No. de carreras	Carreras
Universidad	Pública	Mexicali	Escuela de Artes	5	Licenciatura en: Danza Música Medios Audiovisuales Artes Plásticas Teatro
			Escuela de Deportes		
			Escuela de Ingeniería y Negocios Guadalupe Victoria	3	Licenciatura en: Administración de Empresas Ingeniería en Computación Psicología
			Facultad de Arquitectura y Diseño	3	Licenciatura en : Arquitectura Diseño Gráfico Diseño Industrial
			Facultad de Ciencias Administrativas	1	Licenciatura en Mercadotecnia

			Facultad de Ciencias Humanas	4	Licenciatura en: Ciencias de la Educación Psicología Ciencias de la Comunicación Sociología
			Facultad de Ciencias Sociales y Políticas	3	Licenciatura en: Administración Pública y Ciencias Políticas Relaciones Internacionales Economía
			Facultad de Derecho	1	Licenciatura en Derecho
			Facultad de Enfermería	1	Licenciatura en Enfermería
			Facultad de Idiomas	2	Licenciatura en: Docencia de Idioma Inglés Traducción

Institución de Educación Superior	Carácter	Municipio	Dependencia	No. de carreras	Carreras
Universidad Autónoma de Baja California	Pública	Mexicali	Facultad de Ingeniería	13	Bioingeniería Ingeniería Aeroespacial Ingeniero Topógrafo y Geodesta Ingeniero Civil Ingeniería en Computación Ingeniería Mecánica Ingeniería Eléctrica Ingeniería en Electrónica Ingeniería en Energías Renovables Ingeniería Industrial Ingeniería Mecatrónica Ingeniería en Semiconductores y Microeléctrica Licenciado en Sistemas Computacionales
			Facultad de Medicina	1	Licenciatura en Médico Cirujano y Partero

			Facultad de Odontología	1	Licenciatura en Cirujano Dentista
			Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa	3	Licenciatura en: Docencia de la matemática Asesoría Psicopedagógica Docencia de la Lengua y Literatura
			Instituto de Ciencias Agrícolas	2	Ingeniero Agrónomo Ingeniero Agrónomo Zootecnista

Institución de Educación Superior	Carácter	Municipio	Dependencia	No. de carreras	Carreras
Universidad Autónoma de Baja	Pública	Tijuana	Facultad de Humanidades	5	Licenciatura en: Lengua y Literatura Hispanoamericana Historia Filosofía Comunicación Sociología
			Facultad de Ciencias Químicas e Ingeniería	6	Ingeniero Químico Químico Industrial Químico Farmacobiólogo Ingeniero en Computación Ingeniero en Electrónica Ingeniero Industrial
			Facultad de Derecho	1	Licenciatura en Derecho

			Facultad de Economía y Relaciones Internacionales	3	Licenciatura en: Economía Administración Pública y Ciencias Políticas Relaciones Internacionales
			Facultad de Idiomas	2	Licenciatura en: Docencia de Idiomas Traducción del Idioma Inglés
			Facultad de Medicina y Psicología	2	Licenciatura en: Medicina Psicología
			Facultad de Odontología	1	Licenciatura en Cirujano Dentista
			Facultad de Turismo y Mercadotecnia	3	Licenciatura en: Mercadotecnia Turismo Gestión Turística

Institución de Educación Superior	Carácter	Municipio	Dependencia	No. De carreras	Carreras
Universidad	Pública	Ensenada	Escuela de Artes	2	Licenciatura en: Música Artes Plásticas
			Escuela de Ciencias de la Salud	1	Licenciatura en Medicina
			Escuela de Enología y Gastronomía	1	Licenciatura en Gastronomía
			Facultad de Ingeniería y Negocios San Quintín	6	Licenciatura en: Ciencias Administrativas Administración de Empresas Contador Público Ciencias Agropecuarias Ingeniero Agrónomo Ingeniería en Computación

			Facultad de Ciencias	6	Licenciatura en: Biología Ciencias Computacionales Física Matemáticas Aplicadas Manejo de Ecosistemas Nanotecnología
			Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales	8	Licenciatura en: Administración de Empresas Informática Contaduría Sociología Psicología Ciencias de la Comunicación Ciencias de la Educación Derecho
			Facultad de Ciencias Marinas	3	Licenciatura en: Oceanología Ciencias Ambientales Biotecnología de Acuicultura
			Facultad de Idiomas	2	Licenciatura en: Docencia en Idiomas Traducción

Institución de Educación Superior	Carácter	Municipio	Dependencia	No. De carreras	Carreras
Universidad Autónoma de Baja	Pública	Tecate	Facultad de Idiomas	2	Licenciatura en: Docencia en Idiomas Traducción
			Facultad de ingeniería y negocios	4	Ingeniería Mecatrónica Ingeniería Industrial Licenciatura en Contaduría Licenciatura en Administración

		Rosarito	Facultad de Contaduría y Administración	15	Licenciatura en: Contaduría Administración de empresas Negocios Internacionales Ciencias de la educación Psicología Comunicación Sociología Ingeniero: Topógrafo y Geodesta Civil En Computación Eléctrico Electrónica Mecánico Industrial Químico
--	--	----------	-----------------------------------------	----	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

B. Subsistema Tecnológico

Institución de Educación Superior	Carácter	Municipio	No. de Carreras	Carreras
-----------------------------------	----------	-----------	-----------------	----------

Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS)	Privada	Tijuana	14	Licenciatura en: Administración de Mercadotecnia Administración de Empresas Negocios Internacionales Contador Público Internacional Administración del Servicio Ciencias de la Educación Derecho Psicología Ingeniería Industrial Ingeniería en Cibernética Electrónica Ingeniería Mecánica Ingeniería en Ciencias Computacionales Ingeniería en Diseño Gráfico Digital Ingeniería en Mecatrónica
		Ensenada	10	Licenciatura en: Administración de Mercadotecnia Administración de Empresas Negocios Internacionales Diseño Gráfico Ingeniería Industrial Ingeniería en Cibernética Electrónica Ingeniería Mecánica Ingeniería en Diseño Gráfico Digital Ingeniería en Mecatrónica Ingeniería en Software
		Mexicali	14	Licenciatura en: Administración de Mercadotecnia Administración de Empresas Negocios Internacionales Contador Público Internacional Ciencias de la Educación Diseño Gráfico Derecho Psicología Ingeniería Industrial Ingeniería en Cibernética Electrónica Ingeniería Mecánica Ingeniería en Ciencias Computacionales Ingeniería en Diseño Gráfico Digital Ingeniería en Mecatrónica
Institución de Educación Superior	Carácter	Municipio	No. de Carreras	Carreras

Tecnológico de Baja California (TBC)	Privada	Ensenada	8	Licenciatura en: Derecho Psicología Contaduría Fiscal y Pública Comercio Exterior y Aduanas Administración y Dirección de Empresas Hotelería, Turismo y Restaurantes Administración en Mercadotecnia Ingeniería en Tecnologías de la Información
		Tijuana	8	Licenciatura en: Derecho Psicología Contaduría Fiscal y Pública Comercio Exterior y Aduanas Administración y Dirección de Empresas Hotelería, Turismo y Restaurantes Administración en Mercadotecnia Ingeniería en Tecnologías de la Información
Universidad Tecnológica de Tijuana (UTT)	Pública	Tijuana	8	Técnico Superior Universitario en: Clasificación Arancelaria y Despacho Aduanero Comercialización Contaduría Electrónica y Automatización Mantenimiento Industrial Procesos de Producción Tecnología Ambiental Tecnologías de la Información y Comunicación
		Ensenada	8	Técnico Superior Universitario en: Clasificación Arancelaria y Despacho Aduanero Comercialización Contaduría Electrónica y Automatización Mantenimiento Industrial Procesos de Producción Tecnología Ambiental Tecnologías de la Información y Comunicación

Institución de Educación Superior	Carácter	Municipio	No. de Carreras	Carreras
-----------------------------------	----------	-----------	-----------------	----------

Instituto Tecnológico de Mexicali	Público	Mexicali	9	Ingeniería Electrónica Ingeniería Química Ingeniería Industrial Ingeniería Mecatrónica Ingeniería Eléctrica Ingeniería en Sistemas Computacionales Ingeniería Mecánica Licenciatura en: Informática Contaduría
Instituto Tecnológico de Tijuana	Público	Tijuana	11	Arquitectura Ingeniería Civil Ingeniería Química Ingeniería industrial Ingeniería Bioquímica Ingeniería Electromecánica Ingeniería en Sistemas Ingeniería Electrónica Licenciatura en: Informática Contaduría Administración

C. Subsistema Normalista

Escuela	Sostenimiento	Licenciaturas que imparte	Total de alumnos
Escuela de Educación Física Tijuana	Particular	Licenciatura en educación física	18
Escuela Normal "Colegio Evolución del Noreste"	Particular	Licenciatura en educación preescolar y primaria	71
Escuela Normal Particular "Colegio Ensenada" Ensenada	Particular	Licenciatura en educación preescolar	202
Escuela Normal Particular "Colegio Ensenada" Tijuana	Particular	Licenciatura en educación especial, preescolar y primaria	463
Escuela Normal Urbana Nocturna de Especialización del Estado de Baja California	Estatad	Licenciatura en educación especial	256
Benemérita Escuela Normal para Licenciadas en Educación Preescolar Rosaura Zapata Cano	Estatad	Licenciatura en educación preescolar	245
Escuela Normal Estatal de Ensenada	Estatad	Licenciatura en educación preescolar, primaria y secundaria	836
Escuela Normal Experimental Benito Juárez	Federal	Licenciatura en educación primaria	147
Escuela Normal Experimental Mtro. Rafael Ramírez	Federal	Licenciatura en educación física y educación primaria	168
Escuela Normal Experimental Profr. Gregorio Torres Quintero	Federal	Licenciatura en educación primaria	146
Escuela Normal Estefanía Castañeda y Nuñez de Cáceres	Federal	Licenciatura en Educación preescolar	241
Benemérita Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza	Federal	Licenciatura en educación especial y primaria	367
Escuela Normal Fronteriza de Tijuana	Federal	Licenciatura en educación preescolar y primaria	372

FUENTE: Estadística de Educación Normal inicio de cursos 2002-2003.

Anexo. No. 2 Población estudiantil de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

Año	Primer ingreso	H*	M*	Suma	Egresados	Titulados
1979	329	317	433	750	----- 1978	
1980	92	234	366	600	----- 1979	
1981	78	293	433	726	----- 1980	
1982	99	278	380	658	----- 1981	
1983	108	241	398	639	95 --- 1982	
1984	120	163	176	339	342 --1983	
1985	44	111	240	351	151 – 1984	
1986	58	111	235	346	52 --- 1985	
1987	38	74	186	260	84 --- 1986	
1988	24	66	146	212	55 --- 1987	
1989	17	124	134	258	29 --- 1988	
1990	21	52	120	172	64 --- 1989	
1991	0	9	43	52	80 --- 1990	46 --- 1990
1992	52	23	64	87	18 --- 1991	103 – 1991
1993	55	30	72	102	20 --- 1992	62 --- 1992
1994	30	40	89	129	12 --- 1993	49 --- 1993
1995	23	53	116	169	----- 1994	25 --- 1994
1996	42	51	126	177	31 --- 1995	12 --- 1995
1997	37	67	150	217	31 --- 1996	20 --- 1996
1998	49	67	172	239	3 ---- 1997	29 --- 1997
1999	48	72	214	286	17 --- 1998	42 --- 1998
2000	46	93	223	316	24 --- 1999	12 --- 1999
2001	40	93	231	324	46 --- 2000	22 --- 2000
2002	43	90	245	335	68 --- 2001	25 --- 2001
2003	55	102	264	366	48 --- 2002	30 --- 2002
2004	63	116	293	409	28 --- 2003	22 --- 2003
2007-08	50	138	281	419	24 – 06-07	6 --- 06-07

* Hombres y Mujeres se considera primer ingreso y reingreso
Fuente: Anuarios Estadísticos de la ANUIES.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amador, R. (2003). Innovación y convergencia tecnológicas en la educación superior. En: Castaños (Coord.). La sociedad del mañana: universidad, ética y sustentabilidad. México. UNAM, Miguel Ángel Porrúa, México.

ANUIES. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. Revista de la Educación Superior. México. No. 107, julio-septiembre.

ANUIES. (2004). La innovación en la educación superior. México. ANUIES. Universidad Pedagógica Nacional.

Ardoino, J., Mialaret, G. (1993). "La intelección de la complejidad hacia una investigación educativa cuidadosa de las prácticas". En: Ducoing, P., Landesmann, M. (Compiladoras y editoras). Las nuevas formas de investigación en educación. AFIRESE, Universidad Autónoma de Hidalgo, México. pp:61-72pp.

Arnaz, J.A. (1983). La planeación curricular. Trillas, México. 74pp.

Arredondo, G.V.M. (1995). Papel y perspectivas de la universidad. ANUIES, México. Temas de Hoy en la Educación Superior. No. 4. 111pp.

Arredondo, G.V.M. et al. (1990). El desarrollo de la pedagogía como profesión. En: Ducoing, W.P., Rodríguez, O.A. (Comps.). "Formación de profesionales de la educación". UNAM-UNESCO-ANUIES, México. pp:289-298.

Banco Mundial (1995). El desarrollo en la práctica. La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia. Banco Mundial, Washington. 115pp.

Barajas, T.M., Wells, A.E. (1994). El mercado de trabajo entre Baja California y California. Semillero de ideas. Vol.2. No. 5. pp:4-9.

Barrón, T.C. (Coord.). (2004). "Formación profesional: modelos, perspectivas y orientaciones curriculares. En: Curriculum y actores. Diversas miradas. CESU-UNAM, México. pp:15-49.

Barrón, T.M.C., Gómez, V.J. La flexibilidad curricular ¿única alternativa para la formación profesional universitaria? México. 15pp. (Mimeo).

Bartomeu, M. et al. (1992). Epistemología o fantasía. El drama de la Pedagogía. UPN, México. Cuadernos del acordeón No. 16. 121pp.

Bastidas, V.B. et al. (1993). Proyecto de reestructuración curricular. UABC, Escuela de Ciencias de la Educación. Mexicali. 110pp.

Beillerot, J. (1998). "Naturaleza y concepción de los saberes". En: La formación de formadores (entre la teoría y la práctica). Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires. pp:79-117pp.

Bellocchio, M. (2009). Educación basada en competencias y constructivismo.

Un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del siglo XXI. ANUIES, México. 91pp.

Beneitone, P. et al. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007. Universidad de Deusto, España. pp:11-21; 131-146.

Berbaum, J. (1996). Aprendizaje y formación Una pedagogía por objetivos. Fondo de Cultura Económica, México. (1era. reimpresión). 143pp.

BID. (1997). La educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de estrategia. Washington. 49pp. (Mimeo).

Brunner, J.J. (1990). Educación superior en América Latina: cambios y desafíos. Fondo de Cultura Económica, México. pp:13-70.

Caballero, R. (1995). Educación y Pedagogía. En: Bartomeu, M. et al. “En nombre de la pedagogía”. UPN, México. pp:7-12.

Camarena, F.A.L. et al. (1993). CIAEC: Un modelo de vinculación universitaria para la solución de problemas de la educación básica. UABC, Mexicali. 46pp.

Camero, F. (1991). Las humanidades como concientización de técnicos y científicos. Ediciones El Caballito, México. 109pp.

Carnoy, M. (1994). El gobierno de la universidad y el desarrollo en México. Perfiles educativos. (64):3-11.

Casarini, R.M. (1999). Teoría y diseño curricular. Trillas, México. pp:37-107pp.

Casillas, A.M.A. (1995). Lo público y lo privado en el futuro de la educación superior en México. En: Esquivel, L.J.E. (Coord.). “La universidad hoy y mañana. Perspectivas Latinoamericanas”. ANUIES-CESU, México. pp:169-181.

Casillas, J. (1990). Estructura académica, profesiones, formación académica y planes de estudio. En: “Estructura académica, profesiones, formación académica y planes de estudio”. Cuadernos del Congreso Universitario (13). Conferencias Temáticas, Tema II. UNAM, México. pp:45-51.

Castaños de Lomnitz, H. (1994). Universidad e innovación tecnológica. Perfiles educativos. (65):44-48.

Castles, S., Wüstenberg, W. (1982). La educación del futuro. Una introducción a la teoría y práctica de la educación socialista. Nueva Imagen, México. pp:274-277.

Castrejón, D.J. (1990). El concepto de Universidad. Trillas, México. 267pp.

Cázares, A.L., Cuevas de la G.J.F. (2007). Planeación y evaluación basadas en CEPAL-UNESCO. (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. CEPAL-UNESCO, Santiago de Chile. 269pp.

Cleaves, P.S. (1985). Las profesiones y el Estado: el caso de México. El Colegio de México, México. 244pp.

Cázares, A.L., Cuevas de la G.J.F. (2007). Planeación y evaluación basadas en competencias. Trillas, México. 149pp.

Corona, T.L. (1994). Educación, ciencia y tecnología: un escenario alternativo. Comercio Exterior. 44(3):211-216.

Chavira, C.J., Castro, M. (1991). Antecedentes históricos del plan de estudios de la carrera de Lic. en Ciencias de la Educación. UABC. Mexicali. 10pp.

Davat, A., Rivera, R. M. A. (1994). "Las transformaciones de la economía mundial" . En : Davat, A. (coord.) México y la globalización UNAM-CRIM, Morelos. pp. :15-38.

De Alba, A. (1991). Curriculum: crisis, mito y perspectivas. CESU-UNAM, México. 106pp.

De Alba, A. (1993). "El curriculum universitario ante los retos del siglo XXI: La paradoja entre el posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular". En: De Alba, A. (Coord.). El curriculum universitario de cara al nuevo milenio. SEDESOL, Universidad de Guadalajara, UNAM. pp:29-45.

De Alba, A. (2002). Currículo universitario. Académicos y futuro. CESU-UNAM, Plaza y Valdés Editores, México. 29-107pp.

De la Garza, T.E. (1988). La descripción articulada. En: "Hacia una metodología de la reconstrucción". México, UNAM-Porrúa. pp:27-35.

Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. UNESCO, México. 302pp.

Díaz Barriga Á. (1999). Modernización de la educación en México e innovación educativa. Reencuentro, Análisis de problemas universitarios, UAM, Serie cuadernos, Núm. 13.

Díaz Barriga, A. (1990). Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación. CESU-UNAM, México. Cuadernos del CESU No. 20. pp:41-62.

Díaz Barriga, A. (1993). Investigación, formación y curriculum. Notas para una discusión. En: "El concepto de formación en la educación universitaria". CESU-UNAM, México. Cuadernos del CESU No. 31. pp:41-58.

Díaz Barriga, A. (1999). Flexibilización profesional y su impacto en los planes de estudio. Ponencia preparada para el Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Aguascalientes. 22pp.

Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*. Vol. XXVIII, No. 111. pp:7-36.

Díaz Barriga, F. et al. (1992). Metodología de diseño curricular para educación superior. Trillas, México. 175pp.

Díaz Barriga, F., Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo. En: Díaz Barriga, A. (Coord.). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México. COMIE-SEP-CESU. pp:63-123.

Díaz Barriga, F., Rigo, M.A. "Formación docente y educación basada en competencias". En: Valle, F.M. de los A. (2000). *Formación en competencias y certificación profesional*. CESU-UNAM, México. pp:76-104. Colección Pensamiento Universitario No. 91.

Díaz Barriga, A. (1990). La profesión, ¿un referente en la construcción curricular? En: Díaz Barriga, A., Pacheco, M.T. (Coords). "Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones". CESU-UNAM, México. pp:55-78.

Didou, A.S. (1994). Las repercusiones del Tratado de Libre Comercio en el Sistema de Educación Superior. *Investigación Hoy*. pp:32-30.

Didriksson, A. (1993). "El lugar de la educación superior en el cambio tecnológico". En: *La universidad del futuro*. CISE-DGAPA-UNAM. pp:15-51.

Didriksson, A. (1997). La universidad innovadora. Una estrategia para el cambio de las universidades mexicanas en los noventa. En: Villaseñor, G. (Coord.). *La identidad en la educación superior en México*. México. UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad.

Didriksson, A. (2000). *La Universidad de la Innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades de futuro*. México. UNESCO, Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Universidad Autónoma de Zacatecas.

Didriksson, A. (Coord.) (1992). *Prospectiva de la educación superior*. CISE-UNAM, México. 261pp.

Dieterich, S.H. (1999). Globalización, educación y democracia en América Latina. En: Chomsky, N., Dieterich, H. *La Sociedad global. Educación, mercado y democracia*. Joaquín Mortiz. pp:49-185.

Ducoin, W.P. (1991). La formación y el desempeño profesional de los Licenciados en Educación. Un estudio comparativo. En: "La formación y el desempeño profesional del Licenciado en Educación. Un estudio comparativo. Avances de Investigación 1989-90. Fac. de Filosofía y Letras-UNAM, México. pp:235-243.

Ehrlich, O.P. (1994). Diferentes concepciones sobre el estudio y la práctica en el campo educativo. Reflexiones sobre el objeto de estudio y el curriculum de la

carrera de Pedagogía. En: "La pedagogía hoy". UNAM, México. pp:177-186.

Elías, K.V.R. (1996). El neoliberalismo y su influencia en las políticas educativas en México. Una propuesta alternativa con base en una formación UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, México, pp.99.

Escotet, M.A. (2005). "Universidad para la flexibilidad". En: Pedroza, F.R., García, B.B. (Comps). Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior. Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Ed. Porrúa, México. pp:43-59.

Fanjul, P.M. (1990). Tribulaciones de una profesión. En: Ducoing, W.P., Rodríguez, O.A. (Comps.). "Formación de profesionales de la educación". UNAM-UNESCO-ANUIES, México. pp:285-288.

Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. UNAM-ENEP Iztacala-Paidós Mexicana. 147pp.

Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. Ediciones Novedades Educativas-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. 126pp.

Frankl, V.E. (1978). Del psicoanálisis al análisis existencial. En: "Psicoanálisis y existencialismo. De la Psicoterapia a la Logoterapia". Fondo de Cultura Económica, México. Breviarios No. 27. pp:59-72.

Frankl, V.E. (1994). El hombre en busca de sentido. Herder, Barcelona. 132pp.
Fuentes, M.O. (1972). El sistema de créditos como instrumento de flexibilidad. Revista de la Educación Superior. ANUIES, México. Vol. 1. No. 4. pp:3-8.

Furlan, M.A. (1995). La enseñanza de la Pedagogía en las universidades. Panorama. CIEES, México. 29pp.

Furlan, M.A., Rodríguez, A. (1993). Gestión y desarrollo institucional. Editorial del Magisterio Benito Juárez, México. 2o. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Cuaderno No. 15. 62pp.

Gadamer, H.G. (1992). Verdad y método. Sígueme, Salamanca. pp:38-48.

García, H.V. (1970). Diccionario de Pedagogía. Labor, Barcelona. pp:430-434.

García, M.J. (1989). Cultura y educación en la frontera norte de México. Travesía, UABC. pp:15-22.

García, M.J. (1992). Configuración económica de Baja California. Revista del Instituto de Investigaciones Sociales, UABC. Estudios fronterizos. No. 27-28. pp:29-76.

Glazman, N.R. (1990). La cuestión curricular y la formación de los profesionales de la educación. En: Ducoing, W.P., Rodríguez, O.A. (Comps.). "Formación de profesionales de la educación". UNAM-UNESCO-ANUIES,

México. pp:105-113.

Granja, C.J. (1992). Despuntes: Notas para “problematizar” lo normativo y la gestión. En: Ezpeleta, J., Furlán, A. (Comps.). La gestión pedagógica de la escuela. Chile, UNESCO-OREALC. pp:117-138.

Grundy, S. (1991). Producto o praxis del curriculum. Morata, Madrid. 278pp.

Guevara, N.G. (Comp.) (1992). La catástrofe silenciosa. Fondo de Cultura Económica, México. 336pp.

Hanel del V.J., Taborga, T.H. (1992). Elementos para la evaluación del sistema de educación superior en México. XI (82):7-166.

Hegel, G.W.F. (1984). Propedéutica filosófica: Teoría del derecho, de la moral y de la religión (1810). UNAM, México. pp:63-67.

Hermoso, J. Las nuevas demandas de la formación. (2000). En: Solana, F. (compl.). Educar, ¿para qué? México. Noriega Editores. pp:125-140.

Herrera, M.A. (1996). Formación científico-profesional: propuesta para la universidad pública de México. Perfiles educativos. (71):42-53.

Herrera, M.A., Didriksson, A. (1999). La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias. Educación superior y sociedad. Vol. 10. No. 2 pp: 29-52.

Honore, B. (1980). Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad. Narcea, Madrid. 176pp.

Ibarra, C.E. (1993). “Neoliberalismo, educación superior y ciencia en México. Hacia la conformación de un nuevo modelo”. En: Ibarra, C.E. (Coord.) La universidad ante el espejo de la excelencia. UAM Iztapalapa, México. pp:117-182.

Informe de actividades Alfredo Félix Buenrostro Ceballos. (1991). Universidad Autónoma de Baja California. Mexicali, Baja California, México. 98pp.

Lafourcade, P.D. (1976). Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior. Kapelusz, Buenos Aires. Biblioteca de Cultura Pedagógica 183. 285pp.

Latapí, P. (1994). Asimetrías educativas ante el TLC. Comercio Exterior. 44(3):199-204.

López, G.C.E. (1994). Globalización y sistema educativo. México, Revista AMIE. 1(1):6-12.

López, Z.R. (1995). Cambios estructurales en las universidades públicas. En: Esquivel, L.J.E. (Coord.). La universidad hoy y mañana. Perspectivas Latinoamericanas. ANUIES-CESU, México. pp:211-221.

- Lloréns, B.L. (1993). Proyecto universitario. UABC, Mexicali. 48pp.
- Martínez, B.M. et al. (1993). Sociología de una profesión. El caso de Enfermería. Centro de Estudios Educativos, México. pp:19-42.
- Medel, B.J.O. (1994). Una aproximación al concepto de pedagogía. Caracterización de la pedagogía política. En: "La pedagogía hoy". UNAM, México. pp:55-59.
- Mendoza, R.J. (1981). El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980). Perfiles educativos. (12):3-21.
- Mendoza, R.J. (1992). El proyecto de modernización universitaria: continuidades e innovaciones. Revista de la Educación Superior. XXI (84):7-40.
- Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, (2006). UABC, Mexicali. Cuadernos de Planeación y Desarrollo Institucional. 73pp.
- Moreno y de los Arcos, E. "Los orígenes y el desarrollo del término pedagogía". En: En nombre de la pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional, México. Memoria del Coloquio La identidad de la Pedagogía: interrogantes y respuestas. pp:77-83.
- Moreno, B.M.G. (1993). "Las ciencias de la educación: una propuesta de conceptualización". En: Educación Jalisco. Secretaría de Educación Jalisco, Guadalajara. 11pp.
- Nolasco, M. et al. (1992). "Baja California". En: Breviario de los Municipios Fronterizos de México. Parana, México. pp:15-45.
- OCDE. (1997). Exámenes de las políticas nacionales de educación. México. Educación Superior. OCDE, París. 244pp.
- Ortega y Gasset, J. (1976). Misión de la universidad. En: Bonvecchio, C. (1991). "El mito de la universidad. Siglo XXI-UNAM, México. pp:254-268.
- Ortega, V.G. (1991). Quién es quién directorio del personal académico de la UABC. UABC, Mexicali.479pp.
- Pacheco, M.T. (1990). "La institucionalización del mundo profesional". En: Díaz, B.A., Pacheco, M.T. (Coords.). Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones. CESU-UNAM, México. pp:27-39.
- Pansza, M. (1981). Enseñanza modular. Perfiles educativos. CISE-UNAM, México. No. 11. pp:38-49.
- Pasillas, V.M.A. (1990). Pedagogía, Educación, Formación. ENEP Acatlán, México. 18pp. (Mimeo).
- Pasillas, V.M.A., Furlán, A. (1994). Dos miradas sobre la pedagogía como

intervención. En: "La pedagogía hoy". Fac. Filosofía y Letras, UNAM, México. pp:273-289.

Pedroza, F.R. (2001). La flexibilidad académica en la universidad pública. Revista de la Educación Superior. ANUIES, México. Vol. XXX (3). No. 119. pp:85-100.

Pedroza, F.R. (2005). El curriculum flexible en el modelo de universidad organizado en escuelas y facultades. En: Pedroza, F.R., García, B.B. (Comps). Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior. Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Ed. Porrúa, México. pp:137-161.

Pedroza, F.R. (2005). El modelo curricular flexible para mejorar la calidad de la formación profesional. En: Pedroza, F.R., García, B.B. (Comps). Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior. Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Ed. Porrúa, México. pp:203-217.

Pedroza, F.R. et al. (2008). "La flexibilidad de la organización universitaria: recorrido por el mundo". En: Flexibilidad y organización universitaria. UAEM-Porrúa, Mexico. Pp:19-54.

Pérez, R.G. (1994). Innovaciones educativas y su perspectiva en la educación superior. Revista Reencuentro. México. No. 13.

Pérez, R.M. (1972). Algunos aspectos de la reestructuración académica de la enseñanza superior: cursos semestrales, salidas laterales y sistemas de titulación. Revista de la Educación Superior. ANUIES, México. Vol. 1. No. 4. pp:9-16.

Piñera, R.D. (1987). "Breve historia de la universidad". En: Vivencias Universitarias. UABC. pp:202-231.

Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Septiembre de 1978. Escuela de Ciencias de la Educación-UABC, Mexicali. 58pp.

Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. (1986). Escuela de Ciencias de la Educación-UABC, Mexicali. 99pp.

Plan de trabajo para el desarrollo de la Escuela de Ciencias de la Educación. (1984). Escuela de Ciencias de la Educación-UABC, Mexicali. 63pp.

Propuesta general de plan de desarrollo (1992). Escuela de Ciencias de la Educación-UABC, Mexicali. (Mecanograma) 9pp.

Ramos, S.D. (1998). La inserción de México en la globalización y regionalización de las profesiones. IPN-FCE, México. 110pp.

Ramonet, I. (2000) " Situación actual del proceso de globalización". En:

Aranguren, L.A. et al. El proceso de globalización mundial, hacia la ciudadanía global. Intermón, Barcelona. pp: 11-21.

Rodríguez, O.A. (1994). La profesión de la pedagogía. La intervención profesional del pedagogo. Utopías y realidades. En: "La pedagogía hoy". UNAM, México. pp:243-250.

Rojas M.I. "La educación basada en normas de competencia (EBNC) como un nuevo modelo de formación profesional en México". En: Valle, F.M. de los A. (2000). Formación en competencias y certificación profesional. CESU-UNAM, México. pp:45-75. Colección Pensamiento Universitario No. 91.

Rubio, O. J. (Coord.), (2006). La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance. México, FCE. 317pp.

s/a. (1969). El curriculum flexible. Folleto publicado por el Centro de Estudios Educativos, Rector Carlos Vidalon G. Universidad Peruana. En: Pedroza, F.R., García, B.B. (Comps).(2005). Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior. Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Ed. Porrúa, México. pp:119-135.

Sánchez, M.D., Estrella, V.G. (1994). Baja California: dinámica migratoria y mercado de trabajo. Revista de Comercio Exterior, México. Vol. 44. No. 3. pp:217-226.

Sánchez, O.Y., Trujillo, M.G. (1987). De tierras muy lejanas. La cultura indígena en Baja California. SEP, México. pp:5-37.

Sánchez, P.R. (1995). Enseñar a investigar Una didáctica nueva de la investigación científica en Ciencias Sociales y Humanas. ANUIES-UNAM/CESU. 188pp.

Sánchez, S.M.D. (1995). Modelos Académicos. ANUIES, México. Temas de Hoy en la Educación Superior No. 8. 83pp.

Sandez, P.A. (1987). Aspectos recientes de la industrialización Bajacaliforniana. Travesía, UABC. No. 7-8. pp:14-18.

Sarramona, J., Marques, S. (1985). ¿Qué es la Pedagogía? Una respuesta actual. CEAC, Barcelona. 124pp.

Sartre, J.P. (1981). El existencialismo es un humanismo. Ediciones del 80, Buenos Aires. pp:9-61.

Schön, D.A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós, Barcelona. pp:9-48.

Sklair, L. (1992). Las maquilas en México: una perspectiva global. Instituto de

Investigaciones Sociales. Revista Mexicana de Sociología. Año LIV. No. 2 pp: 163-183.

Soto, P.R. (1990). Proyecto: La integración curricular de las asignaturas comunes en la Escuela de Ciencias de la Educación. UABC, Mexicali. (Mecanograma) 54pp.

Taba, H. (1977). Elaboración del currículo. Troquel, Buenos Aires. 662pp.

Taborga, T.H. (1995). Análisis y opciones de la oferta educativa. ANUIES, México. Temas de Hoy en la Educación Superior No. 5. 107pp.

Tamayo, J. (1992). Breve balance y perspectivas de la industria maquiladora de exportación. Mexicali, Estudios fronterizos. Revista del Instituto de Investigaciones Sociales. No.27-28. pp:9-28.

Tenti, F.E. (1983). "El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis". Ponencia presentada en el Coloquio sobre Investigación Educativa. México. (Inédito). En: De Alba, A. (Comp.) (1987). ¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias. CESU-UNAM, México. pp:376-389.

Tenti, F.E. (1988). El arte del buen maestro. Pax-México, México. 309pp.

Tenti, F.E. (1988). Universidad y profesiones. Crisis y alternativas. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires. pp:13-78.

Tobón, T.S., Mucharraz, G. (2010). ¿Cómo abordar el Modelo de Competencias? En la práctica docente. Conrumbo, CIFE, México. 148pp.

UNESCO. (1982). La cultura y el futuro. En: Proyecto de plan a plazo medio (1984-1989). París. pp:201-207.

UNESCO-CRESALC. (1992). Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. El caso de América Latina y el Caribe. ANUIES, México. 143pp.

Universidad Autónoma de Baja California. Escuela de Ciencias de la Educación. (1993). Proyecto de Reestructuración Curricular. Mexicali. 110pp.

Universidad Autónoma de Baja California. Facultad de Ciencias Humanas. (2002). Plan de Estudios 2003-2. "Modelo curricular flexible orientado al desarrollo de competencias". 989pp.

Universidad Autónoma de Baja California. Plan de Desarrollo Institucional 1999-2002. Mexicali. UABC. 158pp.

Universidad Autónoma de Baja California. Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006. Mexicali. UABC. 166pp.

Universidad Autónoma de Baja California. Plan de Desarrollo Institucional 1999-2002. Mexicali. UABC.

Verneaux, R. (1971). El movimiento existencialista. En: "Historia de la filosofía contemporánea". Herder, Barcelona. pp:193-245.

Villamil, P. (1990). Sentido ético de las nociones de utilidad y beneficio social en el origen de las profesiones. En: Díaz Barriga, A., Pacheco, M.T. (Coords.). "Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones". CESU-UNAM, México. pp:11-25.

Villaseñor, G.G. (1994). La universidad pública alternativa. UAM-Xochimilco, Centro de Estudios Educativos, A.C. México. 194pp.

Villaseñor, G.G. (1994). Nuevas formas de gobierno en la educación superior. Perfiles educativos. (64):29-37.

Villaseñor, G.G. (1995). La política de modernización en las universidades mexicanas, 1988-1992. En: Esquivel, L.J.E. (Coord.). La universidad hoy y mañana. Perspectivas Latinoamericanas. ANUIES-CESU, México. pp:235-253.

Vior, S.E. (1990). Política educativa y formación de profesionales de la educación. En: Ducoing, W.P., Rodríguez, O.A. (Comps.). "Formación de profesionales de la educación". UNAM, UNESCO, ANUIES, México. pp:81-88.

Weiss, E. (1979). Hermenéutica - Dialéctica. Una proposición metodológica para las ciencias sociales. México, DIE-IPN. 38pp.

Weiss, E. (1990). "Pedagogía y filosofía hoy". En: De Alba, A. (Coord.). Teoría y educación, en torno al carácter científico de la educación. CESU-UNAM, México. pp:51-65.

Yurén, C.M.T. (1991). Racionalidad, conciencia y educación. Aproximación a una problemática. Revista Mexicana de Sociología. (4):75-91.

Yurén, C.M.T. (1996). Educación centrada en valores y dignidad humana. Pedagogía. 11(9):16-23.

Zarzar, C.C. (1994). La definición de objetivos de aprendizaje. Una habilidad básica para la docencia. Perfiles educativos. (63):8-15.

Castaños de Lomnitz, H. (1994). Universidad e innovación tecnológica. Perfiles educativos. (65):44-48.

Anuarios

Anuario Estadístico (1993). Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos. ANUIES, México. 534pp.

Anuario Estadístico 1995 (1996). Población escolar de nivel licenciatura en

universidades e institutos tecnológicos. ANUIES, México. 559pp.

Anuario Estadístico, 1994. Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos (1995). ANUIES, México. 616 pp.

Anuarios Estadísticos, 1995. Población escolar de nivel Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos. (1996). ANUIES, México. 558 pp.

Anuario Estadístico, 1996. Población escolar de nivel Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos. (1997). ANUIES, México. 530 pp.

Anuario Estadístico, 1997. Población escolar de nivel Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos. (1997). ANUIES, México. 532 pp.

Anuario Estadístico, 1998. Población escolar de Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos. (1999). ANUIES, México. 266 pp.

Anuario Estadístico, 1999. Población escolar de Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos. (2000). ANUIES, México. 338 pp.

Anuario Estadístico, 2000. Población escolar de Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos. (2001). ANUIES, México. 367 pp.

Anuario Estadístico, 2001. Población escolar de Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos. (2002). ANUIES, México. 414 pp.

Anuario Estadístico, 2002. Población escolar de Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos. (2003). ANUIES, México. 427 pp.

Anuario Estadístico, 2003. Población escolar de Licenciatura y Técnico Superior en Universidades e Institutos Tecnológicos. (2004). ANUIES, México. 452 pp.

Anuario Estadístico, 2004. Población escolar de la Licenciatura y Técnico Superior en Universidades e Institutos Tecnológicos. (2006). ANUIES, México. 487 pp.

Cibergrafía

Area. M (2005). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. RELIEVE: v.11, n.1, p. 3-25. http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEEv11n1_1.htm

Brunner, J.J. (2000). Escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información. PREAL, Santiago de Chile, Documento de trabajo No. 16. <http://www.preal.cl/brunner16.pdf>

www.bajacalifornia.gob.mx

http://en.wikipedia.org/wiki/Immigration_to_the_United_States#Laws_concernin

[g immigration and naturalization](#)

www.indmaquiladora.com.mx

rcci.net/globalización/2002/fg296.htm

<http://www.bajaeco.com/maq/maq.cfm>

www.inegi.gob.mx

Folletos

BID. Información básica'99. (1999). BID, Washington. 29pp.

Flexibilización curricular. UABC. (Folleto).

Folleto informativo de la OCDE. 36pp. (s/f).

Servicio Social. UABC. (Folleto).

Notas Periodísticas

Becerril, A. Al aplicar la Enmienda 245-1, Washington se haría el Harakiri. Periódico Excelsior .17 de octubre de 1997.

Benavides, C. Incumplen las autoridades de Estados Unidos acuerdos migratorios con México. Periódico Reforma. 23 de diciembre de 1997.

González, M. Los hispanos son los mas pobres en Estados Unidos. Periódico Reforma. 30 de septiembre de 1997.

Moya, P,M. Ley contra la realidad. Periódico Excelsior . 6 de abril de 1997.

Nava, J. M. Racismo y Xenofobia: la revancha. Periódico Excelsior. 5 de abril de 1997.

Sotelo, P. Brindaran consulados asesoría a mexicanos. Periódico Reforma. 30 de septiembre de 1997.

Tercero, M. Los infiernos del chicano. De cara al nuevo milenio, los mexicoamericanos de El paso, Texas, afirman que su principal objetivo sigue siendo "ser aceptados". Periódico Reforma.11de mayo de 1997.

Entrevistas

Para llevar a cabo una reconstrucción histórica del origen y evolución institucional de la Escuela de Ciencias de la Educación se entrevistaron a las siguientes personas:

	Nombre y grado del entrevistado	Cargo
1.	Lic. Francisco Chang Leo	Director de la Escuela de Ciencias de la Educación de 1980 a 1983.
2.	Lic. Alma L. Camarena	Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación de 1987 a 1990.
3.	Lic. Jesús Galaz	Director de la Escuela de Ciencias de la Educación en 1993.
4.	Lic. Marco Antonio Villa Vargas	Director de la Facultad de Ciencias Humanas en 1994.
5.	Profr. Bardomiano González Pérez	Director de la Escuela de Pedagogía.
6.	Profr. Jesús Aceves Gutiérrez	Director de la Escuela de Pedagogía en 1994.
7.	Lic. Enrique Pérez García	Fue subdirector de la Escuela de Pedagogía y primer director de la Escuela de Ciencias de la Educación del 28 de febrero de 1978 a junio de 1979 y de enero a julio de 1980.
8.	Mtra. Blanca Verdugo	Coordinadora de Investigación y Posgrado en 1994.
9.	Lic. Guadalupe Villaseñor	Coordinadora de Vinculación y Educación Continua en 1994.
10.	Lic. Victoria Santillán	Directora del Departamento de Psicopedagogía en 1994 .
11.	Lic. M. A. Ibená	Coordinadora del Departamento de servicio social y prácticas profesionales en 1994.
12.	Lic. Basilio Medina.	Profesor fundador de la Escuela de Ciencias de la Educación.
13.	Lic. Roció Botello	Fue profesora de asignatura de la Escuela de Pedagogía durante 4 años. Posteriormente se incorporó profesora de tiempo completo y coordinadora del servicio social de la Escuela de Ciencias de la Educación.
14.	Lic. Prudencio Rodríguez	Profesor de tiempo completo de la Escuela de Ciencias de la Educación.
15.	Lic. Isela Ayala	Profesora del Centro Interdisciplinario de Atención Educativa a la Comunidad.
16.	Lic. Evangelina López	Profesora de la carrera de Ciencias de la Educación.

17.	Lic. Blanca Bastidas Valdez	Estudió la licenciatura en Ciencias de la Educación con el plan de estudios de 1978. Integrante del equipo compacto que diseñó el plan de estudios de la Lic. en Ciencias de la Educación 1993 y Coordinadora de la carrera de Ciencias de la Educación en 1994.
18.	Mtra. Rosa Heras Modad	Profesora e integrante del equipo compacto que diseñó el plan de estudios de 1993 de la licenciatura en Ciencias de la Educación.
19.	Lic. Elva Carrillo López	Profesora e integrante del equipo compacto que diseñó el plan de estudios de 1993 de la licenciatura en Ciencias de la Educación.
20.	Mtra. Ma. Luisa Castro	Alumna de la Escuela de Pedagogía y de la 1ª. Generación de la Escuela de Las Ciencias de la Educación.
21.	Laura Pérez	Alumna de 8º. semestre de la lic. En Ciencias de la Educación.