

---

# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

## FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS COLEGIO DE PEDAGOGÍA

PROPUESTA DE PROGRAMA DE ESTUDIOS BASADO EN  
COMPETENCIA LABORAL PARA LAS ASIGNATURAS DE  
LABORATORIO DE DIDÁCTICA I Y II

T E S I N A

que para obtener el grado de licenciatura en  
pedagogía

P R E S E N T A :

XÓCHITL MARÍA GONZÁLEZ GÓMEZ



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.

*"Si hay un lugar para el profesional de la pedagogía, si hay un rol que jugar, es el de, principalmente, incitar a sus colegas de otras disciplinas a preguntarse con él, hacia qué figura humana se espera dirigir al alumno, qué tipo de hombre se propone promover."*

*Alfredo Furlan*

## DEDICATORIA

*A ti Padre: "dueño y dador del amor fundamental y funcional, del amor que permite luego todos los demás porque crea la capacidad de amar de los sujetos y a los sujetos mismos, amor hecho de severidad, de alejamiento y de dolor, respetuoso de la libertad de que se nutre hasta el punto de inventar el infierno, amor altivo que jamás cesa ni decrece, al que la muerte misma no sirve de barrera sino de confirmación, amor absolutamente desinteresado que regala todo un mundo a su amado sin pedir nada a cambio salvo que sea él mismo, que sea como él sólo puede ser por respeto a lo que debe ser, amor que autoriza todo lo que prohíbe y da paso a la posesión de aquello que escamotea para siempre..."*

*A mis creadores. Artesanos y proveedores de una vida vasta en amor, libertad, comprensión y esperanza. A ustedes, José Luis y María Elena.*

*A Karina y Gema, que sin su ejemplo de humildad y fortaleza no habría caminado por este sendero.*

*A Norma, Abigail, Hugo, Elvia y Miguel que me recuerdan a cada instante lo grandiosa que es nuestra familia.*

*A ustedes que están en mi corazón y cerca de Él: Juana, Miguel, Eréndira, Marcos, Eduardo y Daniela.*

*A mis compañeros de vida, de sueños y alegrías. A Karla, Denisse, Adrián, Jessica,  
Jordi y Evedma.*

*A quienes no cesaron de retumbar en mi mente: Prof. Constantino, Lic. Alejandro  
Rojo y Lic. Fausto Hernández Murillo*

*A quienes con tanto orgullo llevamos el estigma de ser pedagogos: Liliana, Karina,  
Nancy, Hilda, Elizabeth, Samuel y Eli.*

*A los amigos de hoy y de siempre: Israel, Amilcar, Eric, Marco, Lalo, Katarina,  
Camarillo y en especial a ti Giovanni.*

## AGRADECIMIENTOS

*A la Universidad Nacional Autónoma de México, a la Facultad de Filosofía y Letras y al Colegio de Pedagogía.*

*Por la oportunidad de sumarme a su proyecto de formación y por los conocimientos y las experiencias de vida recibidos.*

*A la Maestra Margarita Soto Medina*

*Por su saber, experiencia y apoyo para que cada palabra en este trabajo dejase de ser viento y se convirtiera en realidad.*

*A los profesores del Colegio de Pedagogía por la oportunidad de aprender de ellos y en especial a mis sinodales: Dra. Concepción Barrón, Mtra. Claudia Bataller, Lic. Cecilia Medina y a la Lic. Miriam Carrillo que con sus conocimientos, comentarios y sugerencias enriquecieron este trabajo.*

*A la vida, que no deja de enseñarme que para ser humano no se debe olvidar quien se es, para así poder, finalmente, llegar a serlo.*

## ÍNDICE

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	8
<b>CAPÍTULO I TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL</b>	
1.1 Formación profesional	12
1.2 Tendencias internacionales en la formación profesional	16
<b>CAPÍTULO II ENFOQUE DE COMPETENCIA LABORAL</b>	
2.1 Antecedentes del enfoque de competencia laboral. Sistemas nacionales de calificaciones	30
2.1.1 Inglaterra	31
2.1.2 Canadá	33
2.1.3 Australia	35
2.1.4 España	37
2.1.5 Irlanda	40
2.2 El modelo mexicano	42
2.3 Conceptualizaciones sobre competencia laboral	49
2.4 Enfoque de competencia laboral	52
<b>CAPÍTULO III CURRÍCULUM Y ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE ESTUDIOS</b>	
3.1 Modelos de diseño curricular	67
3.1.1 Propuesta curricular de Tyler	67
3.1.2 Propuesta curricular de Hilda Taba	71
3.1.3 Propuesta curricular de Raquel Glazman y María de Ibarrola	74
3.2 Metodologías para el desarrollo del Currículum Basado en Competencias Laborales	76
3.2.1 DACUM	76
3.2.2 SCID	80
3.2.3 AMOD	83
3.3 Elaboración de programas de estudio	85
3.3.1 Consideraciones para la elaboración de Programas de Formación basados en Normas de Competencia Laboral	92

<b>CAPÍTULO IV PROPUESTA DE PROGRAMA DE ESTUDIOS BASADO EN COMPETENCIA LABORAL PARA EL LABORATORIO DE DIDÁCTICA II DE LA LIC. EN PEDAGOGÍA</b>	
4.1 Desarrollo de la propuesta de programa de estudios	98
4.2 Integración de los elementos de la propuesta de programa de estudios	111
<b>CONSIDERACIONES FINALES</b>	119
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	122
<b>ANEXOS</b>	
1. Propuesta de Programas de Estudios	128
2. NTCL: Impartición de cursos de capacitación presenciales	153
3. Estrategias didácticas	159



## INTRODUCCIÓN

---

Los cambios políticos y sociales experimentados con mayor énfasis en la década de los noventa han implicado la reorganización de la economía de diversos países y la incorporación de las nuevas tecnologías, principalmente las basadas en la informática, en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Tal fenómeno hace imperativa la necesidad de definir perfiles profesionales, y posteriormente productivos, adaptados al entorno laboral con base en la realidad propia de los mercados de trabajo local y regional.

El mercado laboral actual se caracteriza por la homogeneidad territorial y social. Se percibe claramente una reducción a corto plazo de las ocupaciones agrícolas y ganaderas, la falta de concreción en la especialización productiva y un aumento de la movilidad profesional.<sup>1</sup> Tal instancia demanda del trabajador una formación más ecléctica que le otorgue mayores oportunidades de insertarse en el mercado del trabajo.

Los trabajadores necesitan de una formación más amplia, con mayores y mejores conocimientos, con alta capacidad de razonamiento, comunicación y habilidades para resolver problemas; en donde la formación y la capacitación sean procesos continuos en la vida productiva de las personas.

La magnitud de la transformación productiva y de sus implicaciones para el mercado de trabajo requiere no sólo cambios en las acciones de capacitación de las empresas, sino también en las instituciones educativas, a fin de que adapten sus estructuras, programas y servicios tanto a las nuevas condiciones de la economía y el empleo, como a las cambiantes necesidades de formación y desarrollo de las personas.

---

<sup>1</sup> Por movilidad profesional se entiende la posibilidad de que los trabajadores cambien de empleo no sólo pasando de una empresa a otra, sino también de trabajar en diferentes ocupaciones dentro de una gran familia ocupacional o de cambiar completamente de área ocupacional.

Se requiere organizar los servicios y programas de formación y capacitación, de manera que la nueva demanda pueda ser atendida. Se sugiere analizar formas de organización que favorezcan la coordinación interinstitucional entre los diversos programas, de manera que se facilite alternar periodos de formación con periodos de trabajo, y extender la educación a lo largo de toda la vida de las personas.

En este marco considero importante destacar que, los fines o funciones de la Universidad, como una de las Instituciones de Educación Superior más representativas del país, los de educar, investigar y extender la cultura, no son fines en sí, sino que constituyen medios para responder a la sociedad en la que se ubica e interactúa la universidad. El servicio a la sociedad es un fin último que debe impregnar y dar sentido a las actividades académicas de docencia, investigación y extensión. La universidad "...cumple su misión de servicio a la sociedad produciendo nuevos conocimientos, formando profesionales, formando investigadores o expertos, difundiendo el conocimiento y la cultura." <sup>2</sup>

"El conocimiento de las especificidades de la realidad social, económica y política del país y de la región, es una condición necesaria para responder con pertinencia y calidad a las demandas de la sociedad y es, también, un vínculo para la mediación y para la interpretación de esas demandas, con la finalidad de poder traducirlas en ofertas académicas, en programas de formación, proyectos de investigación o en acciones de extensión universitaria." <sup>3</sup>

En el rubro de fines del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), se señala que "el compromiso fundamental de la educación superior mexicana consiste en contribuir a la satisfacción de las necesidades sociales, entendiéndose por éstas las culturales, científicas, políticas y económicas de la nación mexicana... El mejoramiento de la calidad de la educación superior exige de las Instituciones de Educación Superior la

---

<sup>2</sup> HIERRO, GRACIELA. (1983) Naturaleza y fines de la Educación Superior. ANUIES, México, p. 2-24

<sup>3</sup> ARREDONDO GALVÁN, VÍCTOR. (1995) Papel y perspectiva de la Universidad. ANUIES, México, p. 19

adecuación de sus procesos y resultados a los requerimientos de la sociedad y la consecución de sus propias finalidades institucionales.”<sup>4</sup>

La formación no debe reducirse a un adiestramiento mecánico de la mano de obra para satisfacer las necesidades inmediatas de una determinada unidad productiva, ya que aprender a trabajar no es solamente capacitarse para reproducir un conjunto de tareas, sino que supone además el dominio integral de un campo ocupacional, la apropiación de un saber tecnológico y la reelaboración de una cultura del trabajo, lo cual se basa en el reconocimiento de que el trabajador es el agente del proceso productivo.

Los procesos formativos no pueden ignorar que el trabajo, como técnica, es el resultado de la aplicación de principios científicos, y si las acciones se dirigen exclusivamente al desarrollo de habilidades y al aprendizaje de conocimientos propios de una situación de trabajo específica, sin la comprensión de los fundamentos científicos y tecnológicos, la formación resulta un simple adiestramiento que no configura una competencia laboral pertinente.

En tales escenarios se circunscribe el presente trabajo, el cual constituye una propuesta de programa de estudios para las asignaturas de Laboratorio de Didáctica I y II que forman parte del plan de estudios vigente de la Lic. en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Su desarrollo responde al frenesí de aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo de mi incipiente ejercicio profesional, a la reflexión sobre lo que los profesionales de la Pedagogía “podemos hacer” y principalmente a la inquietud de construir un referente que proporcione certeza acerca de los aprendizajes y habilidades que adquiere un alumno después de cursar dos asignaturas cuyo programa de estudios está orientado al desarrollo de competencias.

Considero valioso el desarrollo de esta propuesta ya que constituye una alternativa de formación en la que se articulan los conocimientos específicos de

---

<sup>4</sup> CONPES.(1987).Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior, ANUIES, México, p. 93

una asignatura con la definición de los ambientes de aprendizaje óptimos para el desarrollo de las competencias laborales que le demanda el mercado laboral al profesional de la pedagogía en un rubro específico.

El presente trabajo está estructurado en cuatro capítulos. En el primero de ellos se incluyen diversas reflexiones y argumentos que sustentan los cambios que sufre la Educación Superior así como las tendencias que marca el contexto internacional a dichas Instituciones.

A lo largo del segundo capítulo se revisan diversas experiencias internacionales, así como la nacional, sobre la implementación de Sistemas Nacionales de Calificaciones como parte de una de las tendencias mundiales de formación determinadas por el contexto mundial y por las demandas del mundo laboral, y que deben seguir los sistemas educativos, particularmente las Instituciones de Educación Superior.

En el tercer capítulo se incluyen elementos teórico-conceptuales que sustentan y delimitan el desarrollo de la propuesta de programas de estudio y, finalmente, en el cuarto capítulo se presenta la síntesis, de los temas abordados, expresada en una propuesta de programa de estudios.

## CAPÍTULO I.

---

### TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

#### 1.1 FORMACIÓN PROFESIONAL

Toda profesión o carrera es un fenómeno socio-cultural que asume características tanto universales y necesarias como particulares y relativas a su desarrollo histórico en una sociedad determinada. Ninguna de ellas se explica totalmente por necesidades objetivas del desarrollo del conocimiento o de su aplicación a la solución de determinados problemas. Más bien, la especificidad cultural y política es una mezcla de elementos objetivos, universales y de elementos particulares.

Igualmente, toda profesión o carrera está sometida a una continua evolución, ya sea por las profundas transformaciones en la estructura del conocimiento y de las ocupaciones, generadas por la revolución científica y tecnológica, o por los continuos cambios políticos, económicos y culturales en la sociedad.

Generalmente se concibe a la formación profesional como aquella que comprende un conjunto de procesos sociales de preparación, determinación y conformación del sujeto, en un marco universitario, referidos a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral.

Desde las esferas gubernamentales, es referida "mecánicamente a una funcionalidad estricta con el sistema productivo en lo que concierne a las exigencias del mercado de trabajo. Esta formación profesional se realiza en un marco educativo bajo prescripciones institucionales que regulan las actividades consideradas necesarias y pertinentes, avalando la preparación ofrecida mediante la expedición de certificados y títulos profesionales."<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> COVARRUBIAS PAPAHIU, PATRICIA. (2000) *La formación profesional ante el nuevo milenio: análisis de una profesión*. En *Revista Ethos Educativo*. Instituto Michoacano de las Ciencias de la Educación. No 23, p. 50

La formación profesional también se puede entender como “el proceso educativo universitario orientado a la apropiación que hacen los alumnos de los conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos contenidos en el perfil profesional de un plan de estudios; para ello deberá promover una sólida formación teórica básica, una formación crítico social que contemple lo ideológico y lo cultural y una vehemente formación tecnológica práctica.”<sup>2</sup>

Para ello se hace necesario contemplar contenidos académicos que impulsen o desarrollen habilidades genéricas que permitan a los egresados insertarse, si no en todas, sí en la mayoría de las oportunidades que ofrezca el campo de trabajo de su especialidad.

Estas habilidades genéricas hacen referencia a las capacidades de investigación, planeación, diseño, control, organización y sistematización que faciliten al profesional tener acceso a la información relevante y necesaria en un momento determinado, a identificar y a diagnosticar problemas, a definir estrategias de intervención para la solución de problemas o el desarrollo de alternativas en métodos y procedimientos utilizados para mejorar la productividad y las condiciones laborales, así como para elevar resultados.<sup>3</sup>

Dora Elena Marín señala que por formación profesional entendemos “el proceso educativo que tiene lugar en las escuelas y facultades del nivel universitario, orientado a la apropiación, por parte de los alumnos, de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores culturales y éticos, contenidos en un perfil profesional y que corresponde a los requerimientos para un determinado ejercicio de una profesión, proceso que puede responder a una o a diversas tendencias conceptuales e ideológicas educativas del modelo de ejercicio curricular.”<sup>4</sup>

A raíz del proceso de globalización no sólo económica, sino también educativa y profesional, México se enfrenta a una competitividad mundial que, a

---

<sup>2</sup> DE ALBA, ALICIA (1994) Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas. México, CESU-UNAM, p 18

<sup>3</sup> COVARRUBIAS PAPAHIU. Op. Cit. p. 53

partir del Tratado de Libre Comercio entre México, Estados Unidos y Canadá, genera una fuerte presión hacia las instancias educativas, sobre todas las instituciones de Educación Superior, para que den respuesta eficaz a las necesidades productivas del país. "Esto ha provocado nuevas preocupaciones tanto en espacios educativos como en los ámbitos laborales, por lo que existen presiones de ambos sectores para llegar a establecer criterios y estándares educativos comunes para elevar la calidad del servicio profesional prestado en el marco de los supuestos del modelo neoliberal de desarrollo imperante." <sup>5</sup>

Desde la enunciación del PROIDES, la calidad aparece como una consecuencia o derivación del compromiso de la educación superior con las necesidades sociales o, en todo caso, como una condición necesaria para su cabal cumplimiento. De alguna manera la pertinencia, entendida precisamente como la congruencia, oportunidad y adecuación de las actividades universitarias a las necesidades sociales, sería el componente fundamental de orden cualitativo, en el plano de la racionalidad o la significatividad social. En esta óptica, no es suficiente la eficacia y la eficiencia académica o administrativa en las tareas universitarias para juzgar de la calidad de las mismas, sino que es imprescindible valorar y apreciar centralmente su sentido y orientación, en tanto respuestas pertinentes a las necesidades y problemas sociales. La relevancia de las acciones, en términos de la aportación y del impacto en los problemas y necesidades de la sociedad, sería el criterio principal para evaluar la calidad de la educación superior. Es conveniente no perder de vista que se puede tener un alto nivel de eficiencia y eficacia en acciones o proyectos que pueden no valer la pena, porque carecen de pertinencia, o bien porque no están inscritos adecuadamente en una racionalidad de fines y medios.

De acuerdo con la ANUIES en las *Declaraciones y aportaciones para la modernización de la Educación Superior* en 1989, la calidad no sólo hace la mejora en la eficiencia y la eficacia en el logro de los productos deseados, sino

---

<sup>4</sup> MARÍN MENDEZ, DORA ELENA. (1993) La Formación Profesional y el currículum universitario. México, Editorial Diana, p. 31

<sup>5</sup> Ibid. p. 51

también a la definición cualitativa de esos mismos deseos, expresados en objetivos o finalidades de la educación, en congruencia con las necesidades o proyectos nacionales. La calidad es un objetivo que se debe buscar de manera constante, pero que nunca puede alcanzarse en forma definitiva, puesto que los procesos educativos son dinámicos y cambiantes, como lo es la sociedad en que están inmersos. Es imprescindible, por consiguiente, buscar una mayor relación y coherencia entre las funciones de la educación superior con las necesidades y problemas de la sociedad mexicana y los requerimientos del desarrollo de la nación.

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 calidad de la educación superior es necesario generar las condiciones institucionales que hagan posible el adecuado cumplimiento de sus funciones. Ha de hacerse planteamientos integrales de carácter institucional, y no exclusivamente de índole académica, en una visión estratégica de relación de fines y medios. En ese sentido, cobra una 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 rubros, o para ratificar y consolidar acciones bien encaminadas”.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> ANUIES. (1989) Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior. Revista de la Educación Superior. México, Núm. 70. p. 11-19.



## 1.2 TENDENCIAS INTERNACIONALES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Los cambios sociales y tecnológicos por los que atraviesan los países, han suscitado cambios sustantivos en la organización económica, en el mundo laboral y en la concepción y desarrollo de los procesos productivos. Estas transformaciones han ocasionado necesariamente modificaciones en cuanto a la naturaleza y funciones de las actividades productivas y, en consecuencia, de las competencias que deben poseer los trabajadores para responder a las demandas cualitativas que exige el mundo de la producción y de los servicios para alcanzar los niveles de productividad, rendimiento y eficacia necesarios para disponer de las condiciones de competitividad requeridas por los mercados nacionales e internacionales.

La región latinoamericana vive una etapa de transición de un modelo económico semi-cerrado y gran presencia estatal, que funcionó durante largo tiempo con mercados protegidos y escasa competitividad, hacia un modelo abierto, con profundas interrelaciones entre los actores sociales, cambio tecnológico y modernización productiva y creciente revaloración del trabajo humano. Sin embargo, las experiencias de cada país indican que es una transición heterogénea, compleja e inconclusa, de ahí que sea muy aventurado establecer generalizaciones sin caer en equívocos; cada país aplica políticas y estrategias conforme a sus necesidades, su historia y cultura.

La reestructuración productiva en la mayoría de las economías de la región ha privilegiado a las actividades que hacen un uso más intensivo del capital que del trabajo, y las tecnologías industriales que se han incorporado operan a niveles muy bajos de eficiencia en la distribución de los recursos, lo que ocasiona desarticulación entre empleo y producto, dándose, en consecuencia, un importante crecimiento del empleo informal, y por ende, un estancamiento de la productividad de la fuerza de trabajo. Con ello, el desarrollo social se erosiona y

se limitan las posibilidades de que la competitividad se traduzca, en el corto plazo, en mejores condiciones de vida para la población.

El debate internacional sobre la educación y formación de recursos humanos y particularmente sobre los modelos, políticas y estrategias educativas, se ha renovado ante las tendencias globalizadoras de la economía, el avance de la ciencia y la tecnología.

El conocimiento tiende a ser la base de la mayoría de los procesos y actividades humanas. El manejo de la información predomina cada vez más en la producción de bienes y servicios y permite la transformación de éstos en redes de producción flexibles para poder atender las necesidades de sectores cada vez más específicos de consumidores. La demanda por una atención personalizada también está llegando al sector educativo, por lo que éste tiende a ser mucho más flexible.

En este sentido, es necesario reconocer que actualmente la gente aprende en diversos ámbitos, por lo que se requiere fortalecer los vínculos continuos entre estos ambientes y la escuela, la empresa, los medios de difusión y la formación a distancia, entre otros.

Los nuevos empleos que se generan, requieren empleados y trabajadores capaces de tomar decisiones, resolver problemas, trabajar en equipo e interacción con otras personas, lo cual supone que ellos mantengan actualizados sus conocimientos, experiencias y capacidades. A los avances técnicos se debe también que los conocimientos y habilidades de la fuerza de trabajo se vuelven rápidamente obsoletos, por lo que, para aprovecharlos, hay que invertir en el constante desarrollo de los recursos humanos.

La economía demanda cada día con mayor urgencia la vinculación entre las instituciones educativas y la sociedad, como un proceso que encadene la investigación, el desarrollo tecnológico, la producción y la formación.

En el esfuerzo educativo de los países industrializados, sobresale el enfoque que rechaza el aumento indiscriminado de presupuestos públicos; se trata de cambiar prioridades y procedimientos, e inclusive, de reducir la relación gasto-alumno. Para conseguirlo, en la mayoría de los países de la OCDE se han desregulado los sistemas educativos para colocar a las escuelas en la posición de competir entre sí. Las que reciben fondos públicos son evaluadas por su eficiencia y su aceptación por quienes reciben sus servicios. A los estudiantes se les considera y trata como clientes.

Según el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), las inversiones públicas y privadas en educación han venido incrementándose en América Latina, y representan entre el 3 y el 4.5% del PIB de los países de la región.

Para enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento, el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, propone que la educación se estructure en torno a cuatro aprendizajes, a los cuales denomina los "pilares de la educación"<sup>7</sup> mismos que son:

- 1. Aprender a conocer, que se relaciona con la adquisición de los instrumentos para la comprensión del mundo que nos rodea, el descubrimiento y el incremento del saber del individuo, que estimule la curiosidad intelectual y el sentido crítico y de aportación a la solución de los problemas que aquejan a la sociedad.*
- 2. Aprender a hacer, para influir sobre el propio entorno, poner en práctica los conocimientos, adaptar la enseñanza al mercado de trabajo y pasar de la noción de calificación a la de competencia, considerando que el mercado exige un conjunto de competencias no sólo de carácter técnico, sino también de comportamiento social, aptitud para trabajar en equipo, iniciativa y capacidad para asumir riesgos.*

---

<sup>7</sup> UNESCO (1998) *Las exigencias del mundo del trabajo en: La educación Superior en el siglo XXI*. UNESCO, Paris.

3. *Aprender a convivir con los demás, para propiciar y cooperar en todas las actividades humanas.*
4. *Aprender a ser, que implica el desarrollo de la persona, así como el descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas y de emprendimiento.*

En este contexto, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (ORELAC) de la UNESCO<sup>8</sup> y la CEPAL, han propuesto que los sistemas educativos de la región se orienten a:

- Desarrollar estrategias que permitan articular la educación y formación profesional y la generación de conocimiento, por un lado, y el sector productivo y el desarrollo social
- Revisar el marco institucional del sector educativo, para mejorar la calidad de los programas, su cobertura y pertinencia
- Utilizar de manera más eficiente la infraestructura educativa disponible

De acuerdo con dichas instancias, para lograr la congruencia con estos principios, la redefinición de los paradigmas educativos y formativos deberá girar en torno a:

- a) el reforzamiento en la población estudiantil de las habilidades para la comunicación verbal y escrita, la resolución de problemas y el pensamiento creativo;
- b) el fomento de la autoestima, el respeto a los demás, la honestidad, responsabilidad y el aprecio por la identidad histórica de nuestros pueblos;
- c) el desarrollo de competencias que permitan identificar situaciones, planear y organizar actividades, trabajar en equipo, identificar y aplicar

---

<sup>8</sup> UNESCO.(1995) Documento de política para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior. París.

información, interpretar relaciones sistémicas y aprender nuevas tecnologías.

Desde este punto de vista, se considera que el énfasis de la educación debe estar cada vez más en el aprendizaje y menos en la enseñanza y su objetivo debe ser que el educando aprenda a pensar, a buscar información, a relacionar teoría con aplicaciones prácticas y, fundamentalmente, a *aprender a aprender*.

Se requiere que se reconozca y asuma que las inversiones en educación son las más rentables que pueden hacer los países de la región. Actualmente, no se puede esperar que todos los esfuerzos y las mejoras provengan de uno solo de los agentes: los gobiernos. Se requiere la contribución de empleadores, trabajadores, organizaciones no gubernamentales y la sociedad en general.

La transformación de la economía, el avance tecnológico y los cambios en el mercado de trabajo exigen sistemas de educación de excelencia que brinden una formación de calidad, integral y continua, y en constante vinculación con las necesidades de la población trabajadora y las empresas, que permita además de elevar el nivel educativo, trascender el concepto de educación y formación como etapas finitas en la vida de las personas.

Mientras que en el proceso tradicional de producción la capacitación es una actividad secundaria, en los procesos productivos modernos, la formación continua no sólo es parte sustantiva de las estrategias de productividad y competitividad de las empresas y de la economía en general, sino también de progreso laboral y social.

Diversas investigaciones han puesto de relieve que, aun cuando la población trabajadora muestra niveles de educación aceptables, enfrenta dificultades para aprender si tuviera que cambiar de empleo. La razón se debe a su baja comprensión de la información escrita, de documentos y/o de la que involucra operaciones aritméticas simples. Por ello, se requiere mejorar la educación post- básica para trabajadores en activo y promover su inserción en programas de educación continua, de manera que pueda hacer frente a la

obsolescencia de calificaciones, que provoca la constante innovación tecnológica.<sup>9</sup>

Así como son requeridas nuevas estrategias y políticas educativas que permitan atender las necesidades del cambio tecnológico en las personas ocupadas, también es necesario implantar mecanismos para incorporar a los programas de formación y capacitación a los grupos de población que se desempeñan en el ámbito de la economía informal.

Ante esta realidad, la formación profesional debe ser consecuente. Su orientación, que en sus orígenes, centraba su atención en capacitar o readaptar individuos para desempeñar un puesto de trabajo mediante el desarrollo de habilidades y la transmisión de conocimientos propios de una ocupación, ha dado un giro fundamental en su concepción al considerar a la persona como el centro del proceso formativo, desarrollando sus capacidades y no solo transmitiéndole conocimientos; estimulando su promoción social y fomentando condiciones para abordar actividades económicas que le permitan elevar sus niveles de ingreso y su realización personal y profesional.

Esta postura está señalando una nueva tendencia en varios países, al centrar su actuación en las necesidades de la actividad productiva y no únicamente en la demanda social de los individuos ni en la oferta formativa resultante de los programas concebidos exclusivamente en función de las disponibilidades institucionales.

La formación no debe reducirse a un adiestramiento mecánico de la mano de obra para satisfacer las necesidades inmediatas de una determinada unidad productiva. Sus acciones tienen por finalidad desarrollar en las personas la capacidad para actuar como individuos conscientes de su papel de agentes de desarrollo de la sociedad a través del trabajo; estar atentos a los cambios constantes que ocurren en la estructura productiva y actualizarse tecnológicamente en función de las exigencias de dichos cambios; y proponer

---

<sup>9</sup> MERTENS, LEONARD. (1996) Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo, Cinterfor/OIT.

alternativas en cuanto al proceso de producción, participando de esta manera en las decisiones relativas al propósito del trabajo.

Los procesos formativos no pueden ignorar que el trabajo, como técnica, es el resultado de la aplicación de principios científicos, y si las acciones se dirigen exclusivamente al desarrollo de habilidades y al aprendizaje de conocimientos propios de una situación de trabajo específica, sin la comprensión de los fundamentos científicos y tecnológicos, la formación resulta un simple adiestramiento que no configura una competencia laboral pertinente.

Ha sido habitual considerar que una persona que posee los conocimientos y las habilidades para desempeñar las tareas propias de un puesto de trabajo, es un *trabajador calificado*, y lo seguiría siendo en la medida en que las exigencias de ese puesto fueran siempre las mismas.

No obstante, "...la rápida evolución técnica y económica demanda nuevos requerimientos, lo cual ocasiona que las destrezas y conocimientos profesionales específicos, adquiridos en el pasado, caigan en desuso, cada vez con mayor rapidez. Es así como, los trabajadores que únicamente disponen de calificaciones limitadas a su puesto de trabajo, estarán en una situación muy frágil en épocas de reestructuración económica y de cambios relacionados con los avances técnicos, y serían en consecuencia, los primeros que pueden resultar afectados por el desempleo. En este marco, toma especial relevancia el concepto de competencia."<sup>10</sup>

La competencia proporciona información sobre el capital intelectual de los individuos, asegura si realmente éstos cumplen con el estándar de calidad establecido y determina el nivel de desempeño de la fuerza de trabajo. De igual manera, la competencia permite al trabajador que se le reconozcan sus conocimientos y habilidades adquiridas y acumuladas a lo largo de toda su vida,

---

<sup>10</sup> De acuerdo con el CONOCER por competencia se entiende la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades o destrezas en abstracto; es decir, la competencia es la integración entre el saber, el saber hacer y el saber ser. Esta integración permite vincular la educación y la formación con el empleo y el

proporcionándole información oportuna de su capital intelectual portable, además de que facilita la eliminación de barreras de entrada al sector educativo formal y, por lo tanto, democratiza el sistema de formación.

En ese contexto, el concepto de competencia laboral se entiende como un instrumento de información que agiliza y mejora el funcionamiento del mercado de trabajo; mantiene y desarrolla las posibilidades ocupacionales de los individuos, ayudándoles a conservar su capital intelectual aún en los casos de desocupación; y revalora las capacidades y competencia de los trabajadores, además de asegurar la calidad de su desempeño, al estar basado en estándares diseñados y reconocidos por la industria. Asimismo, para las empresas, la competencia laboral apoya los procesos de selección, contratación y capacitación de recursos humanos, mejora las prácticas de gestión del trabajo y coadyuva al aumento de la productividad y competitividad.

La reforma de la formación y capacitación no debe verse como una reforma más, sino como un cambio estructural que busca convertir la formación de los recursos humanos en el eje central del aumento de la productividad y competitividad, no sólo en los centros de trabajo, sino en la economía en su conjunto.

“La reforma educativa plantea tres principios de solución:

- desarrollar una base de educación general más amplia, de mayor calidad y duración;
- reconvertir los sistemas de capacitación y los servicios de educación tecnológica, para adaptarlos a los nuevos requerimientos de la planta productiva y de los propios individuos; y

---

aparato productivo, generando señales claras sobre la pertinencia, calidad y flexibilidad que se requieren en el mercado de trabajo.



- promover acciones que permitan estimular la capacitación de trabajadores en activo, a partir de una mayor inversión de los empresarios en capital humano. " <sup>11</sup>

Con base en estos planteamientos, los retos que enfrentan los países de la región (América Latina) en materia de formación y capacitación son:

1. "Alinear los programas educativos y los servicios de las instituciones de formación a las necesidades de calificación para el trabajo de la población y de competitividad de las empresas
2. Flexibilizar el sistema de formación de manera que se posibilite y apoye la educación continua a lo largo de la vida de las personas
3. Desarrollar mecanismos que permitan reconocer las distintas formas de aprendizaje y la experiencia laboral, así como establecer un sistema de equivalencias entre este reconocimiento y los diplomas y certificados educativos, de manera que se pueda instituir una base educativa que ofrezca servicios de calidad, flexibilidad y pertinencia que facilite el aumento del capital intelectual en nuestros países. " <sup>12</sup>

Para avanzar en estos propósitos, se requiere transformar el paradigma de formación y capacitación de recursos humanos. Esto significa transitar de un enfoque escolarizado, a uno que favorezca los vínculos entre escuela e industria y otros espacios de aprendizaje; de organizar los programas educativos a partir de especialidades académicas y puestos de trabajo, a programas modulares, flexibles y orientados por la competencia y el *saber*, el *saber hacer* y el *saber ser* en una determinada función productiva.

Igualmente, se requiere considerar la alternativa de cambiar el énfasis en la enseñanza, por un enfoque centrado en el aprendizaje y en sus resultados, así como las necesidades de la demanda; y de contar con planes y programas

---

<sup>11</sup> RUGARCÍA, ARMANDO. (1996) *Universidad sin fronteras: un reto ante el nuevo milenio*. En: Revista Extensiones, Vol. 3, Núm 1 y 2. UIC, México.

<sup>12</sup> ibid.

educativos diseñados a partir de estándares de competencia que permitan definir la competencia en una función productiva y a un determinado nivel de complejidad.

También es necesario pasar de una acreditación de carácter estrictamente académico, con relativo valor en el mercado, a una certificación ampliamente reconocida y que permita a las personas acreditar experiencia de trabajo y acumular conocimientos, es decir, que refleje información suficiente sobre lo que los individuos saben hacer y facilite la acumulación de capital intelectual.

Desde esa misma perspectiva, la capacitación y la formación dejan de depender exclusivamente del gasto público, para concebirse como una inversión productiva, en la que no sólo participa el gobierno, sino también las empresas y los individuos, con los que se impulsa la cultura de invertir en el desarrollo del capital humano.

Después de que por mucho tiempo se consideró que la única vía que tenía un individuo para aprender era en la escuela, y que para alcanzar el reconocimiento formal de sus conocimientos y habilidades debía cubrir determinados niveles o ciclos de formación; que implicaban cumplir con una serie de prerrequisitos de escolaridad y edad, seriación de programas y cursos, entre otras condiciones de ingreso y egreso; actualmente se empieza a reconocer y, sobre todo a valorar, que las personas aprenden de diferentes formas, en distintos tiempos y ritmos, y también en distintos lugares.

En la sociedad actual está gestándose un cambio de actitud tendiente a reconocer que la educación ocurre a lo largo de la vida de las personas, y que los aprendizajes significativos se logran básicamente a través de dos vías: la educación y el trabajo. Estos cambios están moviendo cada vez más las formas de pensar y organizar los servicios educativos, tanto de los que ofrecen las instituciones de formación como los que se realizan al interior de los centros de

trabajo, desarrollándose mecanismos que buscan reconocer formalmente las distintas formas en que se producen estos aprendizajes.

Si bien el sector productivo desarrolló por su cuenta fórmulas que le permitieron por un tiempo resolver las insuficiencias en la preparación de recursos humanos para el trabajo, lo que en buena parte motivó su alejamiento de las instituciones educativas, es cierto también que éstas tampoco se preocupan por establecer y desarrollar la relación con el sector de la producción. Este distanciamiento provocó que el mundo del trabajo y el de la educación actuaran cada uno por su lado, lo que evidentemente trajo, además de falta de complementariedad en esfuerzos y recursos, diversidad de planes y programas con distintos grados de calidad y pertinencia respecto a los requerimientos, y la ausencia de un marco que permitiera articular y reconocer los aprendizajes logrados en uno y otro sector, afectando las posibilidades de superación y desarrollo de las personas.

Actualmente las empresas enfrentan la necesidad de introducir cambios en sus políticas y estrategias de selección y contratación de personal, pero sobre todo, en los mecanismos que emplean para promover su capacitación y desarrollo, de manera que ésta deje de ser una actividad ocasional, aislada del resto de las estrategias de productividad y concentrada en los niveles ocupacionales con mayor grado de formación. En este sentido, lo que los cambios en la producción están demandando de las empresas, es que fortalezcan sus programas internos de capacitación, incrementen su inversión en formación y desarrollo de capital humano, y establezcan vinculaciones permanentes con las instituciones educativas, a fin de que éstas respondan de manera eficiente y oportuna a las necesidades que se presentan en el sector productivo.

La magnitud de la transformación productiva y de sus implicaciones para el mercado laboral, requiere no sólo de cambios en las acciones de capacitación de las empresas, sino también de las instituciones educativas, a fin de que adapten su estructura y programas educativos tanto a las nuevas condiciones de

la economía y el empleo, como a las cambiantes necesidades de formación de las personas, que por la vía de los servicios tradicionales no pueden satisfacer.

La ausencia de referentes que permitieran comparar los programas no sólo afectó la calidad de éstos, sino también los sistemas de evaluación que se practicaban, la cual se realizaba respecto a los contenidos del programa y no de los conocimientos y habilidades requeridos para el desempeño laboral.

Desde la perspectiva de la OIT<sup>13</sup>, dos condiciones son necesarias para dicho cambio:

1. Desarrollar un nuevo paradigma educativo que borre o supere la tradicional distinción entre formación para el trabajo y capacitación en la empresa.
2. Transitar del enfoque de calificación al de competencia.

Para el primer aspecto se requiere contar con un lenguaje común entre sector productivo y educativo que permita, además de identificar las necesidades en cuanto a formación, vincular las acciones que se realizan en la empresa con las que se organizan en la institución educativa. De igual forma, es necesario articular educación general con formación técnica, reconocer la experiencia laboral y facilitar el tránsito entre educación y trabajo, así como establecer mecanismos de valoración y reconocimiento en el mercado de los distintos aprendizajes que logra el individuo.

En cuanto al segundo aspecto, los cambios en el mundo laboral están exigiendo una educación de mayor calidad, flexible y pertinente con las nuevas necesidades. En este sentido, el enfoque de calificación no permite responder a estos cambios, ya que es un concepto tradicionalmente ligado a la visión y la respuesta académica a los requerimientos de la producción y el empleo. En

---

<sup>13</sup> CINTERFOR. (1999) El cambiante escenario económico, social y laboral y las nuevas necesidades de formación. Montevideo, OIT- CINTERFOR, Pp. 29

cambio, la competencia es un concepto que responde a las necesidades del sujeto y del centro de trabajo, esto es, un enfoque centrado en la demanda.<sup>14</sup>

La UNESCO asevera que es fundamental reexaminar las misiones y funciones de la educación superior, en particular para enfrentar retos como el cambio socioeconómico, la eliminación de la pobreza, la protección del ambiente, de la salud, etc. También señala que, se observa a nivel mundial una búsqueda intensa para reformar la educación superior, para poder enfrentar las nuevas necesidades de la sociedad, que son plurales y diversas. Como resultado, han de efectuarse reformas en las estructuras institucionales y en los programas de estudio, así como en los medios y métodos de enseñanza, de aprendizaje y de entrenamiento. Se presentan varias tendencias: de diversificación, en prácticamente todo el mundo; de sustitución del modelo, concentrado en un periodo de tiempo para estudiar y aprender, por un modelo de aprendizaje permanente, para responder a la creciente necesidad de actualización o entrenamiento para el trabajo; el involucramiento de las comunidades académicas con las instancias económicas, hasta ahora sobre todo en investigación, y la necesidad de construir estructuras flexibles para esta vinculación de mutuo beneficio.<sup>15</sup>

La UNESCO plantea que un binomio clave, la relevancia y la calidad, debe guiar las opciones y decisiones de las políticas sobre la educación superior a nivel global, nacional e institucional. La relevancia la refiere fundamentalmente al papel de la educación superior en la sociedad y que tiene que ver con aspectos como la democratización, el mundo del trabajo, la responsabilidad de la educación superior con todo el sistema educativo y la búsqueda de solución a los problemas humanos, como el medio ambiente, los derechos humanos, la democracia, la paz y la comprensión internacional. La relevancia puede expresarse, precisamente, a través de la diversidad de *servicios* que la educación superior ofrece a la sociedad. Implica la apertura de la universidad para dar

---

<sup>14</sup> ibid.

<sup>15</sup> UNESCO. (1995) Op. Cit.

respuesta a las necesidades sociales y para renovar radicalmente el diálogo con toda la sociedad.

Sugiere que una de las mejores vías para lograr este propósito podría ser la de establecer conexiones numerosas, pero no necesariamente formalizadas, con la sociedad, la industria y el comercio, así como la creación de condiciones de mayor respuesta para el acceso y; para facilitar la participación en diversas formas de educación superior, que aquellos que no pueden seguir los sistemas de admisión tradicionales y formales, con una más flexible organización de estudios y de mecanismos de graduación, así como con el desarrollo de programas externos con el apoyo de nuevas tecnologías de comunicación e información que podrían facilitar el acceso de individuos y grupos en comunidades rurales.

Lo anterior implicaría el "reconocimiento de la experiencia, relacionada con el trabajo académico de los estudiantes. Implicaría también una renovación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, una más estrecha relación de la formación con el mundo del trabajo, que privilegie el desarrollo de capacidades intelectuales en los estudiantes y los provea de condiciones para enfrentar el cambio tecnológico, económico y cultural, dotándolos con cualidades tales como iniciativa, adaptabilidad y actitud emprendedora. Supone un reforzamiento de la función de investigación de la educación superior, al menos en un número significativo de sus instituciones, así como asumir una mayor responsabilidad hacia otros niveles de la educación." <sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Cfr. ARREDONDO GALVÁN, VÍCTOR M. (1995) Papel y perspectivas de la Universidad. ANUIES, México.

## CAPITULO II.

---

### ENFOQUE DE COMPETENCIA LABORAL

#### 2.1 ANTECEDENTES DEL ENFOQUE DE COMPETENCIA LABORAL. SISTEMAS NACIONALES DE CALIFICACIONES

Con la finalidad de hacer frente a los retos presentados por un mercado laboral cada vez más integrado a nivel internacional, al acelerado avance tecnológico de la producción, los nuevos esquemas de gestión del trabajo y los cambios que estos desafíos producen en los servicios de capacitación para el trabajo y la educación tecnológica, diversos países han desarrollado sistemas de normalización, de formación o de certificación de competencia laboral.

Durante la década de los 80' se observa una clara necesidad de avanzar en la construcción de sistemas y marcos de calificaciones para adquirir, reconocer, evaluar y certificar competencias, que sirvan a los intereses tanto de las empresas como de los individuos y faciliten la educación permanente.

Diversos países establecen modelos de reconocimiento, evaluación y acreditación de competencias, independientemente de la manera en que fueron adquiridas, en donde el aseguramiento de la calidad de los procesos y medios utilizados, se convierten en un factor clave en la credibilidad social de las acreditaciones.

Se pone énfasis en que las reformas en materia de educación y formación, deberán promover un esfuerzo constante de análisis de los mercados de trabajo y de los cambios que se producen en el mismo, para que con esa información se evalúe la oferta y la demanda de calificaciones y se obtenga una respuesta de los sistemas de formación ante los cambios que se van generando.

A partir de dichas premisas, países como Inglaterra, Canadá, Australia, España e Irlanda desarrollaron sistemas de calificaciones. Dichas experiencias internacionales se revisarán a continuación dado el impacto que tienen en la

creación del modelo mexicano de normalización y certificación de competencia laboral.

### 2.1.1 INGLATERRA<sup>1</sup>

La Autoridad de Calificaciones y Curriculum (*Qualifications and Curriculum Authority*—QCA) es un Organismo Público No-Departamental, lo que significa que es independiente de los ministerios.

Sus principales funciones son:

- Brindar asesoría a los ministros en materia de calificaciones, curriculum y evaluación; especialmente, al Secretario de Estado del Departamento de Educación y Habilidades (*Department for Education and Skills* — DfES), que es el responsable de la política de Educación y Capacitación en Inglaterra.
- Regular la calidad de las normas de calificaciones, asegurándose de que sean exigentes y acordes a las necesidades sociales del momento.
- Aplicar y evaluar exámenes nacionales.
- Auxiliar al gobierno en la ejecución de políticas públicas relacionadas con los dos puntos anteriores.

El papel del QCA consistiría en:

- Asesorar a las autoridades competentes en materia de curriculum, calificaciones y evaluación.
- Realizar y difundir publicaciones especializadas, así como asesorar y orientar a quienes realizan trabajos relacionados con el curriculum, las calificaciones y la evaluación.

---

<sup>1</sup> FARIS, RON. (1997) Principales reformas en los sistemas de capacitación en cinco países: Escocia, Inglaterra y Gales, Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos. en *Competencia Laboral: normalización, certificación, educación y capacitación. Antología de lecturas*. Tomo 1, selección elaborada por el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral, CONOCER. Primera edición, Longman de México Editores, S.A.



- Monitorear y revisar continuamente el curriculum nacional, incluyendo los llamados Cursos Fundamentales, para niños de 3 a 5 años de edad.
- Producir exámenes anuales de alta calidad y recopilar los datos sobre los resultados de las evaluaciones.
- Desarrollar criterios para la acreditación de calificaciones, acreditarlas dentro de un marco nacional de calificaciones y revisarlas continuamente.
- Aconsejar al Secretario de Estado del DfES sobre la aprobación de las calificaciones (esta es una función de gran importancia: en 2001 entró en operación el Consejo para Aprendizaje y Habilidades (*Learning and Skills Council* — LSC), con el mandato de planear y fondear el aprendizaje para mayores de 16 años en Inglaterra)

El propósito general del gobierno es crear una economía competitiva y una sociedad incluyente. El DfES contribuye a esto mediante la creación de oportunidades de aprendizaje para todos, de la liberación del potencial de cada uno para que haga lo más que puede hacer y de la excelencia en los estándares de educación y en el nivel de las habilidades.

Como resultado de la diseminación del uso de las calificaciones como instrumento para organizar el aprendizaje, se llegó a una proliferación tal de las mismas que se empezó a generar confusión entre todos los interesados: estudiantes, prestadores de servicios educativos y de capacitación y, desde luego, el mercado laboral en donde muchas de las calificaciones perdían valor o no llegaban a tenerlo nunca. Para hacer frente a esta situación y tratar de ordenar el conjunto de las calificaciones, el NCVQ intentó a finales de los años ochenta integrar un marco único de calificaciones ocupacionales; más adelante, como ya se comentó, se ha buscado integrar dichas calificaciones con las de tipo general/escolar y con las de encauzamiento vocacional (GNVQs) en un solo Marco Nacional de Calificaciones.

### 2.1.2 CANADÁ<sup>2</sup>

En Canadá la figura de los Consejos Sectoriales Nacionales (CSN) bipartitos, conformados por representantes de empresarios y trabajadores/ sindicatos se ha convertido en uno de los pilares de la política de desarrollo de recursos humanos del gobierno, con más de veinte consejos instalados a mediados de 1995. Surgieron en los años ochenta como una forma innovadora que trascendía la tradicional estrategia de posiciones en el proceso de negociación colectiva entre empresarios y sindicatos.

El surgimiento de los CSN reflejó la creciente conciencia de los actores para abordar conjuntamente varios elementos clave en materia de capacitación y ajuste de personal: i) la necesidad de los sindicalizados para involucrar más activamente sus sindicatos en temas de capacitación y ajuste; ii) la necesidad de tratar esos temas fuera del marco limitado del modelo de negociación colectiva ; iii) y el hecho que es más fácil evitar el problema del "viajero gratuito" (*free rider*), es decir, la empresa que aprovecha que otros capaciten, cuando la negociación pasa del nivel de planta al de rama de actividad. Esto condujo a la percepción de que el nivel sectorial era el más idóneo para tratar temas relacionados con la capacitación, comparado con la aproximación limitada del nivel de empresa (Wolfe, 1996).

---

<sup>2</sup> ROCHOW, GUNTER. (1997) *La experiencia canadiense con Competencias Laborales*. Versión preliminar. Centro Internacional de Formación de la OIT, Turin, Italia, videoconferencia desde la Universidad de Ottawa, Ottawa, Ontario, Canadá, 48 p.

A fines de los años 80, se verificaron dos grandes cambios:

- A nivel de la tecnología, que empezó a evolucionar muy rápidamente, no solo en relación a la informática, sino también en la organización laboral y en la tecnología.
- En el nivel de la competencia, por la globalización y el nuevo escenario internacional conformado por grandes bloques económicos (NAFTA, Unión Europea, Mercosur).

El propósito del sistema es el de disponer de instrumentos objetivos, confiables y válidos que permitan asegurar que las habilidades y conocimientos que los trabajadores demuestran poseer, son aquellos que realmente se requieren para realizar adecuadamente las tareas propias de determinada ocupación. Por lo tanto, los instrumentos y programas formativos deben estar basados en las exigencias de las ocupaciones.

El enfoque de competencia refiere a la voluntad de acentuar la capacidad de la persona para realizar una actividad y no las habilidades para demostrar sus conocimientos. En Quebec, se adoptó la definición siguiente: competencia es el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea.

En este sentido, el fin de desarrollar estándares laborales son:

- reclutar, desarrollar y mantener una fuerza laboral competente,
- comunicar los requerimientos del mercado laboral a los proveedores de servicios educativos de capacitación,
- facilitar la provisión de capacitación apropiada y relevante,
- facilitar la movilidad,

- incrementar la eficacia de varias estrategias de planificación de recursos humanos,
- disminuir el costo de transacción,
- asegurar la equidad.

### 2.1.3 AUSTRALIA<sup>3</sup>

El gobierno Australiano, ha promovido el desarrollo de un marco de calificaciones (Australian Qualifications Framework, AQF) que permita que las personas tomen mejores decisiones respecto de su aprendizaje. Dicho marco establece puentes entre distintos sistemas de calificaciones: el escolar, el de educación superior, y el educación vocacional y capacitación.

A diferencia del Marco Nacional de Calificaciones del Reino Unido, cuyo referente común son las competencias, el AQF se basa en créditos para establecer equivalencias y niveles. Dentro del AQF, sin embargo, las calificaciones de la educación vocacional y la capacitación sí están basadas en competencias.

En la Estrategia Nacional de Australia para la Educación y la Formación (1998-2003), se marcaron las directrices del Sistema Nacional Australiano de Educación y Capacitación subrayando el compromiso de los gobiernos, agentes sociales y sector productivo para mejorar constantemente el sistema mencionado.

Se estableció en dicha Estrategia la siguiente visión:

- Los ciudadanos australianos deben considerar a la educación y capacitación como valor principal.
- El sector productivo tomará un papel activo y de liderazgo en la formación.

---

<sup>3</sup> FARIS, RON. Op. Cit.

- Los empresarios realizarán inversiones sustanciales para asegurar la existencia de una fuerza laboral calificada.
- Los trabajadores actualizarán continuamente sus competencias.
- El gobierno se comprometerá a mejorar el acceso a la educación.
- La oferta educativa se responsabilizará de cubrir las necesidades cambiantes de sus usuarios, tanto empresas como individuos.
- Las escuelas establecerán alianzas con los padres, el sector productivo y educativo.
- Los alumnos recibirán una información precisa de tipo profesional.
- Se promoverá la conciencia de los beneficios que ofrece la educación y la capacitación.

El AQF pretende ser un instrumento en el que un individuo se apoye para tomar decisiones en cuanto a su futuro laboral o vocacional, además de ser un instrumento que fomente el aprendizaje continuo.

El AQF funciona con el apoyo del gobierno nacional y de los territorios. Las funciones de acreditación, evaluación y control de calidad, están al cargo de la Autoridad Nacional de Formación Australiana (Australian National Training Authority, ANTA), en combinación con autoridades locales.

Los principales objetivos del marco nacional de calificaciones son:

- Establecer una relación más estrecha entre las calificaciones otorgadas por el sistema educativo, las escuelas técnicas y la educación superior, de tal manera que se vinculen todas dentro de un mismo sistema y se reconozcan. De lo que se trata es de establecer un lenguaje común y mayor transparencia con correspondencias claras, para que de esa manera, el individuo pueda encontrar fácil inserción al sistema y moverse en él, con una variedad de opciones y rutas según sus necesidades.

- Encontrar equivalencias entre la educación formal y la educación técnica y vocacional.
- Facilitar la identificación de rutas flexibles para que los candidatos puedan navegar entre los distintos sistemas de calificaciones: educativo, vocacional y ocupacional, a lo largo de toda su vida.
- Motivar la concurrencia de esfuerzos entre diferentes actores sociales.
- Adoptar políticas que aseguren el control de calidad de la educación y que permitan el reconocimiento de créditos y su transferencia entre sistemas de calificaciones.
- Proporcionar reconocimiento válido a nivel nacional de los logros obtenidos.
- Contribuir al desarrollo de la educación permanente y a lo largo de toda la vida de los ciudadanos.
- Impulsar una formación de mayor calidad y pertinencia, tomando en cuenta las necesidades del mercado laboral.
- Revisar continuamente el alcance y la cobertura del marco y asegurar la consistencia a través de todo el país.
- Promocionar el reconocimiento internacional de las calificaciones australianas.

#### 2.1.4 ESPAÑA<sup>4</sup>

La reforma se inició en 1990, con la Ley de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), donde la formación se perfila como un instrumento indispensable para atender las necesidades de calificación profesional de la

---

<sup>4</sup> MINISTERIO DEL TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. INSTITUTO NACIONAL DE LAS CALIFICACIONES. (2003) Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Madrid.

fuerza de trabajo y lograr el proceso de integración de España en la Comunidad Económica Europea.

En 1993, por acuerdo de Consejo de Ministerios, con el apoyo del Consejo General de Formación Profesional, se aprueba el Primer Programa Nacional de Formación Profesional, con el fin de renovar las ofertas de educación y capacitación tomando como base información proporcionada por estudios sectoriales realizados por el Instituto Nacional de Empleo.

El ingreso de España en la Comunidad Europea puso de manifiesto que sus sistemas de educación y de formación eran insuficientes para atender a las necesidades de modernización y las demandas de calificación de la población activa. Esta situación provocó un proceso de revisión y reforma del sistema de formación profesional, que ha afectado a la oferta de educación de los individuos y de capacitación de los trabajadores.

El largo proceso de reforma ha culminado más recientemente en la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional 5/2002, que sentó las bases para la creación de un Sistema Nacional de Cualificaciones en donde se subraya que el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) será el organismo técnico de apoyo del Consejo General de Formación Profesional, responsable de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones y el Catálogo Modular de Formación Profesional, que junto con los lineamientos de reconocimiento, evaluación y Acreditación de calificaciones, formarán parte de los elementos estructurales del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNC).

La misión del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional se centra en:

- Mejorar las calificaciones de la población
- Ajustar la oferta de educación a las necesidades del mercado laboral, incrementar la calidad y coherencia del sistema educativo

- Motivar a los individuos a desarrollar sus competencias y alcanzar mejores niveles de calificación, a lo largo de la vida

En el marco del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional se contemplan dos aspectos fundamentales, la información y la orientación profesional, así como la permanente evaluación del sistema para garantizar su calidad. Dentro de la orientación se destaca la necesidad de asesorar sobre las oportunidades de acceso al empleo y sobre las ofertas de formación para facilitar la inserción y reinserción laboral. La evaluación de la calidad del sistema debe conseguir su adecuación permanente a las necesidades del mercado de trabajo.

El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, inspirado en los principios de igualdad en el acceso a la formación profesional y de participación de los diversos agentes sociales, ha de fomentar la formación a lo largo de la vida, integrando las distintas modalidades de oferta de educación y capacitación para lo cual será necesario basarse en un referente común de competencias que será el Catálogo Nacional, para así poder orientar a la oferta educativa en sus esfuerzos de responder a las necesidades del sector productivo.

Los principios básicos por los que se rige el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, de acuerdo a la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, son los siguientes:

- La oferta de formación estará orientada al desarrollo del individuo, al ejercicio del derecho al trabajo y a la satisfacción de las necesidades del sector productivo y del empleo a lo largo de toda la vida
- El derecho al acceso de todo ciudadano a las distintas modalidades de formación
- La participación de los agentes sociales en las políticas de formación



- La adecuación de la formación y las calificaciones a los criterios de la Unión Europea, como mercado único y de libre circulación de trabajadores

Es importante destacar que dentro del marco del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional se contempla proveer información y orientación vocacional para asesorar a los individuos acerca de las oportunidades de empleo y de capacitación, revisar y evaluar constantemente el sistema, para garantizar su calidad y su adecuación a las necesidades del mercado laboral y reconocer el aprendizaje permanente como esencial para la sociedad del conocimiento y propiciar el acceso universal y continuo al mismo.

#### 2.1.5 IRLANDA<sup>5</sup>

En 1999 fue promulgada la Ley de Calificaciones, la cual tiene el propósito de ordenar y promover la educación y la capacitación. Esta ley dio origen, en 2001, a la Autoridad Nacional de Cualificaciones de Irlanda (*National Qualifications Authority of Ireland — NQAI*), la cual tiene tres objetos:

- Establecer y mantener un marco de calificaciones para el desarrollo, reconocimiento y certificación de las mismas, con base en estándares de conocimiento, habilidades o competencia.
- Establecimiento y promoción del mantenimiento y mejora de los estándares para el reconocimiento y certificación de la educación superior, la educación continua (*further education*) y la capacitación.
- Promoción y facilitación del acceso, transferencia y progresión entre la totalidad de las opciones de educación y capacitación existentes.

Con la creación de la NQAI se busca facilitar el reconocimiento de toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida, con el propósito mejorar

---

<sup>5</sup> OCDE. (2005) *The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning. First Draft of the International Synthesis Report.*

el conocimiento, habilidades y competencias de la población con una perspectiva personal, cívica, social y de empleo.

La definición de los estándares como tales, así como el otorgamiento de títulos y certificados, no están a cargo de la NQAI, sino de dos consejos de reconocimiento y acreditación (*Awards Councils*) creados por la misma ley: Consejo de Reconocimiento y Acreditación de Educación Continua y Capacitación (*Further Education and Training Awards Council — FETAC*) y el Consejo de Reconocimiento y Acreditación de Educación Superior y Capacitación (*Higher Education and Training Awards Council — HETAC*).

Tanto el FETAC como el HETAC son entidades vinculadas, pero independientes, de la NQAI. Su papel es el de definir y poner en práctica políticas y criterios para establecer títulos y reconocimientos, validar programas y asegurar la calidad, para la educación continua y la educación superior.

El propósito del marco de calificaciones irlandés es establecer un conjunto de estándares coherente y transparente para las distintas formas en que se reconoce el aprendizaje. Las características deseadas para este marco son las siguientes:

- Crear un marco centrado en las necesidades de quien aprende.
- Promover la calidad, tanto de los programas formativos como de los reconocimientos y validaciones.
- Crear un sistema coherente y comprensible para la coordinación y comparación de reconocimientos y validaciones.
- Facilitar la comparación internacional entre reconocimientos y validaciones.
- Facilitar el acceso, la transferencia y la progresión entre calificaciones
- Facilitar el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

- Ampliar las posibilidades de reconocimiento del aprendizaje.
- Facilitar el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Ampliar las posibilidades de reconocimiento del aprendizaje.

Para lograr todo esto, los estándares se definen en términos del aprendizaje esperado, es decir, de los resultados alcanzados en términos de conocimiento, habilidades y competencias de quien acredita una calificación.

El marco de calificaciones irlandés comprende diez niveles de calificaciones, ordenados jerárquicamente. Para cada nivel será posible obtener algún tipo de reconocimiento. Los estándares, por su parte, pueden contener conocimientos, habilidades y/o competencias. Los niveles 1 a 6 corresponden a la educación continua (FETAC) y educación básica; los niveles 6 a 10 corresponden a bachillerato y educación superior (HETAC), hasta grados doctorales (en el 6 coexisten grados de educación continua y de educación superior).

## 2.2 EL MODELO MEXICANO

El surgimiento del modelo de competencia laboral en ciertos países industrializados no sólo tuvo su origen en los cambios técnicos y organizativos, sino también en los esfuerzos realizados por los sistemas de educación/ formación para adecuarse a las necesidades cambiantes del aparato productivo.

Para los países de América Latina y el Caribe es posible formular al menos tres hipótesis de desarrollo:

- a. "La primera es que los países con mayor atraso relativo presentan con más fuerza la necesidad de crear nuevos parámetros de formación y, debido a su posición rezagada, se encuentran predispuestos a iniciar una renovación radical de su sistema formativo. Como este cambio de parámetros no es cuestión de una sola decisión, sino de muchas que van

configurando una trayectoria de aprendizaje institucional, estos países podrían generar una ventaja competitiva en formación a largo plazo. Esta línea de razonamiento implica que pueden importar modelos y tratar de aprenderlos lo más rápido posible.

- b. La segunda hipótesis parte de la idea de que el aprendizaje institucional es condición necesaria para desarrollar el enfoque educativo basado en la competencia. Aún cuando los países que han experimentado una mayor vinculación entre la formación y el mundo del trabajo no hayan reaccionado con fuerza para sumarse a las nuevas políticas y sistemas de capacitación, sus bases de aprendizaje con tan firmes que sin duda se mantendrán a la vanguardia en este proceso de cambio.
- c. La tercera hipótesis que se puede plantear es que el entorno no deja más alternativa que incorporarse al movimiento de competencia laboral. Para ello, son necesarios dos requisitos: aprender a hacer bien la transición institucional hacia la competencia laboral, y aprovechar los recursos institucionales y culturales con que cuentan esos países.”<sup>6</sup>

“La necesidad de modernizar y reformar el sistema de formación y capacitación surge, en primer lugar, porque se estaba dando un cambio muy importante en la economía mundial; caracterizado por el tránsito desde una economía dominada por la oferta a una economía basada en la demanda.”<sup>7</sup>

En segundo lugar, porque las transformaciones del mercado exigieron a las empresas adoptar modelos de producción flexible que, a su vez, requirieron esquemas de organización flexible y abierta. Estos se basan en redes y equipos de trabajo, ya no en la concepción atomística y aislada del puesto de trabajo. En tercer lugar, se consideró la transformación en el contenido de los puestos de trabajo. En un modelo de producción flexible, el individuo debe ser capaz de incorporar y aportar, cada vez más, sus conocimientos al proceso de producción

---

<sup>6</sup> MERTENS, LEONARD. (1997) *Sistemas de competencia laboral: Surgimiento y modelos*. En: Formación basada en competencia laboral, Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: Situación actual y perspectivas. Guanajuato, México 1996. OIT-CINTERFOR-CONOCER, Montevideo.

<sup>7</sup> IBARRA, AGUSTÍN, (1996) *El Sistema Normalizado de Competencia Laboral*, en: Competencia laboral y educación basada en normas de competencia, SEP, CONOCER, CONALEP.

y de participar en el análisis y solución de los problemas que obstaculizan el aumento de la calidad y la productividad dentro de la empresa.

Particularmente, en el caso de México, el diagnóstico efectuado a la capacitación, aunado con la clara visión de los cambios que se registraban en el entorno a nivel de las relaciones económicas y en el mercado de trabajo, propició el diseño y formulación del Proyecto de Modernización de la Educación Tecnológica y la Capacitación (PMETyC). Para su ejecución, el Gobierno de México instaló el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral, el 2 de agosto de 1995.

El PMETyC operó a partir de dicho año, siendo ejecutado de manera coordinada por las Secretarías de Educación Pública y del Trabajo y Previsión Social, así como por el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER).

El CONOCER fue la entidad responsable de operar los Sistemas Normalizado y de Certificación de Competencia Laboral los que en su momento fungen como el marco para operar un Régimen de Certificación aplicable en toda la República, referido a la formación para el trabajo, y gracias al cual es posible acreditar conocimientos, habilidades y destrezas independientemente de la forma en que hayan sido adquiridos (Artículo 45 de la Ley General de Educación). Adicionalmente promovía, conjuntamente con otras entidades, un proceso de cambio tendiente a convertir la formación y la capacitación en el eje central del progreso profesional de los trabajadores, así como de la productividad de las empresas.

Para el 2003 concluye el PMETyC, y para 2005, se constituye, con un nombre diferente, el *Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales*, CONOCER, como un Fideicomiso Público Paraestatal, cuyo objeto es "auxiliar al Ejecutivo Federal en las atribuciones que la Ley General de Educación establece, a fin de impartir formación para el trabajo, misma que procurará la adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas, que permitan a quien la recibe desarrollar una actividad productiva demandada en el mercado,

mediante alguna ocupación o algún oficio calificados, para lo cual realizará las siguientes actividades:

- A) "Proyectar, organizar y promover en todo el país, de acuerdo con las disposiciones aplicables, el desarrollo del Sistema Normalizado de Competencia Laboral establecido en los términos de la Ley General de Educación, mediante la definición de normas técnicas de competencia laboral, y
  
- B) Proyectar, organizar y promover en todo el país, de acuerdo con las disposiciones aplicables, el desarrollo del Sistema de Certificación de Competencia Laboral establecido en los términos de la Ley General de Educación, en virtud del cual se acredite, conforme al régimen de certificación que al efecto establezca la Secretaría de Educación Pública, conjuntamente con las demás autoridades federales competentes, el cumplimiento de las normas técnicas del Sistema Normalizado de Competencia Laboral." <sup>8</sup>

El CONOCER es el responsable del cumplimiento del Componente 2 del Programa Multifase de Formación de Recursos Humanos Basada en Competencias (PROFORHCOM) en su fase I, y tiene como propósito consolidar los Sistemas Normalizado y de Certificación de Competencia Laboral los cuales tendrán los siguientes propósitos generales:

1. "Otorgar, a través de un reconocimiento oficial, el valor social que amerita la capacidad para el trabajo, independientemente de la forma como cada persona la haya adquirido.
  
2. Promover la movilidad de las personas dentro del mercado laboral, con seguridad para ellos, como trabajadores, así como para sus empleadores o clientes potenciales.

---

<sup>8</sup> CONOCER. (2007) Reglas generales y específicas de los Sistemas Normalizados y de Certificación de Competencia Laboral. México.

3. Impulsar la pertinencia y eficacia en la gestión de recursos humanos, a través del modelo de competencia laboral.
4. Facilitar, en apego a las necesidades reales del mercado laboral, tanto la oferta de educación formal para el trabajo, como la capacitación.
5. Impulsar el avance acumulativo de la formación a lo largo de la vida laboral de los trabajadores.
6. Vincular de manera sistemática la planta productiva y la comunidad educativa, a través del modelo de competencia laboral.
7. Elevar la productividad y la competitividad de la economía nacional con el fin de que la sociedad mexicana tenga un mejor sistema de vida, y
8. Generar información disponible para todos los participantes en el mercado laboral, de manera que facilite el acceso de la fuerza de trabajo a los esquemas de formación, capacitación y certificación de la competencia laboral.

El propósito específico del Sistema Normalizado de Competencia Laboral (SNCL) será impulsar el desarrollo de Normas Técnicas de Competencia Laboral (NTCL) relativas a aquellas funciones laborales donde los sectores productivos o instituciones empleadoras requieran de una certificación oficial de la capacidad para el trabajo que presenten las personas o para la gestión de sus recursos humanos. Por ningún motivo podrán expedirse NTCL respecto de profesiones o campos de acción relacionados con alguna rama o especialidad profesional. Tampoco respecto de aquellas actividades en que por disposición legal sólo deban ser ejercidas por quienes posean título profesional en la materia de que se trate.”<sup>9</sup>

Las NTCL se pondrán a disposición del sector educativo y de las instituciones de capacitación, de acuerdo a los criterios que establezca el

---

<sup>9</sup> íbid.

CONOCER, para que sirvan de insumo en la transformación y adecuación permanente de su oferta, de acuerdo a las necesidades reales del mercado laboral.

El Sistema Normalizado de Competencia Laboral se regirá por los principios siguientes:

- I. "Participación: La selección de los proyectos de NTCL y su desarrollo se hará con la participación de las empresas de los sectores productivos interesados en la normalización de competencia laboral.
- II. Transparencia: Los procesos de normalización de competencia laboral se basarán en lineamientos técnicos y metodológicos establecidos por el CONOCER, mismos que podrán ser conocidos por cualquiera de los participantes en el sistema, y
- III. Pertinencia: Las NTCL corresponderán a funciones laborales demandadas por los sectores productivos para fines de certificación.

Se entenderá por NTCL, el documento oficial aplicable en toda la República Mexicana, que servirá como referente para evaluar y certificar la competencia laboral de las personas y que describe en términos de resultados, el estándar o patrón del desempeño eficiente de una función laboral, que haya sido desarrollado por los Comités de Normalización de Competencia Laboral, aprobado por el Comité Técnico del CONOCER y publicado en el Diario Oficial de la Federación."<sup>10</sup>

De acuerdo con las Reglas Generales del CONOCER, el desarrollo de un proyecto de NTCL deberá cubrir al menos las siguientes etapas:

- I. Investigación que contenga información cuantitativa y cualitativa sobre la factibilidad de certificación de trabajadores en la NTCL a elaborar.
- II. Desarrollo del Mapa Funcional

---

<sup>10</sup> Íbid.



- III. Definición de la estructura del perfil de la NTCL y desarrollo de sus componentes.

Por cada proyecto de NTCL se desarrollará un Instrumento de Evaluación de Competencia Laboral (IECL) que se define como un “documento referido a una NTCL, en el que se establecen los mecanismos que permiten determinar si una persona es competente o no, con relación a una o varias funciones laborales; éstos serán diseñados por Grupos Técnicos de trabajadores expertos en la función laboral de que se trate.

El proceso para el diseño del IECL cubrirá las siguientes etapas:

- I. Elaboración de reactivos.
- II. Integración del instrumento.
- III. Prueba piloto del diseño.
- IV. Validación por aplicación, y
- V. Retroalimentación y/o ajuste.”<sup>11</sup>

“El propósito específico del Sistema de Certificación de Competencia Laboral (SCCL) será certificar, de manera imparcial y objetiva, la capacidad para el trabajo de las personas conforme a NTCL y a sus respectivos IECL, independientemente de la forma en que se hayan adquirido los conocimientos, habilidades y destrezas implicados en dichas NTCL.

El Sistema de Certificación de Competencia Laboral se regirá por los principios siguientes:

- I. Libre acceso: En los procesos de certificación de competencia laboral se evitará la imposición de condiciones que, siendo ajenas a la competencia de que se trate, puedan excluir a personas por razones de género, edad,

---

<sup>11</sup> Ibid.

escolaridad, capacidades diferentes, grupo lingüístico, cultural o racial y otros afines.

- II. Incorporación voluntaria: El acceso al SCCL es individual y no obligatorio.
- III. Aseguramiento de la Calidad: Lo integran los procesos y procedimientos de supervisión, verificación externa e interna, que realizan los diversos participantes del SCCL, con el fin de satisfacer las expectativas de los sectores productivos.
- IV. Transparencia: Los procesos de certificación de competencia laboral se basarán en lineamientos técnicos y metodológicos establecidos por el CONOCER, mismos que podrán ser conocidos por cualquiera de los participantes en el sistema, y
- V. Tercería: Los procesos de certificación, evaluación y capacitación deberán realizarse por personas diferentes, y serán supervisados por el CONOCER."<sup>12</sup>

### 2.3 CONCEPTUALIZACIONES SOBRE COMPETENCIA LABORAL

El término *competencia* es un concepto difícil de definir ya que se puede explicar e interpretar de diversas maneras en tanto que las construcciones conceptuales varían de acuerdo con el contexto en el que se le analice.

Existen múltiples y variadas aproximaciones conceptuales a la competencia laboral. Un concepto generalmente aceptado la define como "una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución de un trabajo; es una capacidad real y demostrada."<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> *Íbid.*

<sup>13</sup> CINTERFOR.(1997) Formación basada en competencia laboral; Montevideo. 262 pp.

A continuación se incluyen varias definiciones sobre competencia laboral formuladas por expertos, instituciones nacionales de formación e instituciones nacionales de normalización y certificación.

AUTOR	DEFINICIÓN
<i>Agudelo:</i>	Capacidad integral que tiene una persona para desempeñarse eficazmente en situaciones específicas de trabajo. <sup>14</sup>
<i>Ducci:</i>	La competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene, no sólo a través de la instrucción, sino también –y en gran medida– mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo. <sup>15</sup>
<i>Mertens:</i>	La competencia se refiere únicamente a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado. <sup>16</sup>
AUTOR	DEFINICIÓN
<i>Autoridad Nacional de Formación de Australia:</i>	Competencia es la capacidad para desempeñar tareas y obligaciones de acuerdo con el estándar esperado en el empleo. <sup>17</sup>

<sup>14</sup> AGUDELO, SANTIAGO. (1998) Certificación de competencias laborales. Aplicación en Gastronomía. Montevideo, Cinterfor/OIT.

<sup>15</sup> DUCCI, MARÍA ANGÉLICA, (1997) El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional en: Formación basada en competencia laboral. Montevideo, Cinterfor/OIT.

<sup>16</sup> MERTENS, LEONARD, (1996) Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos, Montevideo, Cinterfor/OIT.

<sup>17</sup> AUSTRALIAN NATIONAL TRAINING AUTHORITY. [www.anta.gov.au](http://www.anta.gov.au)

<i>Ministerio del Trabajo de Chile:</i>	Las competencias laborales consisten en la capacidad de un individuo para desempeñar una función productiva en diferentes contextos, de acuerdo a los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo. A diferencia de los conocimientos y las aptitudes prácticas, que pueden ser validados a través de los diplomas y títulos del sistema de educación técnica y profesional, las competencias requieren de un sistema especial de evaluación y certificación. <sup>18</sup>
<i>Ministerio de Educación de Brasil:</i>	Capacidad de articular, movilizar y colocar en acción, valores, conocimientos y habilidades necesarias para el desempeño eficiente y eficaz de actividades requeridas por la naturaleza del trabajo. La Ley de directrices básicas de la educación establece que una persona es competente cuando “constituye, articula y moviliza valores, conocimientos y habilidades para la solución de problemas, no solo rutinarios, sino también inesperados, en su campo de actuación”. <sup>19</sup>
<i>OIT:</i>	El término “competencias” abarca los conocimientos, las aptitudes profesionales y los conocimientos técnicos especializados que se aplican y dominan en un contexto específico.

<b>AUTOR</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
<i>INSAFORP</i> (El Salvador):	Conjunto de atributos de una persona para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector

<sup>18</sup> [www.mintrab.gob.cl](http://www.mintrab.gob.cl)

<sup>19</sup> BRASIL, Ley 9.394 de 1996. Establece las directrices básicas de la educación nacional. La organización curricular de la educación profesional tiene como principio orientador la formación basada en competencias.

	productivo. Estos atributos se expresan mediante la habilidad física o manual; intelectual o mental y social o interpersonal, es decir, que son expresadas en el hacer, el saber y el saber hacer. <sup>20</sup>
El Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) de México	Capacidad para desempeñar una Función Laboral con las características de calidad requeridas por el cliente o empleador de acuerdo a las expectativas de competitividad del mercado. <sup>21</sup>

De acuerdo con los fines que persigue el presente trabajo, la definición que elabora el CINTEFOR sobre competencia, es la que considero, servirá como fundamento y apoyo para la elaboración de la propuesta de programa de estudios con enfoque de competencia laboral ya que la define como *una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada*.

#### 2.4 ENFOQUE DE COMPETENCIA LABORAL

La competencia laboral es para cada individuo el elenco multifacético de competencias (en términos de habilidades, destrezas, actitudes, conocimientos) de que dispone para desempeñar satisfactoriamente funciones de empleo. Incluye conocimientos generales y específicos, y habilidades técnicas como las calificaciones tradicionales, pero contempla además la capacidad para enfrentar y resolver con éxito situaciones inciertas, nuevas e irregulares en la vida laboral.

---

<sup>20</sup> INSAFORP, *Proceso para la elaboración de programas de formación profesional por competencias laborales*, San Salvador, 2000.

<sup>21</sup> CONOCER. Reglas generales y específicas de los Sistemas Normalizados y de Certificación de Competencia Laboral. México, 2007

La competencia laboral surge entonces como base de entendimiento, convergencia y acuerdo capaz de resolver las diferencias y contradicciones de intereses que los distintos actores e interlocutores manifiestan respecto a los objetivos de la formación para el trabajo. El enfoque de competencias representa un enorme potencial en la estructuración de las políticas de mercado de trabajo y de empleo.

Al referirse a un sistema de competencia laboral es conveniente distinguir cuatro dimensiones o subsistemas: *Identificación de competencias, Normalización de competencias, Formación basada en competencia laboral y la Certificación de competencias.*

#### *a) Identificación de competencias*

Es el método o proceso que se sigue para establecer, a partir de una actividad productiva, las competencias que se ponen en juego con el fin de desempeñar tal actividad satisfactoriamente.

Se identifican, generalmente, sobre la base de la realidad del trabajo, ello implica que se facilite la participación de los trabajadores durante el análisis de identificación.

Existen diversas metodologías para la identificación de las competencias; entre las más utilizadas se encuentran el análisis funcional, el método *desarrollo de un currículo* (DACUM, por su siglas en inglés) así como sus variantes SCID y AMOD, y las metodologías caracterizadas por centrarse en la identificación de competencias clave de corte conductista.

La identificación de los contenidos de las ocupaciones se derivó de los intentos por lograr clasificaciones de los trabajos a fin de establecer diferentes niveles de remuneración.

Los cambios en los contenidos ocupacionales y en las formas de organización del trabajo, así como las nuevas exigencias en el desempeño competente de los trabajadores han delatado la obsolescencia de los métodos

científicos de análisis de puestos. La alta especificación de tales análisis se opone a la flexibilidad requerida en el desempeño eficiente. La fragmentación de actividades propia del análisis de puestos no es acorde a la polivalencia y mayor participación requerida.

Actualmente se han perfeccionado varias metodologías como la del análisis ocupacional, que pretende identificar contenidos ocupacionales y facilitar la descripción de las competencias requeridas para el desempeño en una ocupación y que actualmente siguen sustentando muchas de las actividades de gestión de recursos humanos.

El análisis ocupacional refiere a la acción que consiste en identificar, por la observación y el estudio, las actividades y factores técnicos que constituyen una ocupación. Este proceso comprende la descripción de las tareas que se deben cumplir, así como los conocimientos y calificaciones requeridas para desempeñarse con eficacia y éxito en una ocupación determinada.<sup>22</sup>

La Secretaría del Trabajo y Previsión Social de México, define el análisis ocupacional como una metodología enfocada a la obtención, ordenación y valoración de datos relativos a los puestos de trabajo, los factores técnicos y ambientales característicos en su desarrollo y las habilidades, conocimientos, responsabilidades y exigencias requeridas a los trabajadores para su mejor desempeño. Por ello se recaba información en los centros de trabajo, se clasifican en ocupaciones los puestos relacionados entre sí y se integran en un catálogo de ocupaciones.<sup>23</sup>

La metodología utilizada para la identificación de las competencias en el CONOCER es el análisis funcional que se define como “una metodología para el levantamiento y estructuración de la información relacionada con la realización de funciones en un determinado segmento económico, que puede ser tan

---

<sup>22</sup> CINTERFOR. Formación basada en competencia laboral; Montevideo, 1997, 262pp.

<sup>23</sup> *Ibid.*

amplio como un Sector productivo o tan específico como una empresa o institución determinada.”<sup>24</sup>

La aplicación del Análisis Funcional para el desarrollo del Mapa Funcional de un sector productivo o empresa es premisa básica para el desarrollo de Normas Técnicas de Competencia Laboral ya permite determinar y precisar las contribuciones individuales a las actividades del sector, empresa u organización. El método del Análisis Funcional se basa en la disgregación sucesiva de las Funciones que se llevan a cabo dentro del área, sector o institución que se trate.

En el contexto del modelo de Competencias Laborales, las funciones más relevantes y que es necesario identificar son:

- Propósito Principal
- Funciones Clave
- Funciones Laborales
- Funciones Elementales

El Propósito Principal es el punto de partida del Análisis Funcional, y se refiere al objetivo común que se persigue por todas las entidades que conforman el sector productivo o empresa que se analiza, y cuyo cumplimiento depende de la ejecución de la totalidad de las funciones involucradas.

Una vez definido el Propósito Principal del Sector Productivo o de la organización, se deriva el primer nivel de disgregación denominado como Funciones Clave mismas que refieren a los aspectos sustantivos que se desarrollan en el sector productivo u organización y que lo distinguen de otros.

A su vez, las Funciones Clave se disgregan en funciones productivas más específicas, que refieren a los resultados individuales, realizables por una persona y cuyo reconocimiento es susceptible de remuneración económica. Dichas funciones se denominan Funciones Laborales, las cuales conducen a un mismo

---

<sup>24</sup> CONOCER. Reglas generales y específicas de los Sistemas Normalizados y de Certificación de Competencia Laboral. México, 2007



tipo de resultados y se ejercen en centros de trabajo diversos. Cabe señalar que entre las Funciones Clave y las Funciones Laborales pueden existir (o no) Funciones que se van disgregando y que van llevando de lo más general de las Funciones a lo más particular de ellas; lo cual depende de la amplitud, cobertura y características de cada sector u organización.

A partir de las Funciones Laborales, se podrá encontrar –mediante el mismo procedimiento- las funciones que, siendo desarrolladas por una sola persona, conducen a un solo resultado, las cuales se denominan Funciones Elementales, que son evaluables por los desempeños y productos que implica su realización

Para aplicar la metodología de Análisis Funcional es necesario cumplir con varias reglas, las cuales se conocen como Principios de Aplicación.<sup>25</sup>

#### A. Principios relacionados con la *expresión* de las funciones

1. La estructura para la expresión de todas las Funciones debe ser: Acción más Materia de la acción. La acción es el propósito de la función a realizar, debe expresarse en términos del resultado de la misma y se debe expresar por medio de un verbo en infinitivo. La materia de la acción es el objeto, cosa o sujeto sobre el que recae el acción; mismo que debe ser lo suficientemente precisa para que se comprenda, aclare y concrete la amplitud de la función que se trate.
3. Las Funciones Elementales deben ser "*evaluables*" de manera objetiva mediante su resultado (desempeños y/o productos individuales a los que conduce el desarrollo de la Función Elemental). Al expresar las funciones es necesario tener presente que los verbos que se utilicen refieran acciones en las que se identifiquen claramente su inicio y su término.
4. Las Funciones Elementales no deben referir situaciones laborales específicas. Si la Función Elemental se hace tan específica que responda a una situación particular de una empresa u organización, esto impedirá su aplicabilidad para el sector en su conjunto.

---

<sup>25</sup> IBARRA, AGUSTÍN. (1996) *El Sistema Normalizado de Competencia Laboral*, en: Competencia laboral y educación basada en normas de competencia, SEP, CONOCER, CONALEP.

B. Principios relacionados con la *disgregación* de las funciones Se debe iniciar de un Propósito Principal.

2. Todas las funciones deben de cumplir con la relación causa – consecuencia, es decir, que la razón de ser de toda Función identificada se debe encontrar en el nivel de disgregación inmediatamente posterior y, a su vez, todo resultado de esa Función se debe encontrar en el nivel de disgregación inmediatamente anterior. La disgregación se debe realizar hasta la identificación de Funciones Elementales

El resultado que se obtiene de la aplicación de la metodología del análisis funcional es un Mapa Funcional que es la expresión gráfica en la que se representan las distintas Funciones de un sector, empresa u organización, partiendo de un Propósito Principal hasta identificar las contribuciones individuales de los trabajadores.

#### *b) Normalización de competencias laborales*

La normalización de la competencia refiere a todo el proceso que implica la definición del estándar o norma de competencia laboral.

De acuerdo con el CONOCER, se entenderá por Norma Técnica de Competencia Laboral (NTCL), el documento oficial aplicable en toda la República Mexicana, que servirá como referente para evaluar y certificar la competencia laboral de las personas y que describe en términos de resultados, el estándar o patrón del desempeño eficiente de una función laboral, que haya sido desarrollado por los Comités de Normalización de Competencia Laboral, aprobado por el Comité Técnico del CONOCER y publicado en el Diario Oficial de la Federación.

El desarrollo de un proyecto de NTCL deberá cubrir al menos las siguientes etapas:

- I. Investigación sobre la factibilidad de certificación de trabajadores en la NTCL a elaborar
- II. Desarrollo del Mapa Funcional, y
- III. Definición de la estructura del perfil de la NTCL y desarrollo de sus componentes.

La NTCL expresa:

- Lo que la persona debe ser capaz de hacer (qué);
- La forma en que puede juzgarse si lo que hizo está bien hecho (cómo);
- Bajo qué condiciones la persona tiene que demostrar su aptitud (contexto).

En este sentido se puede afirmar que una NTCL refleja:

- Los *conocimientos y habilidades* que se requieren para el desempeño eficiente de una determinada Función Laboral;
- La *capacidad* de la persona para trabajar en un marco de seguridad e higiene;
- La *aptitud* para responder a los cambios tecnológicos y los métodos de trabajo;
- La *habilidad* para transferir la competencia de una situación de trabajo a otra;
- La *actitud* para desempeñarse en un ambiente organizacional y para relacionarse con terceros, y;
- La *aptitud* para resolver problemas asociados a la función productiva y enfrentar situaciones contingentes.

En la nueva metodología del CONOCER, cuando la NTCL se refiera a una sola Función Laboral estará integrada por una Unidad de Competencia; en el caso de que incluyan varias Funciones Laborales compartidas por la población objetivo, se integrará por dos o más Unidades de Competencia. En ambos casos, la NTCL refiere la calificación que la persona debe demostrar para ser declarada competente, es decir, el desempeño de la Función Laboral con las características de calidad requeridas por el mercado de trabajo.

La NTCL se integra de tres rubros: *Información general*, que expresa la información cualitativa que da contexto a la descripción del estándar de la competencia laboral, *Perfil de la NTCL* que es la representación gráfica de la manera en que se organizan las funciones elementales que integran la o las Funciones Laborales referidas por la NTCL y el *Estándar de Competencia Laboral* mismo que indica el qué y el cómo esperados del desempeño y se describe por medio del desarrollo de los Componentes de cada uno de los Elementos de Competencia.

### *c) Formación basada en competencias*

Una vez dispuesto el referente normativo (Norma de competencia laboral), la elaboración de currículos de formación para el trabajo será mucho más eficiente si considera la orientación a la norma. Esto significa que la formación orientada a generar competencias con referentes claros en normas existentes estará vinculada a las necesidades del mercado laboral.

El enfoque de formación basado en competencia laboral, enfatiza y focaliza el esfuerzo del desarrollo económico y social sobre la valorización de los recursos humanos y la capacidad humana para construir el desarrollo. En este sentido, constituye una manera de recuperar la humanización del trabajo. Es decir, centrar nuevamente el proceso de crecimiento económico y desarrollo social en el ser humano, como agente y beneficiario del cambio.

El enfoque parece responder mejor que muchos otros a la necesidad de encontrar un punto de convergencia promisorio entre educación y empleo; entre los esfuerzos educativos y de formación de la mano de obra por una parte, y el funcionamiento del mercado de trabajo, por la otra. Tras el enfoque de competencia laboral subyace la premisa de que, ante el actual panorama de disociación creciente entre crecimiento económico y creación de empleo, con la consiguiente secuela de desigualdad y exclusión, no sólo se trata de crear más puestos de trabajo en los que la calidad y capacidad de cada ser humano es determinante para su empleabilidad y para la calidad del empleo al que aspira.

El enfoque de competencia se adapta a las necesidades del cambio, omnipresente en la sociedad internacional, bajo una multiplicidad de formas.

La competencia laboral es un concepto dinámico, que imprime énfasis y valor a la capacidad humana para innovar, para enfrentar el cambio y gestionarlo, anticipándose y preparándose para él, en vez de convertirse en víctima pasiva y arrastrada por transformaciones sin control.

El cambio en los contenidos de los empleos disponibles y creación de nuevos puestos de trabajo que requieren de la mano de obra, dentro y fuera de las empresas, entre empresas y sectores de actividad, sumada a la creciente inestabilidad, precariedad e inseguridad en las condiciones de empleo, acentúan la necesidad de desarrollar la competencia de los trabajadores mediante una formación continua que facilite el empleo recurrente a lo largo de la vida activa.

Se procura un nuevo equilibrio entre la oferta de educación y formación por un lado, y la demanda de competencias profesionales en el mercado de trabajo por el otro. Pasamos de una etapa enfocada a la oferta en la que los programas de formación ofrecidos se alejaban peligrosamente de las necesidades reales del aparato productivo, hacia un énfasis en las demandas explícitas de mercado de trabajo.

En lo que respecta a la oferta de formación puede observarse también una evolución hacia el enfoque de competencia laboral, en un intento por que las instituciones educativas den cuenta de los requerimientos del sector

productivo moderno, atiendan los rezagos existentes y mejoren las condiciones de calificación y empleo de los diversos sectores de la población.

Una de las características centrales de este enfoque es la participación de los actores sociales en el diseño, ejecución y evaluación de los programas, definidos descentralizadamente y cuya repercusión depende de la capacidad de movilización de los actores en torno a la mejora de la productividad y la capacitación.

Dentro del enfoque de formación basada en competencia laboral es importante distinguir entre los conceptos de competencia y de calificación.

Por calificación se entiende el "conjunto de conocimientos y habilidades que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y educación/formación. Se considera como un activo con el que las personas cuentan y que utilizan para desempeñar determinados puestos de trabajo. Puede definirse como la capacidad potencial para desempeñar o realizar las tareas correspondientes a una actividad o puesto de trabajo."<sup>26</sup>

La competencia, por su parte, se refiere únicamente a ciertos aspectos de este acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado. Mientras que la calificación se circunscribe al puesto, la competencia se centra en la persona que puede llegar a ocupar uno o más puestos; es decir, a la función laboral que desempeña.

Anteriormente, para identificar la calificación requerida en un puesto de trabajo, se seguía generalmente el método del análisis ocupacional, cuyo objetivo era establecer un inventario de todas las tareas que comprendía una ocupación. Así, el inventario de tareas era el punto de referencia.

En la actualidad, el estándar es la base del concepto de competencia, ya que constituye el elemento de referencia y de comparación para evaluar lo que

el trabajador es capaz de hacer (el qué), cómo se puede decir que está bien hecho (el cómo) y bajo que condiciones debe demostrar lo que sabe (contexto). La norma es un conjunto de estándares validos en diferentes ambientes productivos.

Tradicionalmente, en la educación orientada por la oferta, la norma surgía de la misma institución educativa, la cual daba más énfasis a la teoría y al conocimiento que a la aplicación práctica en el lugar de trabajo. La Norma de competencia laboral, por el contrario, parte de la práctica misma, es decir, de la aplicación de conocimientos y habilidades a las cuales debe responder la oferta educativa.<sup>27</sup>

La norma de competencia laboral, particularmente la de alcance nacional, facilitará la movilidad de la fuerza de trabajo y generará información que permitirá mayor transparencia al mercado laboral. Sin embargo, esto es parcialmente cierto, pues la norma es apenas una aproximación a lo que se requiere que un individuo realice en una función laboral.

Desde la perspectiva de la empresa, la norma constituye un instrumento que permite articular la formación con otros elementos de la gestión de recursos humanos, tales como remuneraciones, ascensos, participación y, en general, mejoramiento de las condiciones de trabajo.

Para el sector educativo, las normas pueden convertirse en un sistema de información dinámico acerca de lo que los procesos productivos demandan del personal y sobre lo que los individuos saben hacer desde el punto de vista laboral. Esta información proporciona al sistema de educación y capacitación elementos orientadores para el rediseño curricular, el desarrollo de metodologías de aprendizaje, materiales didácticos y sistemas de evaluación.

---

<sup>26</sup> MERTENS, LEONARD. (1997) *Sistemas de competencia laboral: Surgimiento y modelos*. En: Formación basada en competencia laboral, Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: Situación actual y perspectivas. Guanajuato, México 1996. OIT-CINTERFOR-CONOCER, Montevideo.

<sup>27</sup> MERTENS, LEONARD.(1996) Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos, Montevideo, Cinterfor/OIT, p. 27-36

En tanto las normas se refieran a competencias transferibles entre empresas y que las mismas se actualicen periódicamente, mejorarán las posibilidades de empleo de los individuos.

Uno de los principales objetivos del enfoque de competencia laboral es ayudar a romper con las inercias y obstáculos que han inhibido la modernización de la formación y capacitación de las personas.

Esto obedece parcialmente a los problemas que enfrentan las empresas para poner en práctica programas de formación, ya que no saben dirigirlos adecuadamente para alcanzar sus objetivos, por los costos de los programas o por el temor de alterar la estructura de jerarquías y remuneraciones. No obstante, las normas de competencia laboral han permitido a las empresas dar mayor importancia y un perfil más claro a la capacitación.

El hecho de que la competencia signifique resolver un problema o alcanzar un resultado con criterios de calidad, exige que la enseñanza sea de tipo integral: que combine conocimientos generales y específicos con experiencia de trabajo.

“Las ventajas de un currículo orientado a la resolución de problemas son:

- Se toma en cuenta la forma de aprender
- Se concede mayor importancia a enseñar la forma de aprender que a la asimilación de conocimientos
- Se logra mayor pertinencia que en el enfoque basado en disciplinas o especialidades académicas
- Se logra mayor flexibilidad que con otros métodos”<sup>28</sup>

La formación basada en normas de competencia laboral facilita la educación por alternancia, permitiendo al individuo transitar entre el aula y la práctica laboral, además de estimular la actualización continua de los trabajadores y propiciar que las empresas respondan a las expectativas de su

---

<sup>28</sup> MERTENS, LEONARD, (1996) Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo, Cinterfor/OIT.



personal desde el punto de vista de las remuneraciones ante las competencias alcanzadas.

Otra de las ventajas de la competencia laboral es la posibilidad de ofrecer una formación individualizada mediante módulos que permitan a la persona, además de adaptar sus atributos y capacidades a las necesidades de formación, avanzar progresivamente en la acumulación de conocimientos y en la adquisición de niveles de competencia cada vez más amplios. Las evaluaciones, por su parte, resultan más estimulantes porque el estándar a alcanzar es suficientemente claro y preciso. Así la persona cuenta con los elementos necesarios para orientar su aprendizaje.

La formación basada en competencia “se construye a partir de tareas eficientemente desempeñadas en un trabajo, determinadas por trabajadores competentes en su función y se fundamenta con la evaluación de los criterios establecidos en desempeños concretos, que los estudiantes tendrán que demostrar”<sup>29</sup>. Por lo tanto, este modelo utiliza una evaluación basada en criterios y tiende a responder a algunas preguntas tales como:

- ¿Qué enseñar?
- ¿Cómo enseñar?
- ¿Cómo enunciar el criterio?
- ¿Qué evaluar?
- ¿Cómo evaluar?

#### *d) Certificación de competencias*

Este subsistema o rubro alude al reconocimiento formal acerca de la competencia demostrada, y por lo tanto evaluada, de un individuo para realizar una actividad normalizada.

---

<sup>29</sup> Ibid

La certificación es la culminación de un proceso de reconocimiento formal de las competencias de los trabajadores; implica la expedición, por parte de una institución autorizada (en el caso mexicano esa entidad es el CONOCER), de una acreditación acerca de la competencia demostrada por el trabajador.

El fin de la certificación es el de otorgar un reconocimiento formal de la competencia de los trabajadores. El certificado lleva implícito el cumplimiento satisfactorio de un proceso de evaluación de competencia laboral.

En el sistema mexicano la certificación es definida como un proceso, por medio del cual un organismo de tercera parte (Centro evaluador) reconoce y certifica que un individuo ha demostrado ser competente para una función laboral determinada, independientemente de la forma en que la haya adquirido y con base en una NTCL.

La certificación de competencias adquiere ahora un valor relacionado con la empleabilidad de los trabajadores en la medida en que los certificados se refieran a competencias que faciliten su transferibilidad entre diferentes contextos ocupacionales.

“La evaluación de competencias laborales no es un conjunto de exámenes, es la base para la certificación de competencia y refiere al proceso por medio del cual se recogen evidencias sobre el desempeño laboral de un individuo con el fin de determinar si es *Competente o Todavía no Competente*, en la realización de una Función Laboral expresada en una NTCL, misma que conforma el parámetro para la evaluación.”<sup>30</sup>

Dicha evaluación contempla las siguientes etapas:

- Definición de técnicas e instrumentos para evaluar la competencia laboral de candidatos, referida en UCL

---

<sup>30</sup> CONOCER.(2007) Reglas generales y específicas de los Sistemas Normalizados y de Certificación de Competencia Laboral. México.

- Determinación de los planes de evaluación de competencia laboral de una función determinada
- Integración de portafolios de evidencias de candidatos de competencia laboral Emisión de juicios de competencia de candidatos a certificación de competencia laboral
- Orientación a candidatos en relación con el resultado de su evaluación de competencia laboral.

Los elementos conceptuales revisados en el presente capítulo nos ubican en el contexto de la educación basada en competencia laboral como una de las tendencias mundiales en la formación profesional. Corresponde ahora, revisar otra categoría de análisis como lo es lo referente al currículum y la elaboración de programas con la finalidad de delimitar el desarrollo de la propuesta de programa de estudios para dos asignaturas que se imparten en Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

## CAPÍTULO III.

---

### CURRÍCULUM Y ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE ESTUDIOS

#### 3.1 MODELOS DE DISEÑO CURRICULAR

A pesar de que el primer momento de la formulación de la teoría curricular se produjo en la gestación de la industrialización de este siglo el desarrollo de las propuestas para la elaboración de planes de estudio se concretó en los trabajos publicados primeramente por Tyler en 1949. Sin embargo, con Taba la discusión curricular adquiere mayor solidez conceptual, y en ella las etapas para la formulación de un plan y un programa de estudios tienen por objeto lograr la articulación entre la teoría y la técnica. Por el contrario, la propuesta de Tyler, formulada en una etapa de tecnificación del pensamiento educativo, se centra en la necesidad de elaborar objetivos conductuales.

A continuación se presentan ambos planteamientos así como las propuestas de Raquel Glazman y María de Ibarrola referentes al desarrollo de planes y programas de estudios. También se incluyen tres metodologías para el desarrollo del currículum desde el enfoque basado en competencia laboral.

##### 3. 1. 1 PROPUESTA CURRICULAR DE TYLER<sup>1</sup>

Ralph Tyler es uno de los primeros teóricos del currículum que tuvieron gran influencia a nivel internacional y posteriormente en los países latinoamericanos; con su obra *Principios básicos del currículum* (1949) define los elementos centrales para construir una teoría del currículum.

Tyler manifiesta que la delimitación precisa de metas y objetivos educativos es imprescindible y posteriormente debe traducirse en criterios que guíen la selección del material que permita la instrucción y con ello permitan bosquejar el contenido del programa, elaborar los procedimientos de enseñanza y preparar

los exámenes.<sup>2</sup> También señala que existe no sólo la carencia sino también la necesidad de una Filosofía de la Educación para orientar la formulación de los juicios derivados de los objetivos.

Tyler propone que las fuentes generadoras de los objetivos de aprendizaje sean los alumnos, la sociedad y los especialistas, de tal forma que los criterios de selección de los objetivos pueden variar, desde las necesidades psicológicas de los individuos, hasta los problemas de la vida actual. No obstante, dicho autor, considera que, en forma aislada, ninguna fuente de información puede ser una base de decisiones sensatas.

De acuerdo con lo anterior, las posibles fuentes de información en el modelo de Tyler son las siguientes:

1. El estudio de los propios educandos
2. El estudio de la vida contemporánea
3. Las consideraciones filosóficas
4. La función de la psicología del aprendizaje
5. Los especialistas de las distintas asignaturas

Del total de los objetivos que sea posible formular, deberán aplicarse filtros, tales como seleccionar aquellos que cumplan con las funciones más amplias. Así mismo, es importante tomar en cuenta los valores materiales y el cumplimiento de las condiciones implícitas del aprendizaje.

Posteriormente, podrán seleccionarse los objetivos que permitan identificar y orientar las actividades del aprendizaje; esto se realiza de acuerdo con el tipo de conducta a inculcar en el estudiante y el contexto en el cual tendrá lugar el desarrollo de dicha conducta.

---

<sup>1</sup> BOBIBIT, 1918; CHARTER, 1924

<sup>2</sup> TYLER, R. W. 1976. P45

Una vez determinados los objetivos se seleccionarán las actividades que permitan, con mayor probabilidad, alcanzar los fines de aprendizaje. En Tyler, el término experiencia de aprendizaje se refiere a la interacción establecida entre el estudiante y sus condiciones o medio de desarrollo.

En este modelo se postulan también una serie de principios generales para seleccionar las actividades de aprendizaje, éstos son:

1. Que la experiencia permita al estudiante practicar el tipo de conducta indicada en el objetivo
2. Que obtenga satisfacción al practicar la conducta
3. Que la conducta propuesta se encuentre dentro de las posibilidades del alumno
4. Que permita alcanzar los objetivos
5. Que contribuyan a la concepción de más de un objeto de aprendizaje

Como paso posterior a la selección de experiencias de aprendizaje, se propone la organización efectiva de las mismas. En este caso, los criterios principales son:

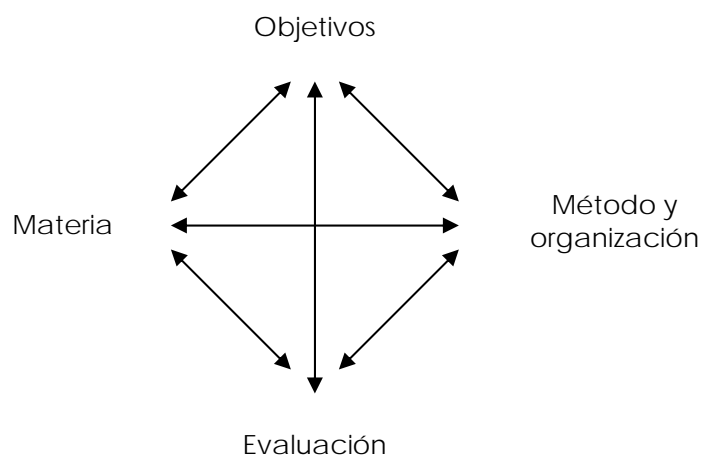
1. Continuidad
2. Secuencia
3. Integración

Los principios organizadores pueden plantearse en asignaturas, temas amplios o combinarse con ellos. Después de organizar las experiencias de aprendizaje y seleccionar los principios de organización, se realiza la planeación del trabajo en el aula, sustentado en los elementos anteriores.

El momento final lo constituye la evaluación de las actividades de aprendizaje para determinar si fue posible alcanzar los objetivos pretendidos, así como precisar aciertos y errores del plan. Para realizar la evaluación, se postula que deberá juzgarse la conducta del alumno durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por medio de dicha evaluación llegarán a obtenerse explicaciones o hipótesis posibles de los aciertos y los errores, mismos que serán verificados a la luz de los nuevos datos.

La perspectiva de Tyler en cuanto a evaluación es restringida ya que se centra en el rendimiento académico y deja de lado la evaluación del proyecto curricular.

En la siguiente figura se muestran los elementos del currículo de acuerdo con Tyler:



Esquema de Tyler sobre los elementos del curriculum (Pérez Gómez, 1988. p. 52)

### 3.1.2 PROPUESTA CURRICULAR DE HILDA TABA

Esta autora hace énfasis en la necesidad de elaborar los programas escolares con base en una teoría curricular. Su propuesta metodológica parte de la investigación de las demandas y requisitos de la cultura y la sociedad, puesto que el análisis constituye una guía para determinar los principales objetivos de la educación, para seleccionar los contenidos y para decidir que tipo de actividades de aprendizaje deben considerarse.

Introduce al campo del diseño curricular una noción sumamente importante, la del diagnóstico de necesidades sociales como sustento principal de la propuesta curricular, estableciendo explícitamente, el vínculo escuela-sociedad que está detrás de un proyecto curricular.<sup>3</sup>

La autora considera al currículum sobredeterminado por aspectos psicosociales, es criticable su visión eminentemente funcionalista de acuerdo con Díaz Barriga<sup>4</sup>. Es frecuente que la noción de diagnóstico de necesidades desvirtúe los análisis que se efectuarán en la construcción de los planes y programas de estudio, los cuales actúan en deterioro de la formación teórica del sujeto.

Taba distingue dos planos en su propuesta curricular:

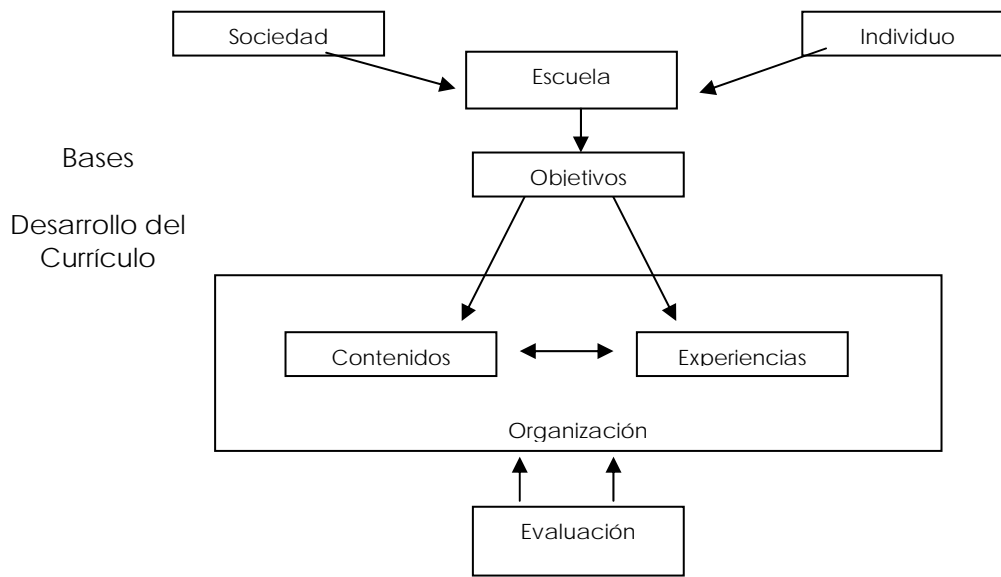
1. El primero se vincula con las bases para la elaboración del currículum
2. El segundo con los elementos y fases que habrán de tomarse en cuenta para la elaboración y desarrollo del currículum

---

<sup>3</sup> TABA, HILDA. 1976 p. 92

<sup>4</sup> DÍAZ BARRIGA 1990 p. 54





Modelo de Taba<sup>5</sup>

En cuanto a las bases para la elaboración del currículum, plantea la necesidad de fundamentar científicamente, con apoyo de las aportaciones de las disciplinas básicas sobre:

1. Las funciones de la escuela en la sociedad y la cultura
2. Los procesos de desarrollo y aprendizaje en el alumno
3. La naturaleza del conocimiento

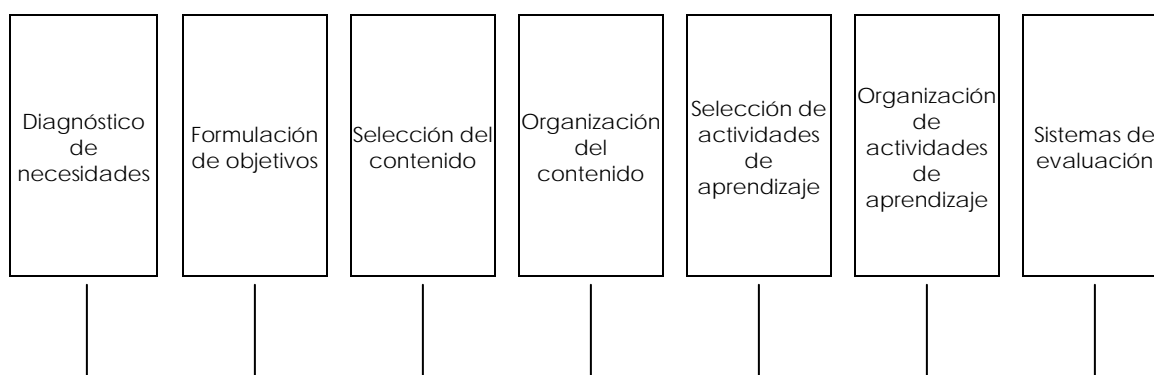
Los elementos principales que habrán de considerarse en el desarrollo del currículum son los objetivos, contenidos y experiencias organizados convenientemente y los sistemas de evaluación.

<sup>5</sup> PÉREZ GÓMEZ A I, 1998. p. 53

La ordenación de los elementos anteriores en una serie de fases para el diseño curricular se plantea en siete pasos

1. Diagnóstico de necesidades
2. Formulación de objetivos
3. Selección del contenido
4. Organización del contenido
5. Selección de actividades de aprendizaje
6. Organización de actividades de aprendizaje
7. Sistemas de evaluación

La siguiente figura ilustra la ordenación de elementos para la elaboración del currículo según Hilda Taba. <sup>6</sup>



---

<sup>6</sup> Díaz Barriga Op cit 1990 p. 19

### 3.1.3 PROPUESTA CURRICULAR DE RAQUEL GLAZMAN Y MARÍA DE IBARROLA

Los trabajos de ambas autoras están dirigidos al diseño de planes de estudio de las licenciaturas universitarias; vienen a ser una importante expresión de los planteamientos de Tyler y Taba que presentan una adaptación al diseño curricular en el contexto latinoamericano.

De Ibarrola y Glazman definen al plan de estudios como “el conjunto de objetivos de aprendizaje operacionalizados convenientemente agrupados en unidades funcionales y estructurados de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel universitario de dominio de una profesión.”<sup>7</sup>

El modelo que proponen las autoras puede dividirse en cuatro etapas:

1. Determinación de los objetivos generales del plan de estudios
2. Operacionalización de los objetivos generales, que incluye dos etapas
  - 2.1 Desglosamiento de los objetivos generales en objetivos específicos, que constituyen el nivel último del plan de estudios
  - 2.2 Agrupación de los objetivos específicos en conjuntos, los cuales constituirán los objetivos intermedios del aprendizaje (éstos son los propios cursos)
3. Estructuración de los objetivos intermedios, incluye tres sub etapas
  - 3.1 Jerarquización de los objetivos intermedios
  - 3.2 Ordenamiento de los objetivos intermedios
  - 3.3 Determinación de metas de capacitación gradual
4. Evaluación del plan de estudios, incluye tres sub etapas:
  - 4.1 Evaluación del plan vigente

#### 4.2 Evaluación del proceso de diseño

#### 4.3 Evaluación del nuevo plan

Esta propuesta hace hincapié en que los planes de estudio deben elaborarse de manera verificable, sistemática y continua.

- Verificable: Con base en una Fundamentación
- Sistemática: Se considera que cada decisión afecta el plan de estudios en su totalidad
- Continua: Porque asume la imposibilidad de evaluar un plan de estudios por tiempo indefinido, pues de ser así, no se respondería a las necesidades sociales e individuales.

En la elaboración de planes de estudio es posible distinguir entre los resultados que se persiguen y la organización de recursos, procedimientos y formas administrativas para lograrlos. La selección y determinación de dichos resultados depende, en gran medida, de condiciones externas a las instituciones educativas: el profesional, el alcance de las disciplinas, la práctica profesional, las necesidades sociales, la legislación educativa, los principios de aprendizaje.<sup>8</sup>

Las autoras consideran que la utilización de objetivos de aprendizaje en sus tres niveles; generales, intermedios y específicos, tienen las siguientes ventajas:

1. Centrar el proceso de enseñanza- aprendizaje en el alumno desde el momento mismo de la concepción del plan
2. Planear, organizar y ordenar, no sólo los contenidos de la enseñanza sino también los comportamientos que deberán alcanzar los estudiantes

---

<sup>7</sup> De Ibarrola y Glazman 1978 p 28

<sup>8</sup> Op cit.

3. Eliminar la definición a priori de las materias, áreas o módulos como formas de organización del plan de estudios, facilitar un análisis de todos los contenidos y comportamientos incluidos en dicho plan.
4. Facilitar la comunicación entre los participantes en el proceso educativo.
5. Construir una base objetiva en la selección de recursos, métodos, medios y experiencias necesarios para facilitar y encausar el aprendizaje.
6. Realizar una evaluación objetiva del aprendizaje de los alumnos y del propio plan de estudios.

### 3.2 METODOLOGÍAS PARA EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM BASADO EN COMPETENCIAS LABORALES

Un currículum basado en competencias es un documento elaborado a partir de la descripción del perfil profesional, es decir, de los desempeños esperados de una persona en un área ocupacional específica y cuya finalidad principal es resolver los problemas propios del ejercicio de su rol profesional. Estos modelos procuran asegurar la pertinencia en términos de empleo y de empleabilidad de la oferta formativa diseñada. A continuación se presentan tres modelos representativos para la elaboración del currículum desde este enfoque.

#### 3.2.1 DACUM<sup>9</sup>

La metodología DACUM, *Desarrollo de un Currículum* en sus siglas en inglés, se caracteriza por establecer una conexión orgánica desde su diseño, entre la norma de competencia, expresada en criterios de desempeño, y la construcción del currículum que debe conducir al cumplimiento de la misma. Esto lleva a

---

<sup>9</sup> MERTENS, LEONARD.(1997) DACUM y sus variantes SCID y AMOD. México, CINTRFOR/OIT.

diferenciar de las metodologías que separan ambos momentos, convirtiéndolo en un instrumento atractivo por reducir la complejidad del largo proceso que comprende la definición de la norma, la construcción del currículum, la capacitación- formación basada en ello y la evaluación- certificación.

Las raíces del DACUM se encuentran en Canadá, en la década de los setentas, teniendo su origen en los intentos por construir una guía curricular que permitiera el involucramiento del capacitando en el programa de formación y en la definición de los objetivos a alcanzar. Nació a partir de la inquietud de hacer la capacitación más participativa desde la definición misma de los contenidos y al mismo tiempo, de orientarla a mejorar los resultados en la organización.

La principal referencia es la versión metodológica desarrollada por la Universidad de Ohio, en el Centro de Educación y Capacitación para el empleo. Para ellos, el DACUM es un instrumento para analizar ocupaciones y procesos de trabajo, generando insumos para conducir procesos de análisis funcional, para el diseño de sistemas ISO 9000 o Calidad Total, para poner en práctica una relación más estrecha entre escuela y empresa, o bien, para desarrollar guías didácticas basadas en competencia laboral.

El DACUM presenta dos componentes centrales: a) el taller de análisis de funciones y tareas y b) el proceso de verificación de las tareas que fueron identificadas en el taller.

Las premisas del DACUM y que constituyen sus sustentos teóricos son tres:<sup>10</sup>

1. Trabajadores expertos pueden describir y definir su trabajo de manera más precisa que cualquier otra persona de la organización;
2. Una manera efectiva de definir una función es describir en forma precisa las tareas que los trabajadores expertos realizan;
3. Todas las tareas requieren para su ejecución adecuada el uso de determinados conocimientos, habilidades y destrezas, herramientas y

---

<sup>10</sup> Íbid.

actitudes positivas de la persona. Si bien esos no son tareas, sí son el medio o los elementos facilitadores que permiten un desempeño exitoso.

Estas premisas se basan a su vez en una mezcla de corrientes teóricas de la escuela conductista y funcionalista, aunque la última se resiste en incorporar el análisis de tareas, ya que busca expresar el trabajo en términos de resultados y no en procesos.<sup>11</sup>

El taller con trabajadores expertos es el núcleo del procedimiento para poder llegar al mapa DACUM, que es una matriz de funciones y tareas que el trabajador debe ser capaz de realizar, complementado con la identificación de conocimientos y habilidades generales, importantes para su trabajo; con comportamientos sociales requeridos con el equipo, los materiales y herramientas que el trabajador ocupa; y con las tendencias y perspectivas del trabajo para el futuro inmediato.

Previo al iniciar el taller, se hace un análisis de necesidades para identificar si los problemas de desempeño que tiene la organización obedecen, y hasta qué punto, a un problema de capacitación, de gestión o a otra cosa. De este análisis se deriva también que funciones u ocupaciones en la organización debieran ser analizadas en un taller. También se selecciona a un grupo de trabajadores considerados expertos por su desempeño demostrado y algunos de sus supervisores para construir el mapa de funciones y tareas.

El taller comienza con una tormenta de ideas sobre todos los trabajos-tareas que se tienen que realizar en el área. A partir de esa primera tormenta de ideas, se procede con la identificación y descripción del título de la competencia, de la ocupación o de la principal función de un determinado proceso.

---

<sup>11</sup> MERTENS, LEONARD, (1997) CONOCER

El paso siguiente consiste en identificar- definir las funciones<sup>12</sup> que se deben cumplir y se sigue el proceso de discusión y construcción de consenso entre los miembros del grupo. Posteriormente se deben ubicar los enunciados de tareas en cada una de las funciones.

Los criterios para seleccionar una tarea son los siguientes:

1. Representa la unidad más pequeña de una actividad del proceso con un resultado palpable y con sentido;
2. Resulta en un producto, servicio o decisión;
3. Representa una unidad de trabajo asignable a una persona;
4. Tiene un punto de inicio y fin;
5. Puede ser observado y medido;
6. Se puede realizar en un corto periodo de tiempo;
7. Se puede realizar independientemente de otras tareas
8. Consta de dos o más pasos

Esta parte se considera la más crítica dentro del DACUM porque alrededor de estas tareas se construirá posteriormente el programa de formación.

Una vez concluida la fase de identificación y expresión de las tareas, se prosigue enlistar a nivel de área o planta, los conocimientos y habilidades generales requeridos en la ocupación; las conductas y actitudes deseables; herramientas, equipo y materiales; perspectivas y tendencias a futuro. Los conocimientos y habilidades generales requeridas incluyen también competencias como toma de decisiones, resolver problemas, y habilidades

---

<sup>12</sup> Por función se entiende un área amplia de responsabilidades que agrupa a varias tareas. Es importante distinguir entre función y tarea: la primera se refiere a un resultado amplio, mientras que la segunda es un resultado específico y necesario para lograr la primera.



interpersonales, que son calificaciones subyacentes de muchas de las tareas que se tienen que realizar para lograr la función.

La última etapa consiste en verificar y afinar las funciones y tareas identificadas. En esta etapa se busca también dar una secuencia a las expresiones de las tareas por función, siguiendo el orden del flujo productivo, de la importancia relativa de la tarea o bien, en orden del grado de dificultad.

Una vez concluido el mapa DACUM de funciones y tareas requeridas para lograr un desempeño destacado del individuo en el área, dicho mapa representará los enunciados de un currículum efectivo, basado en la realidad del proceso productivo.

### 3.2.2 SCID (Desarrollo Sistemático de Currículum Instruccional)<sup>13</sup>

EL SCID es un análisis a fondo de las tareas, tomándose como base las tareas enunciadas en el mapa DACUM, o bien, partiendo de subprocesos productivos identificados por observación y entrevistas directas con los trabajadores y sus supervisores.

Si se toma como referencia el mapa DACUM, previamente construido de acuerdo con el procedimiento establecido para tal fin, es conveniente que se escojan las tareas más importantes o críticas para aplicar el SCID.

También se puede partir de un análisis previo de identificación de subprocesos, a través de entrevistas y observaciones de trabajadores expertos en el momento que realizan sus tareas, aplicando un formato de cuatro pasos:

- Qué hace
- Cómo lo hace
- Cuál es el objetivo

---

<sup>13</sup> ibid.

- Cuántas veces al día lo hace
- Qué dificultades enfrenta

A partir de tal formato se puede construir un mapa resumido del DACUM, partiendo de familias más amplias de tareas que en el caso del DACUM y que conforman sub funciones o competencias de sub procesos.

El procedimiento SCID es similar al DACUM; se selecciona un grupo de trabajadores expertos y supervisores, quienes colectivamente analizan las tareas, a partir de un consenso que se va construyendo en cada uno de los componentes del esquema.

El SCID parte de la concepción de que para la evaluación del trabajador y para la elaboración de las guías didácticas, es indispensable pero no suficiente, tener formulados los criterios y evidencias de desempeño. Considera que para garantizar el desempeño observado, deben cumplirse un conjunto de factores inherentes al contenido de la tarea: conocimientos básicos necesarios para poder aprender; conocimientos necesarios para el desarrollo de la habilidad; el cumplimiento de las normas de seguridad en el trabajo; actitudes y comportamientos que conducen al desempeño destacado del trabajador; decisiones que el trabajador tiene que tomar; la información precisada para tomar las decisiones; los errores y pueden ocurrir cuando la decisión se toma equivocadamente; y, las herramientas, equipo, maquinaria y materiales que intervienen en el trabajo.

Esta información permite establecer los parámetros bajo los cuales el trabajador debe mostrar su desempeño. También establece los criterios y evidencias de desempeño complementarios que aseguran, o mejor dicho, aumentan la posibilidad, que el desempeño esperado pueda logarse en diferentes circunstancias y ante situaciones no previstas.

Al mismo tiempo, esta información constituye la referencia básica para la construcción de las guías didácticas en las que el trabajador puede apoyarse para guiarse al cumplimiento de los estándares de desempeño esperados.

Este desdoblamiento del currículum en estándares de desempeño por un lado y en guías didácticas por el otro, constituye el atractivo de esta metodología.

La guía didáctica tiene un diseño básico que parte del supuesto de que el propio trabajador es quien se responsabiliza y se estimula a aprender para lograr el desempeño requerido. Esto obedece a que uno de los aspectos fundamentales del enfoque de formación basada en competencias es el carácter individualizado de la instrucción. Ésta contempla el desarrollo secuenciado de tareas que el capacitando aprende con la ayuda de módulos didácticos y supervisores o instructores especializados, lo que le permite avanzar en el aprendizaje a su propio ritmo. En aras de facilitar ese proceso de aprendizaje, el instructor debe preocuparse de proveer a los trabajadores una variedad de estilos de aprendizaje, de modo que aquellos puedan optar por los estilos que mejor se acomoden a su forma particular de aprender. La estructura modular del material didáctico es para ofrecer entradas y salidas continuas, lo que permite alcanzar un sistema flexible.

Para poder cumplir con el propósito del aprendizaje individual, la estructura de la guía se centra en el autoaprendizaje, y se desarrolla a partir de instrucciones estrechamente vinculadas al subproceso o la competencia correspondiente.

La guía empieza por explicar cómo el trabajador o capacitando debe conducirse en la guía, es decir, qué secuencia debe seguir en el aprendizaje y cómo administrarse en ello. En segunda vienen las instrucciones mismas que enfatizan aquellos aspectos importantes que deben saber y dominar. Menciona también el tipo de decisiones que tiene que tomar para la realización de las tareas, la consecuencia de decisiones equivocadas y los elementos de seguridad que se deben cuidar. Todos estos elementos provienen directamente de la información generada por el formato SCID.

También se incluyen los formatos de auto evaluación y de respuesta, mismos que retoman los aspectos críticos del conocimiento requeridos para la habilidad demandada.

Se integran también el formato de la evaluación de las habilidades adquiridas y demostradas en la práctica empezando de nuevo con una autoevaluación, basándose en los criterios de desempeño de la competencia. Para finalizar se describe la forma cómo el supervisor o instructor aplicará el examen de ejecución, explicitando el estándar de ejecución que se comprobará según criterios descritos en la guía y conocidos por el capacitando.

El conjunto de elementos de instrucción y evaluación conforman el plan de instrucción-formación, cuya estructura se debe empezar a diseñar a partir del análisis de las tareas en el formato SCID, el cual se va ajustando y adquiriendo forma en la medida que se avanza en la elaboración del material didáctico.

### 3.2.3 AMOD<sup>14</sup>

El AMOD se define como un modelo de la metodología DACUM. Fue desarrollado en Canadá como una versión alternativa y complementaria del mapa DACUM; el AMOD tiene a su vez una variante elaborada especialmente para ser utilizado a través del correo electrónico, llamado IMOD. Este último conviene usarse cuando se trata del desarrollo de currícula de funciones que ocupan muy pocas personas en la organización, generalmente de gestión y de apoyo como: el área de finanzas de una empresa, el área administrativa; gestión de recursos humanos, entre otros.

El AMOD parte de los mismos principios básicos que el DACUM, de que son los trabajadores expertos quienes mejor pueden expresar las competencias requeridas en el trabajo o la función. La diferencia con DACUM y especialmente con SCID, radica en que el AMOD busca establecer una relación directa entre los elementos del currículum, expresados en la forma de un mapa DACUM, la secuencia de formación y la evaluación del proceso de aprendizaje. Para lograr

esto, pone mucho énfasis en la interacción entre los actos de autoevaluación por parte del capacitando y la evaluación del instructor o supervisor, aplicando una escala de calificación que suele variar de entre 3 a 6 niveles:

0= no puede desempeñar la tarea o subcompetencia

1= puede ejecutar la tarea, pero necesita supervisión

2= puede realizar la tarea con adecuada velocidad y calidad

El proceso de implementación consiste en una dinámica de autocalificación y calificación, acompañada por actos de instrucción por parte del supervisor o trabajador experto. La certificación lo hace el comité de expertos (supervisores o trabajadores) apoyado por una persona externa.

Toda la metodología empieza y termina con este comité de expertos. El primer paso es construir el mapa estilo DACUM, a partir de una tormenta de ideas y un proceso de ordenamiento de las competencias generales y las respectivas habilidades o desempeños de que están compuestas.

El mapa AMOD es entregado a los trabajadores quienes empiezan calificándose a sí mismos, con la escala anteriormente definida y bajo criterios subjetivos. Posteriormente el calificando analiza su calificación con la del supervisor y se inicia un acto de instructor por parte del último en aquellas subcompetencias donde es necesario. Cada vez que el trabajador siente que ha mejorado el desempeño en una subcompetencia determinada, se recalifica a sí mismo y lo confirma con el supervisor o instructor. Una vez que se ha cumplido exitosamente con cada una de las subcompetencias, el capacitando pasa a presentar sus calificaciones al comité de expertos quién lo evalúa y valida, para que se le otorgue un certificado de habilidades en la función.

---

<sup>14</sup> Íbid.

La ventaja del proceso de calificación por puntos, es que permite al supervisor o instructor rápidamente hacer un diagnóstico de las principales debilidades de formación del personal y actuar con un programa de capacitación-instrucción en las áreas o campos donde más se requiere.

El AMOD es muy práctico y rápido, lo que permite dar respuestas a muy corto plazo de como formar al personal, sobre todo si es de nueva entrada y para estructurar un programa de formación.

Finalmente es importante destacar que, los modelos para el desarrollo del currículum descritos a lo largo de este apartado, proporcionan una visión amplia de los aspectos que se deben atender, así como las intencionalidades inherentes en la selección y organización de los componentes durante la construcción de los programas de estudio. A continuación se presentan algunas tipologías de programas de estudios así como las etapas para su desarrollo con base en la propuesta que realiza Margarita Pansza con el objetivo de contar con los parámetros que definan y orienten el desarrollo de la propuesta de programa de estudios del capítulo siguiente.

### 3.3 ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE ESTUDIO

En el plan curricular se indican las secuencias de aprendizaje que deben cursarse en una determinada profesión, se especifican y agrupan los contenidos, se establecen las secuencias horizontales y verticales de los contenidos curriculares, el número de cursos, los tiempos requeridos para el aprendizaje, las horas de teoría y práctica, etc. En este sentido, el programa educativo debe ser concebido como un componente esencial del plan de estudios y por tanto, tendrán que elaborarse tantos programas como asignaturas o módulos que conformen el plan curricular.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> SACRISTÁN, GIMENO 1984, p. 112

De ahí que los programas de estudio deben ser encauzados en función del plan de estudios del que forma parte, asumiendo un método y una orientación específica en su desarrollo, pues el plan de estudios es el conducto mediante el cual se expresan los principios ideológicos y sociales que sustenta la institución así como las ideas que nutren sus concepciones en cuanto al conocimiento y al aprendizaje de las disciplinas que lo integran.

La elaboración de programas de estudio para las diferentes unidades didácticas<sup>16</sup> que conforman el plan de estudios de una institución educativa, es una de las tareas más importantes de la docencia. Esta tarea permite concretar las diversas concepciones teóricas e ideológicas que sobre el acto educativo sustentan las personas que integran la institución. Es importante destacar que debe ser realizada por los docentes responsables de cada unidad de enseñanza, ya que el programa es la herramienta fundamental del trabajo que realiza el docente y está íntimamente relacionado con los problemas de la finalidad y con la intencionalidad que caracteriza la práctica docente. La elaboración de los programas de estudio proporciona una visión más profunda de la problemática que se afronta en el proceso de enseñanza aprendizaje de un curso específico.

Varias de las propuestas para elaborar programas, desarrolladas a lo largo de la historia, plantean únicamente elementos para su realización. En muchos casos las innovaciones en este campo consisten en añadir un elemento o quitar otro o bien en asignar una nueva denominación a la orientación de esta tarea.

Si se toma como criterio organizador el estudio de las funciones que los programas cumplen en una dinámica institucional y curricular, existen tres tipos de programas: a) del plan de estudios o del sistema educativo, b) de la institución o academia de maestros y c) del docente.

#### *a) Programa del Plan de Estudios o del Sistema Educativo (Programa sintético)*

El programa del plan de estudios o del sistema educativo se formula cuando se realizan los procesos de elaboración de un plan, o bien es la expresión

---

<sup>16</sup> Por unidad didáctica se entiende cada uno de los diferentes eventos que constituyen un plan de estudios, éstos pueden ser: cursos, laboratorios, seminarios monográficos, seminarios de investigación, talleres, prácticas profesionales supervisadas, módulos, etc.

de una propuesta de contenidos para todo un sistema educativo. Es a la vez, un punto de concreción de los proyectos educativos amplios que materializan una política de formación para un nivel educativo, y un punto de partida para los desarrollos que cada academia de maestros o escuela realice con objeto de adecuar los criterios globales que se desprenden del programa a las condiciones institucionales particulares.

De esta manera, el programa escolar no es un elemento aislado sino que tienen una profunda inserción curricular, esto significa que todo programa escolar constituye una parte concreta de un plan de estudios. Tal programa del plan de estudios o del sistema educativo se encuentra íntimamente relacionado con los propósitos de ese plan o sistema, el tipo de necesidades sociales e individuales que se consideraron en su elaboración, las áreas de formación en que está organizado, las nociones básicas de cada una de dichas áreas; todo ello con el fin de obtener un mapa curricular que permita visualizar la forma en que se apoyan e integran los diferentes contenidos de las asignaturas del plan de estudios, para así evitar la repetición de contenidos y procurar la integración de los aprendizajes.

Estos programas del plan de estudios permiten, esclarecer las nociones básicas por desarrollar en cada área de formación y, por lo tanto, en cada asignatura que forme parte de ella. En realidad esos contenidos básicos constituyen un programa sintético. Por lo tanto es necesario que los contenidos básicos, una vez esclarecidos, se presenten como propósitos de aprendizaje del curso.

*b) Programa de la Institución o de la academia de maestros (Programa analítico)*

El programa escolar, como propuesta de aprendizaje, establece un mínimo necesario para acreditar una materia, aunque también es necesario reconocer



que en el proceso desarrollado en el aula se generan aprendizajes que rebasan las propuestas formales de un plan de estudios; estos aprendizajes no previstos, relacionados con el desarrollo humano, el cognoscitivo y la esfera de los valores son resultado de la dinámica particular que se da en un grupo escolar que confronta la historia personal de los sujetos de la educación, particularmente maestros y alumnos.

La elaboración del programa de la institución o de la academia de maestros se puede ver como una segunda etapa; ésta se fundamenta en el comportamiento del plan de estudios y en el análisis sistemático tanto de las condiciones institucionales como del conjunto de experiencias docentes frente a los temas que se intenta desarrollar. El valor de este programa depende de la manera en que se realicen diversos análisis que articulen el programa al plan de estudios del que forma parte, a las particularidades de un proyecto institucional y a las condiciones de sus maestros y alumnos.

El programa de la institución o de la academia de maestros es el instrumento que orienta globalmente el trabajo en una institución escolar. Se construye a partir de la interpretación del programa del plan de estudios o del sistema educativo; cuando el plan llega a la institución educativa, los docentes, en conjunto o de manera individual, se enfrentan a la tarea de adecuarlo a su realidad y desarrollar los elementos básicos que en él establecen.

Para construir el programa institucional es necesario el conocimiento de las condiciones y posibilidades institucionales así como información sobre los estudiantes; debe partir del reconocimiento de las inercias institucionales, de las potencialidades que se encuentran en cada escuela y, a la vez, necesita prever qué procesos de cambio se pueden potenciar desde la misma institución.<sup>17</sup>

Lo importante de este documento es su carácter analítico, esto es, si el programa del plan de estudios es necesariamente sintético y se reduce a los contenidos básicos y a las diversas relaciones que existen entre estos contenidos, el programa institucional o de la academia tiene como fin orientar a la

---

<sup>17</sup> DÍAS BARRIGA ÁNGEL, (1985) Didáctica y Currículum. Cap. I y II, Edit. Nuevo Mar, México.

comunidad académica acerca del desglose de los principales temas por trabajar; de su ordenamiento en unidades de aprendizaje, de las principales propuestas metodológicas que se desprenden del mismo y de la forma en que, atendiendo a los reglamentos de la evaluación y al desarrollo académico institucional, se sugiere realizar la evaluación. Este programa funciona como punto de partida para el trabajo en el aula.

El desarrollo del Programa institucional o de academia consta de una serie de elementos tales como:

- Presentación general
- Determinación de los propósitos o intencionalidades y establecimiento de los criterios de acreditación del curso
- Organización del contenido en unidades

*c) El programa del docente (Programa guía)*

El docente es el responsable profesional del trabajo en el aula; a él le corresponde elaborar una propuesta en el que fundamentalmente se definan las estrategias de enseñanza que se realizarán en el curso escolar. En este programa el docente combina el programa del plan de estudios, el institucional o de la academia de maestros, y sus experiencias profesionales: su formación y manejo de los contenidos, el análisis que realiza del efecto de las diversas actividades de aprendizaje en grupos escolares similares, la perspectiva que tiene sobre los elementos que singularizan al grupo escolar con el que trabajará este programa. Este elemento se retroalimenta de forma permanente a lo largo del curso escolar.

La elaboración de este tipo de programa surge al reconocer que es imposible efectuar una propuesta metodológica general para todas las situaciones en las que un programa se desarrolla, ya que esto supone la existencia de grupos y estudiantes en los que no existe ninguna variación social ni cultural; así mismo, sería una negación de la especificidad institucional y de las características de cada docente.

El programa del docente parte de los elementos básicos establecidos en el programa institucional o de la academia de maestros, y constituye un puente privilegiado para promover una articulación entre el currículum y la didáctica.

Un elemento central del programa del docente es la elaboración de una propuesta metodológica, esto es, la elección de una estructura en la que se enlacen las diversas actividades de aprendizaje, pensadas éstas en el sentido de las experiencias educativas que promueven en los estudiantes. Así la propuesta metodológica surge de la misma experiencia y formación didáctica, y permite una articulación específica con los contenidos que se selecciona. El método debe ser considerado como la posibilidad de articular ciertos contenidos, como punto de unión de lo epistemológico (un campo disciplinar particular) y lo didáctico.

El método tiene que ver con una perspectiva global de las estrategias de enseñanza que sintetiza tanto las concepciones generales que tiene cada docente, como su punto de vista psicopedagógico; esto supone la adopción de una visión cognoscitiva, humanista, genética y psicoanalítica que busca la apropiación del conocimiento, o bien, el descubrimiento y la construcción del mismo, lo que genéricamente denominamos didáctica. En la propuesta metodológica, el docente expresa su creatividad y a través de ella manifiesta la vitalidad que tiene frente a la educación. Es el diseño y, sobre todo, en el desarrollo de las diversas estrategias didácticas en lo que el docente necesita obtener mayores satisfacciones, pues finalmente en ellas se traduce el reto de lograr que el trabajo de los contenidos sea agradable.

El método representa la posibilidad de articulación entre conocimiento como producción del mismo y conocimiento como problema de aprendizaje; el método constituye una articulación entre epistemología y teoría del aprendizaje, y hace posible una concepción particular de aprendizaje, bien sea concebido como adquisición de información, o como construcción de un conjunto de procesos en los que la información hace posibles nuevas elaboraciones.

De acuerdo con Taba<sup>18</sup> existe la necesidad de propiciar en las experiencias de aprendizaje, momentos de *asimilación* de la información, en los que el estudiante se enfrente a nuevos conceptos, nociones, etc., y momentos de *acomodación* de esta información, para hacer posible el análisis, la organización y reorganización de los esquemas referenciales del sujeto en su tarea de la construcción de nuevas síntesis. El aprendizaje es, así, un proceso de apropiación de la realidad, lo cual requiere que el sujeto construya sus propios marcos referenciales.

El momento de asimilación está conformado por prácticas educativas en las que se presenta al alumno una nueva información, mientras que en el momento de acomodación estaría representado por prácticas educativas que fomentan la discusión de un contenido en relación con otros contenidos, o en relación con ciertos problemas.

Finalmente, en el programa del docente es importante la especificación del mecanismo de acreditación, tanto de los requisitos formales que se deben cumplir para tener acceso a la misma, como del conjunto de resultados y actividades que serán tomados en cuenta para integrar la calificación final. Corresponde al docente, como responsable del trabajo didáctico y metodológico, la tarea de definir los elementos que se tomarán en cuenta en la acreditación escolar. Las precisiones sobre la acreditación, al establecer una serie de actividades que se consideran para calificar el curso, ayudan al estudiante a clarificar el sentido de su actuación escolar. Estas actividades necesitan ser pensadas como una forma de articular el método; esto es, las estrategias realizadas a lo largo de un curso con el contenido del curso.<sup>19</sup>

La evaluación requiere hacer un esfuerzo para comprender el proceso de aprendizaje individual y grupal; cuando los maestros planifican la acreditación de un curso es conveniente que se aclaren y se tomen como referencia principal, los tipos de aprendizaje que desean promover en él.

---

<sup>18</sup> Ibidem p. 71

<sup>19</sup> DÍAZ BARRIGA. OP CIT p. 67

La planificación de la acreditación abarca la determinación de criterios generales de acreditación del curso, en los que se consideren los productos de aprendizaje que puedan expresar la mayor integración de aprendizaje posible; asimismo, estos productos serán el medio en el cual los estudiantes recuperen la información fundamental de un tema o disciplina.<sup>20</sup>

### 3.3.1 CONSIDERACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN BASADOS EN NORMAS DE COMPETENCIA LABORAL

De acuerdo con este enfoque, el objetivo general de un curso de formación puede definirse asimilándolo con la unidad de competencia o incluso elementos de competencia de una norma; de esta manera, los objetivos del curso resultan similares al contenido descrito en la unidad de competencia respectiva.

En esta línea, los elementos de competencia se utilizan como referentes para establecer los módulos. Los objetivos específicos, los contenidos y los resultados del aprendizaje se establecen a partir del análisis de las evidencias de desempeño, los criterios de desempeño, los conocimientos requeridos y el campo de aplicación.

En general todos los elementos de la norma sirven generosamente para la estructuración de los currículos. Si bien, no se puede pensar en una correspondencia automática, es factible con un análisis juicioso, derivar currículos formativos atendiendo las especificaciones de las normas.

A diferencia de la orientación tradicionalmente academicista que puede tener muchos programas formativos; los programas de formación basados en competencia deben por lo menos caracterizarse por:

1. Enfocar el desempeño laboral y no los contenidos de los cursos
2. Mejorar la relevancia de lo que se aprende

---

<sup>20</sup> Ibid. 78

3. Evitar la fragmentación tradicional de programas academicistas
4. Facilitar la integración de contenidos aplicables al trabajo
5. Generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas
6. Favorecer la autonomía de los individuos
7. Transformar el papel de los docentes hacia una concepción de facilitar y provocar el conocimiento

Leonard Mertens, transcribió algunas propuestas para los programas de formación basados en competencia:

- “Competencias cuidadosamente identificadas, verificadas y de conocimiento público
- Instrucción dirigida al desarrollo de cada competencia y una evaluación individual por cada competencia
- La evaluación toma en cuenta el conocimiento, las actitudes y el desempeño como principales fuentes de evidencia. El progreso de los alumnos en el programa es al ritmo de cada uno. La instrucción es individualizada al máximo posible. Énfasis puesto en los resultados.
- Requiere la participación de los trabajadores en la elaboración de la estrategia de aprendizaje. Las experiencias de aprendizaje son guiadas por una permanente retroalimentación.
- En suma, la generación de competencias a partir de los programas formativos exige a éstos la iniciación de cambios en sus estrategias

pedagógicas, en sus enfoques curriculares y en el papel tradicional asignados al docente y al alumno.”<sup>21</sup>

### *Componentes de los Programas de Formación basados en Normas de Competencia Laboral*

“Un Programa de Formación basado en normas de competencia laboral es un documento de carácter normativo a partir del cual se orienta el proceso de impartir acciones formativas. Es diseñado tomando como punto de partida las competencias que han sido identificadas y normalizadas, por paneles de expertos, a partir de un análisis minucioso de un área ocupacional los cual permite establecer los conocimientos teóricos y prácticos pertinentes para un desempeño efectivo en función de las necesidades de productividad y competitividad de las empresas “<sup>22</sup>

Sus componentes son:

a) Hoja de información general.

Debe contener: Rama Técnica: Conjunto de especialidades que componen la parte principal de la técnica de una ciencia o arte; Familia Ocupacional.: Conjunto de ocupaciones relacionadas entre si por la similitud general de las características del trabajo ejecutado y que exigen conocimientos, habilidades y actitudes análogas o similares; Nombre Del Curso: Es el nombre asignado a las habilidades y conocimientos que se requieren para desempeñar un conjunto de competencias propias de un grupo de ocupaciones, o específicas de una ocupación; Salida Ocupacional: Indica la capacidad de desempeño alcanzada por los participantes al terminar una acción formativa; Nivel: Se refiere a los diferentes niveles de competencia caracterizados por el grado de autonomía en la ejecución de los trabajos y los diferentes grados de

---

<sup>21</sup> MERTENS, LEONARD, (1996) Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos, Montevideo, Cinterfor/OIT.

<sup>22</sup> ibid.

responsabilidad que pueden identificarse en una actividad laboral; Código: Es el número asignado por la Oficina de Planificación para identificar los programas; Duración: Es el tiempo pedagógicamente necesario para el aprendizaje del módulo ocupacional. La duración máxima del programa se obtiene a partir de la sumatoria de la duración de cada uno de los módulos de aprendizaje del programa; Población Enfocada: Es la población a la cual va dirigida la acción formativa; Requisitos de Ingreso: Son las características de la población enfocada y el nivel de competencias requeridas a un participante para poder iniciar un programa de formación; Objetivo General: Enunciado que establece la competencia general de la ocupación, que estarán en capacidad de desempeñar los participantes al concluir la acción formativa y Unidades que Componen el Módulo: Se refiere al número de unidades de competencia que integran el módulo ocupacional.

#### b) Módulos de aprendizaje.

Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que corresponden a una etapa significativa del proceso de trabajo y además representan una fase clave del proceso de aprendizaje. Para la elaboración de los módulos de aprendizaje se utiliza como referentes a los Elementos de la Unidad de Competencia tomada como base de análisis. Sus componentes son: Nombre y Número de la Unidad de competencia, Número del Módulo, Nombre y propósito del Módulo, Resultados de Aprendizaje los cuales son definidos con base en los criterios de desempeño y tomando como núcleo el elemento de competencia, señalados en la norma de competencia, de tal manera que a cada elemento de competencia puede corresponder uno o más resultados de aprendizaje;<sup>23</sup> Contenidos, organizados en temas y se establecen a partir del análisis de las Evidencias de conocimientos y de Desempeño establecidas en las NCL; Criterios generales de Evaluación que consiste en agrupar, por resultados de aprendizaje,

---

<sup>23</sup> El resultado de aprendizaje es el eje a partir del cual se organizan los demás elementos integrantes del programa. Es un enunciado que describe el cambio en las habilidades, conocimientos y actitudes que se esperan que un participante presente, solo que en términos de resultados, que pueden ser observables, medibles y logrables, haciendo énfasis en lo que el participante podrá hacer más que en lo que sabrá al concluir el proceso de aprendizaje.



aquellos criterios previamente identificados a través de las evidencias de conocimientos y de desempeño que permiten establecer objetivamente si se logró o no el resultado de aprendizaje y Horas, es decir, tiempo necesario para impartir cada resultado de aprendizaje.

c) Guía del instructor.

Instrumento integrado por las estrategias y recursos didácticos, sugeridos, destinados a facilitar el logro de los resultados de aprendizaje. Se compone de: Nombre, Duración, Objetivo del Módulo, Resultado De Aprendizaje, Metodología aplicada, Recursos Didácticas y Horas.

d) Desarrollo de las prácticas y guía de evidencias.

Esta incorporación se realiza mediante dos formatos, los cuales indican las actividades a realizar por el instructor y por los participantes respectivamente. Sus componentes son: Encabezado y Cuerpo en el que se establece el o los objetivos a lograr por los participantes; así como el escenario o ambiente recomendable para la realización de la práctica, los materiales, equipos y herramientas necesarios y el procedimiento o secuencia de ejecución por parte del instructor. La guía de evidencias se compone de: Encabezado que especifica el número de la práctica a ejecutar por cada uno de los participantes, el nombre de éste y las instrucciones para evaluar su desempeño y el Cuerpo que especifica el procedimiento o secuencia de la práctica desarrollada por el instructor, a fin de verificar las actividades a realizar por cada participante al momento de ejecutar su práctica.

e) Listado maestro.

Es el listado del total de materiales, equipos, herramientas y mobiliarios que serán utilizados en el desarrollo de la acción formativa. La parte referencial de la NCL para definir este componente lo es el campo de aplicación. Es importante destacar que la competencia laboral debe evaluarse por desempeño (de cada participante) y no por producto (logrado por un grupo de participantes) por tanto, la cantidad de materiales, equipos herramientas y mobiliarios debe determinarse con base a este criterio.

f) Perfil técnico -pedagógico del instructor.

Consiste en establecer las condiciones necesarias que debe reunir el instructor para ejecutar una acción formativa bajo el enfoque de NCL.

En el siguiente capítulo se presenta el desarrollo de la propuesta de programa de estudios basado en competencias laborales para las asignaturas de Laboratorio de Didáctica I y II.

## CAPÍTULO IV.

---

PROPUESTA DE PROGRAMA DE ESTUDIOS BASADO EN COMPETENCIA LABORAL PARA LAS ASIGNATURAS DE LABORATORIO DE DIDÁCTICA I Y II DE LA LIC. EN PEDAGOGÍA DE LA FFyL.

### 4. 1 DESARROLLO DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS

En este apartado se describen los pasos que se siguieron para la elaboración del Programa de Estudios para las asignaturas de Laboratorio de Didáctica I y II así como algunos elementos conceptuales que fundamentan dicho desarrollo.

De acuerdo con la propuesta, para la elaboración de un programa de estudios, de Margarita Pansza<sup>1</sup> dicho proceso consta de las siguientes etapas:

#### *a) Definición del tipo de unidad didáctica*

Por unidad didáctica entendemos cada uno de los diferentes eventos que constituyen un plan de estudios, tales como:

- Curso
- Seminario
- Taller
- Laboratorio
- Práctica social

---

<sup>1</sup> Para la autora, un programa de estudios es una formulación hipotética de los aprendizajes, que se pretende lograr en una unidad didáctica de las que componen el plan de estudios; en él se marcan las líneas generales que orientan la formulación de los programas de las unidades que lo componen. También se toma como un referente indispensable, la caracterización que realiza Díaz Barriga sobre el programa analítico y el programa guía, para la elaboración de dicha propuesta de programa de estudios.

En tanto que la unidad didáctica para la cual se pretende desarrollar un programa de estudios, es un Laboratorio (así especificado en el Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM), se incluye solamente la definición de dicha unidad didáctica.

El *Laboratorio* es una forma de trabajo que permite profundizar en la reflexión sobre las actitudes individuales y grupales, en relación a las habilidades necesarias para el desempeño de una actividad a partir de la ejecución de las mismas. En un laboratorio se debe llevar un registro de la evaluación del grupo, así como delimitar los criterios con base en los cuales se practicará la retroalimentación. El laboratorio, concebido en esta forma es un espacio de reflexión y puede utilizarse para la formación en diversas ramas profesionales.

En el área de las ciencias experimentales se le considera como un lugar de experimentación para la confirmación o descubrimiento de teorías. En este caso se deberá contar con las instalaciones y materiales necesarios para que el alumno pueda llevar a cabo los experimentos que su investigación amerite.

Me resultó importante incluir la definición de Didáctica, en tanto que es un término que delimita la elaboración de la propuesta de programa de estudios.

“La *didáctica* es una ciencia y tecnología que se construye, desde la teoría y la práctica, en ambientes organizados de relación y comunicación intencional, donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación del alumno.”<sup>2</sup>

El objeto de estudio de la didáctica, de acuerdo con Vicente Beditto, es el proceso de enseñanza- aprendizaje. “Toda propuesta didáctica está impregnada, implícita o explícitamente, de una determinada concepción del mismo. El proceso de enseñanza- aprendizaje, para ser adecuadamente comprendido, debe ser analizado de tal modo que articule fuertemente las dimensiones humanas, técnica y político social. Enseñanza – aprendizaje es un

---

<sup>2</sup> BENNEDITO, VICENTE. (1987) Introducción a la didáctica. Barcelona, Edit. Barcelona.

proceso en el que siempre está presente, de una forma directa o indirecta, la relación humana.”<sup>3</sup>

#### *b) Formación del equipo de trabajo*

Los programas de estudio deben ser, preferentemente, elaborados por los maestros que tienen bajo su responsabilidad el grupo al cual está destinado el programa. No se debe perder de vista que el programa es una herramienta de trabajo para profesores y alumnos. Por otro lado, la experiencia del profesor en la enseñanza con grupos es una orientación muy valiosa en la toma de decisiones, que implica la elaboración de un programa de estudios.

#### *c) Relación con el plan de estudios*

Los programas no son unidades aisladas, forman parte del Plan de Estudios de una o varias carreras, o bien de un ciclo de enseñanza. El plan de estudios es la síntesis instrumental, mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosos profesionalmente eficientes.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Algunas definiciones adicionales en torno a la didáctica son las siguientes:

- Comenio, en su *Didáctica Magna*, define a la didáctica como el artificio universal para enseñar todo a todos.
- Para Otto Willman, la didáctica es la teoría de la adquisición de lo que posee un valor formativo, es decir, la teoría de la formación humana.
- Para Titone (1981) la didáctica es la ciencia que tiene como objeto específico y formal la dirección del proceso de enseñar hacia fines inmediatos y remotos, de eficacia instructiva y formativa.
- Según Stöcker la didáctica es la teoría de la instrucción y la enseñanza escolar de toda índole y a todos los niveles.
- Nerici se refiere a la didáctica como ciencia y arte de enseñar.
- Tomascheusky la define como teoría general de la enseñanza.
- Mattos define a la didáctica como la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo, que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje.
- Fernández Huerta ha ofrecido, entre otras, una definición de la didáctica como ciencia que estudia el trabajo docente y discente congruente con los métodos de enseñanza y aprendizaje y que tiene como finalidad la instrucción.

<sup>4</sup> MARIA IBARROLA, CISE

El conocimiento que se tenga del plan de estudios permite también lograr la continuidad, secuencia y la integración, tanto en el plan como en los programas. La continuidad se refiere a la reiteración vertical de los elementos esenciales del currículo. La continuidad aparece como el principal factor de una organización vertical efectiva. La secuencia se relaciona con la continuidad pero enfatiza la importancia que cada experiencia sucesiva se funde sobre la precedente, pero avanza en anchura y profundidad de la materia que abarca. La secuencia pone el acento en los niveles superiores de cada actividad de aprendizaje sucesiva y no en la repetición. La integración se refiere a la relación horizontal de actividades del currículo, la organización de estas actividades deben ser tal que ayude al estudiante a lograr un concepto unificado.<sup>5</sup>

Estos criterios de continuidad, secuencia e integración deben ser considerados tanto en la relación del programa como el plan mismo, cuando se decide el orden de las unidades temáticas que lo componen, criterios mismos que deben ser retomados en el diseño y evaluación de las actividades de aprendizaje.

#### *d) Análisis de la situación concreta de docencia*

La elaboración de un programa de estudios requiere del conocimiento y análisis de la situación concreta que caracteriza la acción educativa en la institución escolar. Contar con el diagnóstico de los conocimientos y habilidades que tienen los alumnos es de gran utilidad ya que el diseño del programa se apega más a la realidad.

#### *e) Análisis de las disciplinas y prácticas profesionales.*

Una fase muy importante en la elaboración de programas de estudio la constituye el análisis de las disciplinas y prácticas profesionales. El primer trabajo

---

<sup>5</sup> TYLER R. Principios básicos del currículo

que al respecto se tiene que hacer es aclarar lo que se entiende por disciplina, sus límites, los posibles juegos de articulación interna de la misma y la factibilidad de la interrelación de varias disciplinas para abordar en forma interdisciplinaria el objeto de conocimiento.

El análisis de la disciplina es importante, para completarlo es necesario realizar el análisis de la definición de la profesión y de las prácticas profesionales que fueron contempladas en el diseño del plan de estudios, para evitar el riesgo de que el programa se base exclusivamente en la disciplina y no en la realidad donde el alumno actuará profesionalmente.

El análisis de las disciplinas permite tener criterios con base en los cuales se puede fijar la secuencia de las unidades que deben componer el programa así como el número de las mismas.

#### *f) Selección de los objetivos, objetos de transformación o problemas ejes*

Una vez que se han aclarado todos los aspectos que tienen que ver con las consideraciones sobre la disciplina, es necesario empezar a delimitar con precisión los aprendizajes mínimos que se pretenden en un curso, mismos que representan la finalidad explícita y la intencionalidad de la labor docente con la cual profesores y alumnos tendrán que trabajar.

Según las modalidades del plan de estudios, dichas finalidades pueden expresarse en forma de objetivos, objetos de transformación o problemas ejes. En cualquier caso, llevan implícitos un concepto de aprendizaje y de conocimiento. Es importante que dichos enunciados expresen con claridad lo que se pretende que los alumnos puedan aprender y fijen criterios para la evaluación – acreditación.

Los objetivos de aprendizaje pueden ser interpretados de diversas maneras, según las orientaciones de la Didáctica Tradicional, la Didáctica Tecnocrática o la Didáctica Crítica.

Es importante delimitar el tipo de objetivos que vamos a incluir en el programa. En este sentido y de acuerdo a su nivel de generalidad, podemos incluir dos tipos de objetivos, cuya función es a la vez distinta y complementaria.

- Objetivos terminales del curso
- Objetivos de unidad temática

El objetivo de aprendizaje debe ser redactado en términos que impliquen la manifestación de la conducta concretándola en un producto del aprendizaje realizado por los alumnos y no por el profesor. Esto es un aspecto importante a considerar ya que representa un esfuerzo por parte de quienes elaboran el programa, por centrar la atención del grupo.

La redacción del objetivo debe establecer con claridad el tipo de producto que se desea lograr; en este sentido no se circunscribe a la descripción de las conductas observables en el alumno como ha sido la pretensión de las escuelas empiristas, sino que a partir de la consideración de que el aprendizaje es la modificación de pautas de conducta, es necesario describir aquellos aprendizajes que se dan con cierto grado de integración y estructuración en todos los niveles de la conducta humana: el área de la mente, del cuerpo y del mundo externo.

#### *g) Presentación del programa*

La propuesta de presentación es la siguiente:

- a) Datos generales
- b) Introducción a la unidad didáctica
- c) Objetivos terminales del curso



d) Introducción a cada una de las unidades

e) Objetivos de unidad

f) Bibliografía

*h) Delimitación del plan de evaluación del programa*

La evaluación del programa implica detectar las deficiencias y aciertos del mismo para lo cual pueden aplicarse algunas preguntas tales como:

- ¿Los objetivos que se persiguen son adecuados a los requerimientos de los alumnos y del plan de estudios?
- ¿La estructuración del programa facilita los aprendizajes?
- ¿La selección bibliográfica es coherente con las características de la disciplina y las de los alumnos?
- ¿El lenguaje empleado facilita la comunicación profesor-alumno?
- ¿Está actualizado con relación a los avances disciplinarios?

*i) Ajustes*

Los programas de estudio son diseñados, la mayor parte de las veces, con anticipación a la situación concreta de docencia y, por lo mismo, su instrumentación requiere que se les hagan aquellos cambios necesarios para que se adapten a la situación concreta de docencia que se afronta con cada grupo escolar.

Otros elementos técnicos que se consideraron durante el desarrollo de la propuesta de programa de estudio son:

## *I. Congruencia interna*

El análisis de la congruencia en un programa de estudio necesita elementos que nos representen la estructura conceptual y sus interrelaciones, para ello se considera que:

- Los conceptos centrales de la asignatura son fuente de otros conceptos que, en conjunto, construyen el cuerpo de conocimiento.
- Las posibles redes teóricas que se derivan pueden ser de diversos niveles de abstracción e importancia.
- El análisis global de las redes confrontado con el referente externo del perfil académico brinda elementos concretos sobre la real estructura conceptual y no la ideal.

## *II. Secuencia del programa de estudios*

La secuencia en un programa de estudio se refiere a la profundidad progresiva con los que deben ser tratados los temas, las actividades, la evaluación, etc., mismos que responde no sólo a un orden lógico sino también a una postura Psicopedagógica<sup>6</sup>

Una secuencia es la forma lógico-organizativa que puede tener un cuerpo de conocimiento planeado como lo es el programa de estudio, esta organización responde a un orden disciplinar y a una manera particular de promover el aprendizaje de la materia.

Por lo tanto, no se trata sólo de dominar o promover ejecuciones, sino, fundamentalmente, de atender a procesos de construcción de la información y a

---

<sup>6</sup> SOTO MEDINA, M. (2005) *Elaboración de Programas. Diplomado en docencia universitaria*. México: UNAM, p16

exigencias psicológicas de apoyar estos procesos en una experiencia, esto es, en una vivencia reflexionada por parte del sujeto<sup>7</sup>.

Es entonces evidente que la posición psicopedagógica se inscribe en la estructura de un programa de estudios a partir de su diseño; el docente construye en respuesta a una determinada disciplina, un documento previo de ejecución con la representación de un enfoque que involucra actividades de aprendizaje e inclusive una selección del conocimiento.

El programa de estudio es un modelo de actividades de aprendizaje que estructura la formación, entendido como un modelo didáctico vienen a ser "una representación simplificada de la realidad, que en el caso de los modelos de enseñanza presentan un conjunto de variables relevantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, bajo los supuestos desde los que se formalizan. En toda práctica de enseñanza subyace un modelo que recoge las dimensiones más relevantes de una metodología concreta y que implica una serie de procedimientos de actuación".<sup>8</sup>

Asimismo, con referencia al conocimiento que trasmite, la secuencia incluye la selección de este, por parte del docente para su enseñanza, acto que responde al criterio de la suficiencia, la cual refiere a la existencia de los contenidos básicos en los programas de estudio para el cumplimiento de los objetivos establecidos, de tal forma que no existan omisiones, carencias o repeticiones. Para ello es indispensable entender los conceptos básicos que son deseables en un programa, estos contenidos cubren los objetivos no solo del curso que se enseña, sino rebasa este ámbito, teniendo una estrecha relación con el proyecto educativo que se promueve en el estudiante.

Este criterio puede ser visto desde una perspectiva externa o interna, en el siguiente sentido:

---

<sup>7</sup> DIAZ BARRIGA, F. *Didáctica y currículo*. México: Paidós, 1998. p.127

<sup>8</sup> HEREDIA MANRIQUE, A. op cit. p.61

- Externa. Las relaciones verticales u horizontales que puede tener una asignatura con las demás dentro de un plan de estudios, de ahí la integridad o complementariedad de esté.
- Interna. Las relaciones de los contenidos plasmados en el programa con un referente externo.

### *III. Pertinencia y vigencia*

El perfil académico involucra por sí mismo el criterio de la pertinencia, si un programa cubre este aspecto tendrá correspondencia con las necesidades sociales.

El término vigencia se entiende como la actualidad de los contenidos y su relevancia de acuerdo a los avances disciplinarios y científicos en un contexto histórico social determinado. La comprensión de dicha actualidad es una situación que rebasa los propósitos de este estudio, por lo tanto, los referentes proporcionados (perfil de egreso, académico y profesional por ejemplificar) por parte de la institución son considerados poseedores de un estudio previo de los requerimientos laborables o sociales. Es por ello que el término de pertinencia se entiende como la concordancia entre el proyecto institucional y de sus programas con las necesidades de los individuos y la colectividad, así como con las problemáticas sociales y de las comunidades que requieren atención y para lo cual fue diseñado el currículo<sup>9</sup>. De tal manera que si el plan docente cumple con los referentes institucionales, estará en posibilidades de tener una concordancia con el ámbito social donde se inserta el estudiante que egresa.

### *IV. Contenidos*

Los contenidos son el cuerpo de conocimientos estructurado de tal manera para su enseñanza y aprendizaje planeado para un desarrollo semestral o anual; de acuerdo al proyecto educativo de la institución los contenidos determinan la perspectiva de humano que se desea formar.

---

<sup>9</sup> SOTO MEDINA, M. op. cit. p. 17

En el contexto del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, este cuerpo teórico tiene estrecha relación con el perfil de egreso, por ello la selección del conocimiento que se hace de éste se concreta en los programas de estudio.

Los programas de estudio poseen la planeación de la didáctica general como el objeto para su enseñanza, de esta disciplina el docente selecciona y estructura el conocimiento que es determinado por el grado de importancia que se le confiere, dicha selección es organizada y sistematizada, derivándose objetivos específicos, actividades de aprendizaje, actividades de evaluación y una serie de construcciones metodológicas; esta selección responde también a los objetivos siendo dicha relación es expresada como:

- Contenidos declarativos
- Contenidos de procedimiento
- Contenidos actitudinales

La forma en que el docente organiza los contenidos tiene en sí una connotación de su posición psicopedagógica, además que puede presentar muy diversas características que al fin y al cabo lleven al mismo propósito.

Para la definición de los contenidos de la propuesta de programa de estudios se consideró la Norma Técnica de Competencia Laboral: *NUGCH001.01 Impartición de cursos de capacitación presenciales*<sup>10</sup> con la finalidad de puntualizar conocimientos, habilidades, actitudes necesarias para el desarrollo de una competencia, además de las diversas propuestas desarrolladas por diferentes profesores de la Licenciatura que imparten las asignaturas y de la vasta literatura referente al campo de la didáctica y, específicamente la que trata el proceso de enseñanza – aprendizaje.

---

<sup>10</sup> Ver ANEXO 2.

De acuerdo con Pedro Hernández<sup>11</sup> puede haber diversos tipos de organización de contenidos, algunos de ellos son:

- De lo general a lo particular
- De lo particular a lo general
- Global o fragmentado
- De lo teórico a lo práctico
- De lo antiguo a lo reciente
- De lo conocido a lo desconocido
- De lo motivante a lo menos motivante
- Desde un núcleo del que se deriven asociaciones

Estas formas de organización depende en gran medida de "varios criterios: a) de la naturaleza de la materia; b) del nivel de los alumnos; c) de los recursos disponibles (tiempo, material, lugar, planificación del centro, etc.) y d) de la teoría educativa del profesor (...) y del modelo de escuela."<sup>12</sup>

La organización correcta del contenido de la enseñanza no está sólo en función de la estructura lógica interna del conocimiento tal como la ve el especialista, sino también y sobre todo de su adecuación a la manera en que el alumno aprende dicho contenido ya que no es la organización lógica del contenido lo único importante, sino tener en cuenta la manera en que se presenta al alumno para su aprendizaje.

---

<sup>11</sup> Cf.HERNANDEZ, P.(2001) Diseñar y enseñar. Madrid: Narcea. p.91

<sup>12</sup> HERNÁNDEZ P. op. cit.92

## *V. Definición de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje*

Un elemento central del programa de estudios es la elaboración de una propuesta metodológica<sup>13</sup>, esto es, la elección de una estructura en la que se enlacen las diversas actividades de aprendizaje, pensadas éstas en el sentido de las experiencias educativas que promueven en los estudiantes. Así la propuesta metodológica surge de la misma experiencia y formación didáctica, y permite una articulación específica con los contenidos que se selecciona. El método debe ser considerado como la posibilidad de articular ciertos contenidos, como punto de unión de lo epistemológico (un campo disciplinar particular) y lo didáctico.

De acuerdo con el análisis de los objetivos generales de cada uno de los programas de estudio, así como de los contenidos a impartir y de que los programas propuestos tienen un enfoque de formación basada en competencias laborales, se definieron estrategias de enseñanza y aprendizaje específicas.

## *VI. Determinación de los mecanismos de evaluación del aprendizaje*

Finalmente, en el programa de estudios es importante la especificación del mecanismo de acreditación, tanto de los requisitos formales que se deben cumplir para tener acceso a la misma, como del conjunto de resultados y actividades que serán tomados en cuenta para integrar la calificación final.

---

<sup>13</sup> De acuerdo con Díaz Barriga, el método tiene que ver con una perspectiva global de las estrategias de enseñanza que sintetiza tanto las concepciones generales que tiene cada docente, como su punto de vista psicopedagógico; esto supone la adopción de una visión cognoscitiva, humanista, genética y psicoanalítica que busca la apropiación del conocimiento, o bien, el descubrimiento y la construcción del mismo, lo que genéricamente denominamos didáctica. En la propuesta metodológica, el docente expresa su creatividad y a través de ella manifiesta la vitalidad que tiene frente a la educación. Es el diseño y, sobre todo, en el desarrollo de las diversas estrategias didácticas en lo que el docente necesita obtener mayores satisfacciones, pues finalmente en ellas se traduce el reto de lograr que el trabajo de los contenidos sea agradable. Así, el método representa la posibilidad de articulación entre conocimiento como producción del mismo y conocimiento como problema de aprendizaje; el método constituye una articulación entre epistemología y teoría del aprendizaje, y hace posible una concepción particular de aprendizaje, bien sea concebido como adquisición de información, o como construcción de un conjunto de procesos en los que la información hace posibles nuevas elaboraciones.

Corresponde al docente, como responsable del trabajo didáctico y metodológico, la tarea de definir los elementos que se tomarán en cuenta en la acreditación escolar.

En los programas de estudios para ambas asignaturas se incluyen los criterios para evaluar el aprendizaje que también se determinaron a partir del análisis de los objetivos generales, de los contenidos a impartir y de acuerdo con el enfoque de formación basada en competencias laborales.

Todos los elementos descritos brindan, ya no sólo un panorama general de las partes, componentes y criterios que se deben atender para el desarrollo de los programas de estudio; explican claramente la necesidad de analizar cada uno de ellos con la visión clara de la persona que se pretende formar.

#### 4.2 INTEGRACIÓN DE LOS ELEMENTOS DE LA PROPUESTA DE PROGRAMA DE ESTUDIOS.

La siguiente tabla presenta la manera en que se integraron los componentes del programa del docente con la propuesta de Margarita Pansza y con los elementos del enfoque basado en competencia laboral.

La propuesta de programa de estudios basado en competencia laboral para las asignaturas de Laboratorio de Didáctica I y II se incluye, en su formato final, en el ANEXO 1 del presente documento.



Tabla de integración de componentes<sup>14</sup> para el desarrollo del Programa de Estudios de las asignaturas: Laboratorio de Didáctica I y II

	PROPUESTA DE MARGARITA PANSZA	PROGRAMA ANALÍTICO	ENFOQUE DE FORMACIÓN BASADA EN NORMAS DE COMPETENCIA LABORAL	PROPUESTA DE PROGRAMA DE ESTUDIOS PARA EL LABORATORIO DE DIDÁCTICA I y II
<b>ETAPA 1 DEFINICIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA</b>	La selección del tipo de unidad didáctica permite abordar una problemática determinada en un curso, taller, laboratorio, seminario, etc., y proporciona criterios específicos para la selección de un cuerpo teórico que permita abordar esta problemática concreta y la forma de propiciar un manejo profundo de la teoría y de la relación de ésta con la práctica.	El programa analítico debe ser desarrollado a partir de la interpretación del Plan de Estudios.	No establece algún criterio para la selección de la unidad didáctica.	De acuerdo con lo especificado en el Plan de Estudios de la Lic. en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, se trata de un Laboratorio por lo que la propuesta de programa para tales asignaturas se apega a tal criterio
<b>ETAPA 2 FORMACIÓN DEL EQUIPO DE TRABAJO</b>	Los programas de estudio deben ser elaborados por los maestros que tienen bajo su responsabilidad el grupo al cual está destinado el programa. No se debe perder de vista que el programa es una herramienta de trabajo para profesores y alumnos. Por otro lado, la experiencia del profesor en la enseñanza con grupos es una orientación muy valiosa en la toma de decisiones, que implica la elaboración de un programa de estudios.	También se especifica que la elaboración del Programa de estudios debe ser realizada, a partir de la interpretación del programa del plan de estudios o del sistema educativo, por los docentes, en conjunto o de manera individual, para adecuarlo a su realidad y desarrollar los elementos básicos que en él establecen.	Un Programa de Formación basado en normas de competencia laboral es diseñado tomando como punto de partida las competencias que han sido identificadas y normalizadas, por paneles de expertos, a partir de un análisis minucioso de un área ocupacional los cual permite establecer los conocimientos teóricos y prácticos pertinentes para un desempeño efectivo en función de las necesidades de productividad y competitividad de las empresas	Para el desarrollo del programa de estudios de las asignaturas de Laboratorio de didáctica I y II se tomaron como referentes, algunos de los programas de estudio desarrollados por profesores del Colegio de Pedagogía para tales asignaturas. Se incluyen también elementos de la NTCL Impartición de cursos de capacitación presenciales desarrollado por un Grupo Técnico de Expertos en la Función Laboral.

<sup>14</sup> Me refiero a componentes a los elementos tales como las *Etapas de desarrollo del programa de estudios, al modelo del Programa Analítico y al Enfoque de Formación Basada en Normas de Competencia Laboral.*

	PROPUESTA DE MARGARITA PANSZA	PROGRAMA ANALÍTICO	ENFOQUE DE FORMACIÓN BASADA EN NORMAS DE COMPETENCIA LABORAL	PROPUESTA DE PROGRAMA DE ESTUDIOS PARA EL LABORATORIO DE DIDÁCTICA I y II
<p><b>ETAPA 3 RELACIÓN CON EL PLAN DE ESTUDIOS</b></p>	<p>El conocimiento que se tenga del plan de estudios permite lograr la continuidad, secuencia y la integración, tanto en el plan como en los programas. La continuidad se refiere a la reiteración vertical de los elementos esenciales del currículo. La continuidad aparece como el principal factor de una organización vertical efectiva. La secuencia se relaciona con la continuidad pero enfatiza la importancia que cada experiencia sucesiva se funde sobre la precedente, pero avanza en anchura y profundidad de la materia que abarca. La secuencia pone el acento en los niveles superiores de cada actividad de aprendizaje sucesiva y no en la repetición. La integración se refiere a la relación horizontal de actividades del currículo, la organización de estas actividades deben ser tal que ayude al estudiante a lograr un concepto unificado</p>	<p>En tanto que el programa analítico debe ser desarrollado a partir de la interpretación del Plan de Estudios, se puede inferir que existe un conocimiento explícito del plan de estudios en el programa de estudios</p>	<p>En este enfoque se prioriza la relación con una Rama Técnica, es decir, con el conjunto de especialidades que componen la parte principal de la técnica de una ciencia o arte y con una familia ocupacional la cual se define como el conjunto de ocupaciones relacionadas entre sí por la similitud general de las características del trabajo ejecutado y que exigen conocimientos, habilidades y actitudes análogas o similares.</p>	<p>En torno al conocimiento del Plan de estudios, en la Propuesta de Programa de Estudios se incluye lo referente a la ubicación de las asignaturas de Laboratorio de Didáctica I y II dentro del Plan de estudios de la Lic. en Pedagogía, preceden y las que se imparten en semestres posteriores.</p>

	PROPUESTA DE MARGARITA PANSZA	PROGRAMA ANALÍTICO	ENFOQUE DE FORMACIÓN BASADA EN NORMAS DE COMPETENCIA LABORAL	PROPUESTA DE PROGRAMA DE ESTUDIOS PARA EL LABORATORIO DE DIDÁCTICA I y II
<b>ETAPA 4 ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN CONCRETA DE DOCENCIA</b>	La elaboración de un programa de estudios requiere del conocimiento y análisis de la situación concreta que caracteriza la acción educativa en la institución escolar. Contar con el diagnóstico de los conocimientos y habilidades que tienen los alumnos es de gran utilidad ya que el diseño del programa se apega más a la realidad.	La elaboración del programa analítico es una propuesta de aprendizajes mínimos que la institución presenta a sus docentes y a sus alumnos y constituye la información básica con la que se trabajará.	En este enfoque se establece el criterio de Población la cual refiere al conjunto de personas al cual va dirigida la acción formativa. También se establecen requisitos de Ingreso que son las características de la población enfocada y el nivel de competencias requeridas a un participante para poder iniciar un programa de formación.	Para la elaboración de la propuesta de programa de estudios se tomó, como referente de los conocimientos previos que debe poseer el alumno para ingresar a tal asignatura (en tanto que no existe seriación en el Plan de Estudios de la Lic. en Pedagogía), haber cursado las asignaturas obligatorias de Didáctica General I y II.
<b>ETAPA 5 ANÁLISIS DE LAS DISCIPLINAS Y PRÁCTICAS PROFESIONALES</b>	El análisis de la disciplina es importante, pero es necesario que se complete con el análisis de la definición de la profesión y de las prácticas profesionales que fueron contempladas en el diseño del plan de estudios, para evitar el riesgo de que el programa se basa exclusivamente en la disciplina y no en la realidad donde el alumno actuará profesionalmente. El análisis de las disciplinas permite tener criterios con base en los cuales se puede fijar la secuencia de las unidades que deben componer el programa así como el número de las mismas.	De acuerdo con este modelo, es conveniente que la organización del contenido refleje la estructura interna de una disciplina, por ello son insuficientes las técnicas de análisis de contenido que se han difundido para realizar este trabajo basándose en la enseñanza programada. Es necesario que los contenidos se presenten a los estudiantes integrados de tal manera que permitan la percepción de la unidad y la totalidad que guardan los fenómenos entre sí. De esta manera, dichas estructuras son construcciones y no sólo datos memorizados, y esta actividad permite a cada sujeto elaborar su propio esquema referencial. Una vez que existe claridad tanto sobre los contenidos como sobre su estructura interna es posible buscar un mecanismo adecuado de agrupación de los mismos. Una vez hecho esto, es factible redactar una presentación escrita de cada unidad o bloque temático, lo que contribuye a aclarar a los maestros y alumnos el papel, la estructura y el tipo de aprendizaje que se buscará promover, así como su relación con la totalidad del programa.	En el Programa de Formación basado en normas de competencia laboral el insumo principal para su diseño son las competencias que han sido identificadas y normalizadas por paneles de expertos y no necesariamente la disciplina que se pretende impartir. Guarda una estrecha relación con las prácticas profesionales expresadas de criterios de desempeño en las normas de competencia laboral y con las salidas ocupacionales	Para la elaboración de la propuesta de programa de estudios se realizó el análisis de la disciplina; en este caso de la didáctica específicamente, así como su relación y concreción en el Perfil de Egreso del Lic. en Pedagogía. El resultado del análisis de la disciplina, así como del perfil de egreso de la Licenciatura, se concreta en el contenido temático propuesto para ambos programas de estudio.

	PROPUESTA DE MARGARITA PANSZA	PROGRAMA ANALÍTICO	ENFOQUE DE FORMACIÓN BASADA EN NORMAS DE COMPETENCIA LABORAL	PROPUESTA DE PROGRAMA DE ESTUDIOS PARA EL LABORATORIO DE DIDÁCTICA I y II
<p><b>ETAPA 6 SELECCIÓN DE LOS OBJETIVOS, OBJETOS DE TRANSFORMACIÓN O PROBLEMAS EJES</b></p>	<p>Esta etapa refiere a la delimitación de los aprendizajes mínimos que se pretenden en un curso, mismos que representan la finalidad explícita y la intencionalidad de la labor docente con la cual profesores y alumnos tendrán que trabajar. Llevan implícitos un concepto de aprendizaje y de conocimiento. Es importante que dichos enunciados expresen con claridad lo que se pretende que los alumnos puedan aprender y fijen criterios para la evaluación - acreditación. Se pueden definir objetivos terminales del curso y objetivos de unidad temática. El objetivo de aprendizaje debe ser redactado en términos que impliquen la manifestación de la conducta concretándola en un producto del aprendizaje realizado por los alumnos y no por el profesor. En este sentido no se circunscribe a la descripción de las conductas observables en el alumno, sino que a partir de la consideración de que el aprendizaje es la modificación de pautas de conducta, es necesario describir aquellos aprendizajes que se dan con cierto grado de integración y estructuración en todos los niveles de la conducta humana.</p>	<p>Una vez determinados los propósitos de la totalidad del curso y los contenidos básicos, se pueden precisar los grandes propósitos o intenciones de un curso en particular, es decir, el sentido general al que apunta, así como los desempeños y compromisos que se exigirán a los estudiantes y docentes. Es conveniente pensar en algunos resultados o productos del aprendizaje que permitan integrar la información, a lo largo de un curso, en relación con una problemática; la elaboración de los productos de aprendizaje constituye una síntesis de los contenidos desarrollados de acuerdo con el papel que tienen dentro de una disciplina en particular y en un plan de estudios específico</p>	<p>Los módulos de aprendizaje son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que corresponden a una etapa significativa del proceso de trabajo y además representan una fase clave del proceso de aprendizaje. Para la elaboración de los módulos de aprendizaje se utiliza como referentes a los Elementos de la Unidad de Competencia tomada como base de análisis. Los resultados de Aprendizaje se definen con base en los criterios de desempeño y tomando como núcleo el elemento de competencia, señalados en la norma de competencia, de tal manera que a cada elemento de competencia puede corresponder uno o más resultados de aprendizaje. El resultado de aprendizaje es el eje a partir del cual se organizan los demás elementos integrantes del programa. Es un enunciado que describe el cambio en las habilidades, conocimientos y actitudes que se esperan que un participante presente, solo que en términos de resultados, que pueden ser observables, medibles y logrables, haciendo énfasis en lo que el participante podrá <i>hacer</i> y no sólo <i>conocer</i>.</p>	<p>Los objetivos generales de cada uno de los programas de estudio se definieron a partir del análisis del perfil de egreso de la Lic. en Pedagogía y de los contenidos seleccionados para cada una de las asignaturas. Se integran además competencias explícitas en la NTCL de Impartición de Cursos de Capacitación Presenciales.</p>

	PROPUESTA DE MARGARITA PANSZA	PROGRAMA ANALÍTICO	ENFOQUE DE FORMACIÓN BASADA EN NORMAS DE COMPETENCIA LABORAL	PROPUESTA DE PROGRAMA DE ESTUDIOS PARA EL LABORATORIO DE DIDÁCTICA I y II
<p align="center"><b>ETAPA 7 PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA</b></p>	<p>La propuesta de presentación es la siguiente: a) Datos generales b) Introducción a la unidad didáctica c) Objetivos terminales del curso d) Introducción a cada una de las unidades e) Objetivos de unidad f) Bibliografía</p>	<p>La presentación escrita de un programa analítico consiste en la especificación de las principales características del curso, de los contenidos básicos que se desarrollarán, de las relaciones que guarda esta materia con las que la preceden y las que la siguen, desde el punto de vista de los problemas concretos que ayuda a resolver. Esta presentación permite concebir una panorámica general del curso y representa un primer intento por estructurar el objeto de estudios, de manera que se perciban las relaciones que guardan entre sí los principales elementos que la conforman. Su redacción tiene por objeto desarrollar una explicación que incluye el significado del curso, sus propósitos explícitos y su vinculación con el plan de estudios del que forma parte.</p>	<p>Hoja de información general. Debe contener: Rama Técnica: Conjunto de especialidades que componen la parte principal de la técnica de una ciencia o arte; Familia Ocupacional: Conjunto de ocupaciones relacionadas entre sí por la similitud general de las características del trabajo ejecutado y que exigen conocimientos, habilidades y actitudes análogas o similares; Nombre Del Curso; Salida Ocupacional que indica la capacidad de desempeño alcanzada por los participantes al terminar una acción formativa; Nivel, el cual se refiere a los diferentes niveles de competencia caracterizados por el grado de autonomía en la ejecución de los trabajos y los diferentes grados de responsabilidad que pueden identificarse en una actividad laboral; Código; Duración, es decir, el tiempo pedagógicamente necesario para el aprendizaje del módulo ocupacional; Población Enfocada a la cual va dirigida la acción formativa; Requisitos de Ingreso; Objetivo General: Enunciado que establece la competencia general de la ocupación, que estarán en capacidad de desempeñar los participantes al concluir la acción formativa y Unidades que Componen el Módulo.</p>	<p>La presentación de los programas de estudios contiene los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación</li> <li>• Objetivo general</li> <li>• Objetivo específico</li> <li>• Temario general</li> <li>• Metodología propuesta</li> <li>• Criterios generales de evaluación</li> <li>• Evaluación de los productos obtenidos</li> <li>• Evaluación de los desempeños demostrados</li> <li>• Bibliografía general</li> </ul>

	PROPUESTA DE MARGARITA PANSZA	PROGRAMA ANALÍTICO	ENFOQUE DE FORMACIÓN BASADA EN NORMAS DE COMPETENCIA LABORAL	PROPUESTA DE PROGRAMA DE ESTUDIOS PARA EL LABORATORIO DE DIDÁCTICA I y II
<p align="center"><b>ETAPA 8 DELIMITACIÓN DEL PLAN DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA</b></p>	<p>La evaluación del programa implica detectar las deficiencias y aciertos del mismo para lo cual pueden aplicarse algunas preguntas tales como: ¿Los objetivos que se persiguen son adecuados a los requerimientos de los alumnos y del plan de estudios? ¿La estructuración del programa facilita los aprendizajes? ¿La selección bibliográfica es coherente con las características de la disciplina y las de los alumnos? ¿El lenguaje empleado facilita la comunicación profesor-alumno? ¿Está actualizado con relación a los avances disciplinarios?</p>	<p>No se incluyen criterios referentes a la evaluación del programa mismo pero sí sobre cómo establecer los parámetros de acreditación del curso: <i>Los productos o resultados de aprendizaje orientan con toda claridad los elementos para la acreditación del curso; estos elementos se desarrollarán en dos niveles: uno que atiende a las exigencias institucionales y otro que se centra en los contenidos, el concepto de aprendizaje y las formas en que se pueden obtener datos de este proceso cualitativo, interno y complejo. La precisión de los criterios y lineamientos de acreditación tiene repercusiones metodológicas; si se concibe el conjunto de actividades de acreditación como evidencias de un proceso de aprendizaje, necesitamos elaborar en estos resultados una propuesta que busque tanto la integración del contenido del curso como la relación que existe entre esa información y una problemática con la cual necesariamente debe entrar en juego.</i></p>	<p>En este enfoque tampoco se incluyen aspectos que especifiquen la forma de evaluar el programa en sí mismo; se incorpora una guía de evidencias para evaluar su desempeño y con la finalidad de verificar las actividades a realizar por cada participante al momento de ejecutar su práctica.</p>	<p>La evaluación de la propuesta de programa de estudios se realizará a partir de las siguientes categorías de análisis: Congruencia interna, Secuencia del programa de estudios, Pertinencia y vigencia y Estructuración de contenidos. Los resultados se integran en el siguiente apartado.</p>

	PROPUESTA DE MARGARITA PANSZA	PROGRAMA ANALÍTICO	ENFOQUE DE FORMACIÓN BASADA EN NORMAS DE COMPETENCIA LABORAL	PROPUESTA DE PROGRAMA DE ESTUDIOS PARA EL LABORATORIO DE DIDÁCTICA I y II
<b>ETAPA 9 AJUSTES</b>	Los programas de estudio son diseñados, la mayor parte de las veces, con anticipación a la situación concreta de docencia y, por lo mismo, su instrumentación requiere que se les hagan aquellos cambios necesarios para que se adapten a la situación concreta de docencia que se afronta con cada grupo escolar.	No se especifica algún criterio para el ajuste, posterior a su diseño y aplicación, del Programa de Estudios	En este enfoque tampoco se establece algún mecanismo para el ajuste, posterior a su diseño y aplicación, del Programa de Estudios	La propuesta de programa de estudios se ajustará, únicamente y a partir, del análisis de su <i>Congruencia interna, Secuencia del programa de estudios, Pertinencia y vigencia y Estructuración de contenidos</i>

## CONSIDERACIONES FINALES

---

Un programa de estudios es *una formulación hipotética de los aprendizajes que se pretenden lograr; en él se marcan las líneas generales que orientan la formulación de los programas de las unidades que lo componen. En él también se establece el perfil de alumno a formar en un ambiente concreto como lo es el del aula por lo que la elaboración de un programa de estudios constituye un puente privilegiado para promover una articulación entre el currículum y la didáctica.*

En este sentido, el docente de la Lic. en Pedagogía como personaje principal en el proceso de desarrollo de los programas de estudio, se convierte y tiene la oportunidad de crear y recrear las líneas específicas de formación de los alumnos que se pretende formar de acuerdo con el Perfil de Egreso de la Licenciatura.

Frente a los diversos cambios geopolíticos, surge el concepto de competencia cuyo desafío es proporcionar respuestas a la necesidad de identificar y construir nuevos ámbitos de saberes, desde una perspectiva que permita la adaptación a las nuevas circunstancias.

Varios especialistas en el enfoque de formación basado en competencias, defienden la postura que subraya que la mejor manera de desarrollar competencias puede ser el proporcionar situaciones en las cuales los estudiantes experimenten problemas reales y se evalúe su pensamiento práctico, de acuerdo con el conocimiento adquirido a través del análisis de diversas aportaciones teóricas.

El reto para aquellos que buscan desarrollar profesionales competentes es armonizar la base de conocimiento del tema con las demandas de práctica, algo que incorpore el dominio afectivo, el conocimiento de procesos y enunciados, junto con la meta de control.

Como se mencionó a lo largo del presente documento, la intencionalidad de la educación superior, y en especial de la pública, debe rebasar los propósitos



de la formación para el trabajo que responde estrictamente a determinaciones ocupacionales, derivados de la política económica; *se debe brindar una educación integral, es decir, debe ser un proceso que asegure la adquisición de conocimientos significativos y el desarrollo de capacidades que permitan al sujeto concebirse inmerso en una realidad social de la que es parte activa y frente a la cual se desempeña no sólo como experto del conocimiento en un ámbito específico sino como ciudadano competente.*

La razón por la que me propuse desarrollar un programa de estudios para una asignatura como lo es el Laboratorio de didáctica con un enfoque de formación basada en competencias, obedece a no sólo a que actualmente me desempeño en el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencia Laboral de México, sino también a una inquietud por contribuir en la delimitación del quehacer del profesional en pedagogía.

Un estudio desarrollado para tres licenciaturas impartidas en la UNAM (Sociología, Economía y Pedagogía) y dirigido por la Dra. Claudia Pontón demuestra que somos los egresados de estas carreras, los que nos enfrentamos a una marcada ambigüedad en nuestro quehacer profesional; en cuanto a lo que podemos ofertar al mercado productivo.

Con mi propuesta de programa, pretendo hacer explícito que se pueden desarrollar competencias laborales en una asignatura con la finalidad de delimitar el ejercicio profesional de los pedagogos.

En esta propuesta de programa no pretendo definir qué y cómo se deben enseñar y conducir los trabajos de dichas asignaturas; mi trabajo constituye un acercamiento a la elaboración de programas con base en el enfoque de competencia laboral y que persigue, como objetivo último, el cumplimiento de uno de los criterios especificados en el Perfil de Egreso de dicha licenciatura.

*No quiero convencer a nadie de nada. Tratar de convencer a otra persona es indecoroso, es atentar contra su libertad de pensar o de creer o de hacer lo que se le da la gana. Yo quiero solo enseñar, dar a conocer, mostrar, no demostrar. Que cada uno llegue a la verdad por sus propios pasos.*

*Jaime Sabines*

---

## BIBLIOGRAFÍA

---

1. BUNK, J. *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA.* en Revista Europea de Formación Profesional. 1/94 CEDEFOP.
2. HUTCHINS, ROBERT. La Universidad de Utopía. Buenos Aires, Editorial universitaria de Buenos Aires, 1968, p. 29
3. HIERRO, GRACIELA. Naturaleza y fines de la Educación Superior. ANUIES, México, 1983. p. 2-24
4. CONPES. Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), ANUIES, México, 1987 p. 93
5. ANUIES. Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior. Revista de la Educación Superior. México, 1989, Núm. 70. p. 11-19.
6. COVARRUBIAS PAPAHIU, PATRICIA. *La formación profesional ante el nuevo milenio: análisis de una profesión.* En Revista Ethos Educativo. Instituto Michoacano de las Ciencias de la Educación. No 23 Año 2000 p. 50
7. DE ALBA, ALICIA. Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas. México, CESU-UNAM, 1994. p 18
8. MARÍN MENDEZ, DORA ELENA. La Formación Profesional y el currículum universitario. México, Editorial Diana, 1993, p. 31
9. CINTERFOR. El cambiante escenario económico, social y laboral y las nuevas necesidades de formación. Montevideo, OIT- CINTERFOR, 1999.
10. FARIS, RON. *Principales reformas en los sistemas de capacitación en cinco países: Escocia, Inglaterra y Gales, Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos.* en *Competencia Laboral: normalización, certificación, educación y capacitación*. Antología de lecturas. Tomo 1. Selección elaborada por el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral, CONOCER. Primera edición, Longman de México Editores, S.A, 1997

11. ROCHOW, GUNTER. *La experiencia canadiense con Competencias Laborales*. Versión preliminar. Centro Internacional de Formación de la OIT. Turín, Italia, videoconferencia desde la Universidad de Ottawa, Ottawa, Ontario, Canadá, octubre, 1997, 48 p.
12. MINISTERIO DEL TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. INSTITUTO NACIONAL DE LAS CALIFICACIONES. Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Madrid, 2003
13. OCDE. *The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning*. First Draft of the International Synthesis Report, July 2005
14. MERTENS, LEONARD. *Sistemas de competencia laboral: Surgimiento y modelos*. En: Formación basada en competencia laboral, Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: Situación actual y perspectivas. Guanajuato, México 1996. OIT-CINTERFOR-CONOCER, Montevideo, 1997
15. IBARRA, AGUSTÍN. *El Sistema Normalizado de Competencia Laboral*, en: Competencia laboral y educación basada en normas de competencia, SEP, CONOCER, CONALEP, 1996.
16. AGUDELO, SANTIAGO, *Certificación de competencias laborales. Aplicación en Gastronomía*, Montevideo, Cinterfor/OIT, 1998.
17. DUCCI, MARÍA ANGÉLICA, "El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional", en: *Formación basada en competencia laboral*, Montevideo, Cinterfor/OIT, 1997.
18. LE BOTERF, GUY, *La ingeniería de las competencias*, París, D'organisation, 1998.
19. MERTENS, LEONARD, Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo, Cinterfor/OIT, 1996.
20. MIRANDA, MARTÍN. "Transformación de La Educación Media Técnico-Profesional" en *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La Reforma del Sistema Escolar de Chile*, Santiago de Chile, Universitaria, 2003 (Cristian Cox, editor).
21. AUSTRALIAN NATIONAL TRAINING AUTHORITY. [www.anta.gov.au](http://www.anta.gov.au)

22. [www.mintrab.gob.cl](http://www.mintrab.gob.cl)
23. QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (QCA). [www.qca.org.uk](http://www.qca.org.uk)
24. BRASIL, LEY 9.394 de 1996. Establece las directrices básicas de la educación nacional. La organización curricular de la educación profesional tiene como principio orientador la formación basada en competencias.
25. RES. N°55/96, Consejo Federal de Cultura y Educación, Argentina, Boletín Cinterfor/OIT N°141, diciembre 1997.
26. SENAI, *Metodologia de Elaboração de Perfis Profissionais*, Brasilia, 2002.
27. SENA, Dirección de Formación Profesional, *Manual para diseñar estructuras curriculares y módulos de formación para el desarrollo de competencias en la formación profesional integral*, Bogotá, 2002.
28. INSAFORP, *Proceso para la elaboración de programas de formación profesional por competencias laborales*, San Salvador, 2000.
29. DÍA BARRIGA, ÁNGEL. *Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudios de pedagogía*. En: Formación de Profesionales de la Educación. México, UNAM- UNESCO-ANUIES, 1988.
30. ESCOLANO, A. Los estudios de ciencias de la educación: Problemática curricular y profesional. Salamanca, Universidad de salamanca, 1979.
31. CONOCER. Reglas generales y específicas de los Sistemas Normalizados y de Certificación de Competencia Laboral. México, 2007.
32. CINTERFOR. Formación basada en competencia laboral; Montevideo, 1997, 262pp.
33. DUCOING, PATRICIA (1981). La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954. Tesis de Maestría, México.
34. GALLAR, MARÍA ANTONIA (1991). "Los desafíos de la articulación entre educación y trabajo en la década de los 90: algunos temas cruciales a investigar". Ponencia presentada en el primer Seminario-Taller Regional sobre Educación, Empleo y Trabajo, Río de Janeiro, Brasil.
35. GÓMEZ SOLLANO, MARCELA. "La pedagogía como disciplina. Reflexiones acerca de la especificidad del discurso pedagógico como campo problemático" En: Memoria del Coloquio La Pedagogía hoy. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, México.

36. LAVIN, MARÍA EUGENIA (2001). "Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETYC)" en Revista Didac. Núm 37, UIA, México
37. REYNAGA, SONIA (2001). "Competencias Educativas Integrales" en Revista Didac. Núm 37, UIA, México
38. RODRÍGUEZ OUSSET, AZUCENA (1994). *La profesión de la Pedagogía. La intervención profesional del Pedagogo. Utopías y realidades.* En: Memoria del Coloquio La Pedagogía hoy. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, México.
39. RUGARCÍA, ARMANDO. *Universidad sin fronteras: un reto ante el nuevo milenio.* En: Revista Extensiones, Vol. 3, Núm 1 y 2. UIC, México, 1996.
40. TINOCO, MARGARITA (2001) "Educación basada en competencias en el ámbito de la educación superior: ANUIES". en Revista Didac. Núm 37, UIA, México.
41. UNESCO. Documento de política para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior. UNESCO, Paris, 1995.
42. UNESCO. *Las exigencias del mundo del trabajo en: La educación Superior en el siglo XXI.* UNESCO, Paris, 1998.
43. ARREDONDO GALVÁN, VÍCTOR M. Papel y perspectivas de la Universidad. ANUIES, México, 1995
44. BOURDIEU PIERRE Y GROS FRANCOIS, Los contenidos de la enseñanza. Principios para la reflexión. en Revista Universidad Futura No. 4, UAM, México 1990
45. DÍAS BARRIGA ÁNGEL, Didáctica y Currículum. Cap. I y II, Edit. Nuevo Mar, México 1985.
46. MORÁN PORFIRIO, et. al. Fundamentación y Operatividad de la Didáctica. Edit. Gernica, México, 1986.
47. FERNÁNDEZ HÉCTOR, Apuntes generales sobre el currículo. en Revista Foro Universitario No. 76 UNAM-STUNAM, México, 1986.
48. RODRÍGUEZ AZUCENA Y EDELSTEIN GLORIA, El método factor definitorio y unificador en la instrumentación didáctica, en Revista Ciencias de la Educación No. 12, Buenos Aires, Argentina, 1974.

49. ROJO USTARITZ ALEJANDRO, La Didáctica ante el problema de la relación contenido-método en la enseñanza, en Revista Perspectivas docentes, No. 14, UJAT, México 1994.
50. GARZA MERCADO ARIO. Manual de técnicas de investigación para estudiantes de Ciencias Sociales, Edit., Colegio de México, 1980.
51. GRAWITS MADELINE. Métodos y técnicas de las Ciencias Sociales, Edit., Mexicana, Mex, 1980.
52. KEMMIS, S. CARR. W. Teoría crítica de la Enseñanza, La investigación-acción en la formación del profesorado, Martínez Roca Editores, Barcelona, 1988.
53. BENEDITO VICENTE. Introducción a la Didáctica, Edit., Barcelona, 1989.
54. ARREDONDO GALVÁN, VÍCTOR. Papel y perspectiva de la Universidad. ANUIES, México, 1995. p. 19

# ANEXOS





**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

**PROGRAMA DE ESTUDIOS PARA LA ASIGNATURA:  
LABORATORIO DE DIDÁCTICA I**

**ÁREA: DIDÁCTICA**

**ELABORADO POR: XÓCHITL MARÍA GONZÁLEZ GÓMEZ**

## *I. PRESENTACIÓN*

La Licenciatura en Pedagogía que se ofrece en la actualidad, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, corresponde al plan de estudios aprobado por el Consejo Universitario el 30 de noviembre de 1966<sup>1</sup>, con las medidas y reformas aprobadas en la década de los años setenta y años posteriores.

En el Sistema Escolarizado, este plan de estudios se compone de 32 asignaturas obligatorias que determinan la formación básica del pedagogo, y de 18 optativas organizadas en las siguientes áreas: Psicopedagogía, Socio pedagogía, Didáctica, Organización Escolar y Filosofía e Historia de la Educación. La duración de la carrera es de ocho semestres lo que equivale a cuatro años.

La asignatura de **Laboratorio de Didáctica I** forma parte del Plan de Estudios dentro del área de la Didáctica con carácter optativo. Se imparte en el 5º semestre de la Licenciatura y está precedida por las asignaturas obligatorias de Didáctica General I y II. En el 7º y 8º semestre se imparten cuatro asignaturas más del área Didáctica. Dos obligatorias: Didáctica y Práctica de la Especialidad I y II y dos optativas: Taller de Didáctica I y II.

El Laboratorio de Didáctica se puede considerar como un espacio propicio para la indagación y producción de conocimiento, donde es posible la ejercitación del uso de la teoría, el desarrollo de habilidades y competencias ante situaciones o problemáticas concretas que se manifiestan en la práctica educativa.

El objeto de estudio de la didáctica es el proceso de enseñanza-aprendizaje por lo que el presente programa se concentra en el desarrollo de la capacidad de análisis así como la de instrumentación, por parte del alumno, en

---

<sup>1</sup> Véase ANEXO 3

torno al campo teórico de la Didáctica y el Currículum, concretamente en la elaboración de programas de estudio.

A partir de tal planteamiento, se espera dar respuesta (aunque de manera muy parcial) al objetivo propuesto para la Licenciatura en Pedagogía, mismo que especifica la intención de *“formar profesionales capaces de diagnosticar, analizar, interpretar y evaluar los problemas educativos a la luz de las perspectivas históricas, políticas, sociales, económicas y culturales; con base en las diferentes propuestas teórico-metodológicas actuales del campo.”*<sup>2</sup>

Una ambición más del presente programa refiere al desarrollo de las competencias requeridas para realizar “instrumentación, análisis y evaluación de planes y programas de estudio”<sup>3</sup>, actividad encomendada al profesional de la Pedagogía que egresa de la Lic. en Pedagogía.

El cumplimiento de tal objetivo requiere de el compromiso no sólo del docente para promover y lograr el desarrollo de las competencias enunciadas en el objetivo general del laboratorio sino también de la apertura y entusiasmo del alumno para desarrollar tales actividades.

## *II. OBJETIVO GENERAL*

Al concluir la asignatura, el alumno será capaz de:

***Desarrollar una propuesta de programa de estudios con sólida fundamentación teórica, metodológica y técnica.***

---

<sup>2</sup> <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/>

<sup>3</sup> *ibid*

### *III. OBJETIVOS ESPECÍFICOS*

A lo largo de los trabajos correspondientes al Laboratorio de Didáctica I el alumno será capaz de:

1. Realizar un análisis crítico de las bases teóricas y metodológicas que fundamentan la elaboración de programas de estudios.
2. Utilizar los lineamientos metodológicos revisados para la construcción de un programa de estudios.

### *IV. TEMARIO GENERAL*

Desde el punto de vista organizativo el contenido temático propuesto se concentra en las siguientes unidades:

#### UNIDAD I. Teoría Curricular y Programas de Estudio

En esta unidad se abordarán los conceptos sustantivos de la teoría curricular, que permiten la delimitación y comprensión de la problemática entre plan y programa de estudios, sus relaciones y contradicciones.

#### UNIDAD II. Lineamientos metodológicos para la construcción de Programas

Esta segunda unidad incluye el análisis de distintas opciones teóricas y metodológicas para la construcción de Programas, sin embargo, privilegia la propuesta de tipo integral o analítica.

#### UNIDAD III. Instrumentación didáctica y diseño de Programas

Esta última unidad aborda los elementos técnicos estructurales para la instrumentación didáctica de los programas de estudio, así como el diseño organizativo.

## *V. METODOLOGÍA DE TRABAJO*

En consecuencia con la modalidad didáctica, el trabajo del laboratorio incluye la combinación de trabajo individual y colectivo así como la puesta en práctica de diversos aspectos teóricos y metodológicos.

En el caso de esta asignatura se sugieren dos etapas para el desarrollo de los trabajos: una fase teórica y otra de construcción. Teórica en cuanto al análisis de la teoría curricular y al diseño y elaboración de programas de estudio y la fase de construcción refiere al desarrollo mismo de una propuesta de programas de estudio.

En correspondencia con el Enfoque de Formación Basada en Competencia Laboral, se incluirán los resultados y actividades de aprendizaje así como los mecanismos de evaluación para constatar la adquisición de las habilidades necesarias para dar cumplimiento al objetivo general propuesto.

El docente deberá conocer plenamente la aplicación de las estrategias didácticas propuestas y dominar la elaboración de listas de cotejo, guías de observación y rúbricas.

A continuación se presenta el plan de clase de la asignatura, el cual presenta la organización más detallada de las actividades a realizar durante el semestre, tanto por el profesor como por los alumnos.

*PLAN DE SESIÓN*

<i>PLAN DE SESIÓN</i>						
<i>Asignatura:</i>		Laboratorio de Didáctica 1	<i>Objetivo general:</i>		Desarrollar una propuesta de programa de estudios con sólida fundamentación teórica, metodológica y técnica.	
<i>Créditos:</i>		8	<i>Horas</i>		4/ <i>Semana</i>	
<i>Sesión</i>	<i>Resultado de aprendizaje</i>	<i>Contenido temático</i>	<i>Estrategia didáctica</i>	<i>Actividades de aprendizaje</i>	<i>Equipos/ Materiales</i>	<i>Evaluación/ Evidencias</i>
1	1. Realizar un análisis crítico de las bases teóricas y metodológicas que fundamentan la elaboración de programas de estudios.	Unidad I: Teoría Curricular y Programas de Estudio	Exposición del tema por parte del profesor	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración de un resumen de los temas expuestos</li> </ul>	<i>Literatura referente a:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Teoría curricular</li> <li>Presentaciones en PP</li> <li>Cañón y Lap Top</li> </ul>	EP1: Resumen con los temas centrales de la teoría curricular
2			Lectura comentada	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración de un Organizador previo</li> <li>Lectura de la literatura recomendada</li> </ul>	<i>Literatura referente a:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Problemáticas entre plan y programa de estudios</li> <li>Guía de preguntas</li> </ul>	EP2 Organizador Previo elaborado con conceptos centrales del tema y las relaciones entre plan y programa de estudios ED 1 Participación durante las rondas de preguntas
			Preguntas dirigidas			

*PLAN DE SESIÓN*

<i>Asignatura:</i>	Laboratorio de Didáctica 1	<i>Objetivo general:</i>	Desarrollar una propuesta de programa de estudios con sólida fundamentación teórica, metodológica y técnica.			
<i>Créditos:</i>	8	<i>Horas</i>	4/ <i>Semana</i>			
<i>Sesión</i>	<i>Resultado de aprendizaje</i>	<i>Contenido temático</i>	<i>Estrategia didáctica</i>	<i>Actividades de aprendizaje</i>	<i>Equipos/ Materiales</i>	<i>Evaluación/ Evidencias</i>
3	1. Realizar un análisis crítico de las bases teóricas y metodológicas que fundamentan la elaboración de programas de estudios.	UNIDAD II. Lineamientos metodológicos para la construcción de Programas de Estudio	Exposición del tema por parte del profesor	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura de la literatura recomendada</li> <li>Elaboración de un organizador previo (mapa conceptual)</li> </ul>	Literatura referente a: Lineamientos metodológicos para la construcción de programas de estudios.  Presentaciones en PP  Cañón y Lap Top	EP3: Mapa conceptual con los conceptos básicos referentes a los lineamientos para la elaboración de programas de estudio
4			Resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación de un programa de estudios de alguna asignatura de interés con base en los lineamientos metodológicos revisados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Literatura referente a: Lineamientos metodológicos para la construcción de programas de estudios.</li> <li>Programa de estudios electo</li> </ul>	EP4: Resultados de la evaluación del programa de estudios seleccionado con todos los criterios analizados y justificados

*PLAN DE SESIÓN*

<i>Asignatura:</i>	Laboratorio de Didáctica 1		<i>Objetivo general:</i>	Desarrollar una propuesta de programa de estudios con sólida fundamentación teórica, metodológica y técnica.		
<i>Créditos:</i>	8		<i>Horas</i>	4/ <i>Semana</i>		
<i>Sesión</i>	<i>Resultado de aprendizaje</i>	<i>Contenido temático</i>	<i>Estrategia didáctica</i>	<i>Actividades de aprendizaje</i>	<i>Equipos/ Materiales</i>	<i>Evaluación/ Evidencias</i>
5	2. Utilizar los lineamientos metodológicos revisados para la construcción de un programa de estudios.	UNIDAD III. Instrumentación didáctica y diseño de Programas	Resumen de los temas revisados durante las dos unidades anteriores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración de un Mapa conceptual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presentaciones en PP</li> <li>Cañón y Lap Top</li> </ul>	EP5: Mapa conceptual con los conceptos centrales de la teoría curricular y de los lineamientos metodológicos para la elaboración de programas de estudio.
6-7			Planteamiento de un caso	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración de un programa de estudios para la asignatura seleccionada y con base en los criterios establecidos por el profesor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lineamientos metodológicos para la construcción de programas de estudios.</li> <li>Caso asignado</li> </ul>	EP6: Programa de estudios elaborado con la Fundamentación teórica, metodológica y técnica correspondiente



## VI. CRITERIOS GENERALES DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Los elementos a considerar para la evaluación del aprendizaje son:

EVIDENCIA	PONDERACIÓN (%)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Evidencia de Producto 1:</b> Resumen con los temas centrales de la teoría curricular</li> </ul>	10
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Evidencia de Producto 2:</b> Organizador previo elaborado con conceptos centrales del tema y las relaciones entre plan y programa de estudios</li> </ul>	10
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Evidencia de Producto 3:</b> Mapa conceptual con los conceptos básicos referentes a los lineamientos para la elaboración de programas de estudio</li> </ul>	10
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Evidencia de Producto 4:</b> Resultados de la evaluación del programa de estudios seleccionado con todos los criterios analizados y justificados</li> </ul>	15
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Evidencia de Producto 5:</b> Mapa conceptual con los conceptos centrales de la teoría curricular y de los lineamientos metodológicos para la elaboración de programas de estudio.</li> </ul>	10
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Evidencia de Producto 6:</b> Programa de estudios elaborado con la Fundamentación teórica, metodológica y técnica correspondiente</li> </ul>	35
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Evidencia de Desempeño 1:</b> Participación durante las sesiones de trabajo</li> </ul>	10
	<p>100%</p> <p><b>Calificación final</b></p>

Para la acreditación del Laboratorio de Didáctica I se requiere de:

- a) Asistencia mínima de un 80%
- b) Cumplimiento pleno de la Evidencia de Desempeño 1. Dicho cumplimiento se determinará a partir de la aplicación de la Guía de observación desarrollada para tal fin.
- c) Entrega de todas las Evidencias de Producto mismas que deberán cumplir con los criterios establecidos en las Listas de Cotejo desarrolladas para su evaluación.

#### VII. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

1. Bourdieu Pierre y Gros Francois, Los contenidos de la enseñanza. Principios para la reflexión. en Revista Universidad Futura No. 4, UAM, México 1990
2. Días Barriga Ángel, Didáctica y Currículum. Cap. I y II, Edit. Nuevo Mar, México 1985.
3. Morán Porfirio, et. al. Fundamentación y Operatividad de la Didáctica. Edit. Gernica, México, 1986.
4. Fernández Héctor, *Apuntes generales sobre el currículo.* en Revista Foro Universitario No. 76 UNAM-STUNAM, México, 1986.
5. Rodríguez Azucena y Edelstein Gloria, *El método factor definitorio y unificador en la instrumentación didáctica,* en Revista Ciencias de la Educación No. 12, Buenos Aires, Argentina, 1974.

6. Rojo Ustaritz Alejandro, La Didáctica ante el problema de la relación contenido-método en la enseñanza, en Revista Perspectivas docentes, No. 14, UJAT, México 1994.
7. Garza Mercado Ario. Manual de técnicas de investigación para estudiantes de Ciencias Sociales, Edit., Colegio de México, 1980.
8. Grawits Madeline. Métodos y técnicas de las Ciencias Sociales, Edit., Mexicana, Mex, 1980.
9. Benedito Vicente. Introducción a la Didáctica, Edit., Barcelona, 1989.



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

**PROGRAMA DE ESTUDIOS PARA LA ASIGNATURA:  
LABORATORIO DE DIDÁCTICA II**

**ÁREA: DIDÁCTICA**

**ELABORADO POR: XÓCHITL MARÍA GONZÁLEZ GÓMEZ**

## *I. PRESENTACIÓN*

La asignatura de **Laboratorio de Didáctica II** forma parte del Plan de Estudios vigente para la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, dentro del área de la Didáctica con carácter optativo. Se imparte en el 6° semestre de la Licenciatura y está precedida por las asignaturas obligatorias de Didáctica General I y II y por el Laboratorio de Didáctica I.

Este laboratorio a su vez precede a cuatro asignaturas más del área Didáctica que se imparten en el 7° y 8° semestre. Dos obligatorias: Didáctica y Práctica de la Especialidad I y II y dos optativas: Taller de Didáctica I y II.

A partir de la consideración del laboratorio como un ámbito en el que se relacionan estrechamente la teoría y la práctica para la producción de nuevos conocimientos y para el desarrollo de habilidades, esta asignatura contempla la ejercitación constante por parte del alumno para el desarrollo de una competencia específica que es la de la impartición de cursos de formación, ya fuese en un aula y en un marco académico o en una empresa con fines de capacitación.

Los resultados que se espera obtener a lo largo del laboratorio están estrechamente relacionados con diversas actividades encomendadas al profesional de la Pedagogía que egresa de la Lic. en Pedagogía.

Dichas actividades señalan que el Pedagogo será capaz de brindar "capacitación de personal en los sectores agropecuario, comercial, industrial y de servicios." <sup>4</sup>

El perfil del egresado de la Lic. en Pedagogía especifica que, dicho profesional tendrá "la capacidad para diseñar, proponer y llevar a la práctica las

---

<sup>4</sup> <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/>

diversas estrategias y acciones que resuelvan problemas tales como: analfabetismo; caducidad de planes y programas de estudio; servicios y errores en la planeación y administración educativa; rezago, deserción, reprobación escolar; deficiente capacitación de personal docente, instructores, coordinadores y directivos; métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje inadecuados; planeación incorrecta en grupos interdisciplinarios de trabajo; programas deficientes de orientación escolar, vocacional, profesional, y de capacitación de personal.

Finalmente, también se afirma que el pedagogo puede laborar tanto en el sector público como en el privado en:

- Instituciones educativas
- Centros de educación especial
- Departamentos de selección y reclutamiento de personal
- Centros psicopedagógicos
- Medios de comunicación: radio, televisión, cine, prensa)
- Consultorios particulares en el ejercicio independiente de la profesión”<sup>5</sup>

A partir de lo anterior, los contenidos definidos para el Laboratorio de didáctica II se proponen con el fin de apoyar a los estudiantes en el desarrollo de las competencias necesarias para la impartición o conducción de grupos con fines de formación.

---

<sup>5</sup> ibid.

## II. OBJETIVO GENERAL

Al concluir la asignatura, el alumno será capaz de:

***Impartir sesiones presenciales, de capacitación o formación, a diversas poblaciones (alumnos, profesores, trabajadores)***

## III. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A lo largo de los trabajos correspondientes al Laboratorio de Didáctica II el alumno será capaz de:

1. Analizar las posibilidades de intervención del pedagogo en el campo del ejercicio docente
2. Desarrollar habilidades de impartición y conducción de grupos presenciales con fines de formación y capacitación.

## IV. TEMARIO GENERAL

Desde el punto de vista organizativo el contenido temático propuesto se concentra en las siguientes unidades:

### UNIDAD I. Generalidades sobre la práctica y formación docente.

En esta unidad se abordará la problemática en torno a la figura del docente como tema de investigación y desarrollo.

### UNIDAD II. Habilidades docentes.

En esta unidad se incluye la categorización de las habilidades específicas que desarrolla el docente de acuerdo con diversas propuestas teóricas y metodológicas. En esta unidad se incluirá la NTCL *Impartición de cursos de capacitación* como referente normativo para el desarrollo de competencias específicas en dicho contexto.

## *V. METODOLOGÍA DE TRABAJO*

Durante el trabajo del laboratorio se combinará de trabajo individual y colectivo así como la de investigación referente a los temas de: práctica, formación y habilidades docentes y la puesta en práctica de una serie de actividades para el desarrollo de competencias.

En el presente programa y en correspondencia con el Enfoque de Formación Basada en Competencia Laboral, se incluirán los resultados y actividades de aprendizaje así como los mecanismos de evaluación para constatar la adquisición de las habilidades necesarias para dar cumplimiento al objetivo general propuesto.

El docente deberá dominar, principalmente, la técnica de Microenseñanza, la cual consiste en un procedimiento de entrenamiento cuyo propósito es simplificar la complejidad del proceso normal de la enseñanza. "En la práctica de la microenseñanza, el alumno se involucra en una situación reducida a escala. Dicha situación de formación se registra en cinta magnética o en video y alumno en cuestión se ve y se oye a si mismo inmediatamente después de la lección. La valoración del ejercicio se realiza a través de cuestionarios estimativos. Finalmente se considera un momento de retroalimentación.

A continuación se presenta el plan de clase de la asignatura, el cual presenta la organización más detallada de las actividades a realizar durante el semestre, tanto por el profesor como por los alumnos.



*PLAN DE SESIÓN*

<i>Asignatura:</i>	Laboratorio de Didáctica 2	<i>Objetivo general:</i>	Impartir sesiones presenciales, de capacitación o formación, a diversas poblaciones (alumnos, profesores, trabajadores)			
<i>Créditos:</i>	8	<i>Horas</i>	4/ Semana			
<i>Sesión</i>	<i>Resultado de aprendizaje</i>	<i>Contenido temático</i>	<i>Estrategia didáctica</i>	<i>Actividades de aprendizaje</i>	<i>Equipos/ Materiales</i>	<i>Evaluación/ Evidencias</i>
1	1. Analizar las posibilidades de intervención del pedagogo en el campo del ejercicio docente	UNIDAD I. Generalidades sobre la práctica y formación docente.	Exposición del tema por parte del profesor	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración de un resumen de los temas expuestos</li> </ul>	<i>Literatura referente a la:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Práctica docente</li> <li>Presentaciones en PP</li> <li>Cañón y Lap Top</li> </ul>	EP1: Resumen con los temas centrales de la práctica docente
2			Exposición del tema por parte del profesor	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración de un resumen referente al ejercicio docente</li> <li>Lectura de la literatura recomendada</li> </ul>	<i>Literatura referente al:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ejercicio docente</li> <li>Presentaciones en PP</li> <li>Cañón y Lap Top</li> </ul>	EP2: Resumen sobre el ejercicio docente con los puntos centrales identificados
			Lectura comentada			ED1: Comentarios referentes a la lectura asignada
			Pitas tipográficas			

*PLAN DE SESIÓN*

<i>PLAN DE SESIÓN</i>						
<i>Asignatura:</i>		Laboratorio de Didáctica 2		<i>Objetivo general:</i>		Impartir sesiones presenciales, de capacitación o formación, a diversas poblaciones (alumnos, profesores, trabajadores)
<i>Créditos:</i>		8		<i>Horas</i>		4/ <i>Semana</i>
<i>Sesión</i>	<i>Resultado de aprendizaje</i>	<i>Contenido temático</i>	<i>Estrategia didáctica</i>	<i>Actividades de aprendizaje</i>	<i>Equipos/ Materiales</i>	<i>Evaluación/ Evidencias</i>
3	1. Analizar las posibilidades de intervención del pedagogo en el campo del ejercicio docente	UNIDAD I. Generalidades sobre la práctica y formación docente.	Exposición del tema por parte del profesor	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración de un resumen de los temas expuestos</li> </ul>	<i>Literatura referente a la:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Formación docente</li> <li>Presentaciones en PP</li> <li>Cañón y Lap Top</li> </ul>	EP3: Resumen con los temas centrales de la formación docente
			Organizador previo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración de un mapa conceptual referente a los temas de ejercicio, práctica y formación docente</li> </ul>	<i>Literatura referente a la:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Formación docente</li> <li>Práctica docente</li> <li>Ejercicio docente</li> </ul>	EP4: Mapa Conceptual con las relaciones entre los conceptos de formación, ejercicio y práctica docente.

*PLAN DE SESIÓN*

<i>PLAN DE SESIÓN</i>						
<i>Asignatura:</i>	Laboratorio de Didáctica 2		<i>Objetivo general:</i>	Impartir sesiones presenciales, de capacitación o formación, a diversas poblaciones (alumnos, profesores, trabajadores)		
<i>Créditos:</i>	8		<i>Horas</i>	4/ <i>Semana</i>		
<i>Sesión</i>	<i>Resultado de aprendizaje</i>	<i>Contenido temático</i>	<i>Estrategia didáctica</i>	<i>Actividades de aprendizaje</i>	<i>Equipos/ Materiales</i>	<i>Evaluación/ Evidencias</i>
4	Desarrollar habilidades de impartición y conducción de grupos presenciales con fines de formación y capacitación.	UNIDAD II. Habilidades docentes.	Exposición del tema por parte del profesor	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura de la literatura recomendada</li> <li>Resumen de la literatura propuesta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Literatura referente a las Habilidades específicas para el ejercicio docente</li> <li>Presentaciones en PP</li> <li>Cañón y Lap Top</li> </ul>	EP5: Resumen con la clasificación de las habilidades necesarias para el ejercicio docente
5			Trabajo individual	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración de plan de clase con base en los lineamientos metodológicos correspondientes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Literatura referente a: Lineamientos metodológicos para la construcción de programas planes de clase</li> </ul>	EP6: Plan de clase elaborado de acuerdo con los lineamientos metodológicos aplicables y con una duración de 20min.

*PLAN DE SESIÓN*

<i>Asignatura:</i>	Laboratorio de Didáctica 2	<i>Objetivo general:</i>	Impartir sesiones presenciales, de capacitación o formación, a diversas poblaciones (alumnos, profesores, trabajadores)			
<i>Créditos:</i>	8	<i>Horas</i>	4/ <i>Semana</i>			
<i>Sesión</i>	<i>Resultado de aprendizaje</i>	<i>Contenido temático</i>	<i>Estrategia didáctica</i>	<i>Actividades de aprendizaje</i>	<i>Equipos/ Materiales</i>	<i>Evaluación/ Evidencias</i>
6-9	Desarrollar habilidades de impartición y conducción de grupos presenciales con fines de formación y capacitación.	UNIDAD II. Habilidades docentes.	Microenseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>Impartición de una sesión de acuerdo con el plan de clase elaborado y con base en la NTCL <i>Impartición de cursos de capacitación presenciales</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plan de clase</li> <li>Presentaciones en PP</li> <li>Cañón y Lap Top</li> <li>Cámara de video</li> <li>Rúbricas y Guías de Observación</li> <li>NTCL: <i>Impartición de cursos de capacitación presenciales</i></li> </ul>	<p>EP7: Materiales y equipos preparados para la impartición de la sesión</p> <p>ED2: Inicio de la Sesión de acuerdo con la NTCL Impartición de cursos de capacitación presenciales y con el Plan de clase elaborado</p> <p>ED3: Desarrollo de la sesión de acuerdo con la NTCL Impartición de cursos de capacitación presenciales y con el Plan de clase elaborado</p> <p>ED4: Cierre de la sesión de acuerdo con la NTCL</p>

*PLAN DE SESIÓN*

<i>PLAN DE SESIÓN</i>						
<i>Asignatura:</i>		Laboratorio de Didáctica 2	<i>Objetivo general:</i>		Impartir sesiones presenciales, de capacitación o formación, a diversas poblaciones (alumnos, profesores, trabajadores)	
<i>Créditos:</i>		8	<i>Horas</i>		4/ <i>Semana</i>	
<i>Sesión</i>	<i>Resultado de aprendizaje</i>	<i>Contenido temático</i>	<i>Estrategia didáctica</i>	<i>Actividades de aprendizaje</i>	<i>Equipos/ Materiales</i>	<i>Evaluación/ Evidencias</i>
10-11	Desarrollar habilidades de impartición y conducción de grupos presenciales con fines de formación y capacitación.	UNIDAD II. Habilidades docentes.	Microenseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis de las grabaciones</li> <li>Revisión de las rúbricas y guías de observación por cada alumno</li> <li>Análisis de la experiencia vivida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cañón y Lap Top</li> <li>Cámara de video</li> <li>Rúbricas y Guías de Observación</li> <li><i>NTCL: Impartición de cursos de capacitación presenciales</i></li> </ul>	EP8: Rúbricas y Guías de observación por cada alumno requisitadas, con la valoración de cada uno de los participantes.

## VI. CRITERIOS GENERALES DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Los elementos a considerar para la evaluación del aprendizaje son:

EVIDENCIA	PONDERACIÓN (%)
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Evidencia de Producto 1:</b> Resumen con los temas centrales de la práctica docente</li></ul>	5
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Evidencia de Producto 2:</b> Resumen sobre el ejercicio docente con los puntos centrales identificados</li></ul>	5
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Evidencia de Producto 3:</b> Resumen con los temas centrales de la formación docente</li></ul>	5
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Evidencia de Producto 4:</b> Mapa Conceptual con las relaciones entre los conceptos de formación, ejercicio y práctica docente.</li></ul>	5
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Evidencia de Producto 5:</b> : Resumen con la clasificación de las habilidades necesarias para el ejercicio docente</li></ul>	5
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Evidencia de Producto 6:</b> Plan de clase elaborado de acuerdo con los lineamientos metodológicos aplicables y con una duración de 20min.</li></ul>	10
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Evidencia de Producto 7:</b> Materiales y equipos preparados para la impartición de la sesión</li></ul>	5
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Evidencia de Producto 8:</b> Rúbricas y Guías de observación por cada alumno requisitadas, con la valoración de cada uno de los participantes.</li></ul>	10

<b>EVIDENCIA</b>	<b>PONDERACIÓN (%)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Evidencia de Desempeño 1:</b> Comentarios referentes a la lectura asignada</li> </ul>	<b>5</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Evidencia de Desempeño 2:</b> Inicio de la Sesión de acuerdo con la NTCL Impartición de cursos de capacitación presenciales y con el Plan de clase elaborado</li> </ul>	<b>15</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Evidencia de Desempeño 3:</b> Desarrollo de la sesión de acuerdo con la NTCL Impartición de cursos de capacitación presenciales y con el Plan de clase elaborado</li> </ul>	<b>15</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Evidencia de Desempeño 4:</b> Cierre de la sesión de acuerdo con la NTCL</li> </ul>	<b>15</b>
	<b>100%</b> <b>Calificación final</b>

Para la acreditación del Laboratorio de Didáctica II se requiere de:

- a) Asistencia mínima de un 80%
- b) Cumplimiento pleno de las Evidencias de Desempeño. Dicho cumplimiento se determinará a partir de la aplicación de las Guías de observación desarrolladas para tal fin.
- c) Entrega de todas las Evidencias de Producto mismas que deberán cumplir con los criterios establecidos en las Listas de Cotejo desarrolladas para su evaluación.

## IX. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

1. Bourdieu Pierre y Gros Francois, Los contenidos de la enseñanza. Principios para la reflexión. en Revista Universidad Futura No. 4, UAM, México 1990
2. Días Barriga Ángel, Didáctica y Currículum. Cap. I y II, Edit. Nuevo Mar, México 1985.
3. Morán Porfirio, et. al. Fundamentación y Operatividad de la Didáctica. Edit. Gernica, México, 1986.
4. Fernández Héctor, *Apuntes generales sobre el currículo.* en Revista Foro Universitario No. 76 UNAM-STUNAM, México, 1986.
5. Rodríguez Azucena y Edelstein Gloria, *El método factor definitorio y unificador en la instrumentación didáctica,* en Revista Ciencias de la Educación No. 12, Buenos Aires, Argentina, 1974.
6. Rojo Ustaritz Alejandro, La Didáctica ante el problema de la relación contenido-método en la enseñanza, en Revista Perspectivas docentes, No. 14, UJAT, México 1994.
7. Garza Mercado Ario. Manual de técnicas de investigación para estudiantes de Ciencias Sociales, Edit., Colegio de México, 1980.
8. Grawits Madeline. Métodos y técnicas de las Ciencias Sociales, Edit., Mexicana, Mex, 1980.
9. Benedito Vicente. Introducción a la Didáctica, Edit., Barcelona, 1989.



10. Kemmis, S. Carr. W. Teoría crítica de la Enseñanza, La investigación-acción en la formación del profesorado, Martínez Roca Editores, Barcelona, 1988.
11. Benedito Vicente. Introducción a la Didáctica, Edit., Barcelona, 1989.
12. Brosseau, Guy. (1994). "Los diferentes roles del maestro" en: PARRA, Cecilia y SAIZ, Irma (coomp.) *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones*, Ed. Paidós, Argentina.
13. Coll, César [et. Alt] (2000). *El constructivismo en el aula*, Ed. Visor, 3ra. Ed. España.
14. Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, Ed. McGraw Hill, 2da. Edición, México.
15. Escribano González, Alicia (1998). *Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general*. Ed. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, España.
16. López Ruiz, Juan Ignacio (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Ed. Aljibe, Málaga, España.
17. Martín, Elena y Coll, César (Coord.) (2003). *Aprender contenidos, desarrollar habilidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza*. Colección Innova, Ed. Edebé, Barcelona.
18. Nervi, Ricardo (1969). *La práctica docente y sus fundamentos psicodidácticos*. Ed. Kapeluz, Buenos Aires.

## NORMA TECNICA DE COMPETENCIA LABORAL

**Código**                      **Unidad**  
 NUGCH001.01      Impartición de cursos de capacitación presenciales<sup>6</sup>

**I.- Datos Generales****Propósito de la Norma Técnica de Competencia Laboral:**

Servir como referente para la evaluación y certificación de las personas que imparten cursos de capacitación presenciales, previamente diseñados, lo cual incluye la preparación de las sesiones, la conducción de los cursos, la evaluación de los aprendizajes y del curso mismo, atendiendo los dominios de aprendizaje referidos en el diseño.

Asimismo, puede ser referente para el desarrollo de programas de capacitación y de formación basados en NTCL.

La presente actualiza a la NTCL CRCH0664.01 Impartición de cursos de capacitación y la CRCH0542.02 Diseño e impartición de cursos de capacitación, publicadas en el Diario Oficial de la Federación el 11 de octubre de 2006.

**Comité de Normalización de Competencia Laboral que la desarrolló:**

Gestión y Desarrollo de Capital Humano

**Fecha de aprobación por el Comité Técnico del CONOCER:**

01/03/2007

**Nivel de Competencia:**

Tres

Desempeña actividades tanto programadas y rutinarias como impredecibles.

Recibe orientaciones generales e instrucciones específicas de un superior.

Requiere supervisar y orientar a otros trabajadores jerárquicamente subordinados.

Ocupaciones relacionadas con esta NTCL de acuerdo al Sistema de Información del Catálogo Nacional de Ocupaciones (SICNO):

<i>Módulo Ocupacional</i>	<i>Clave del Módulo</i>	<i>Clave Convergente</i>
Capacitadores e instructores	1123-02	G.02-02-22702
<b><i>Ocupaciones</i></b>	<b><i>Código</i></b>	
Capacitador	1123-02-01	
Facilitador	1123-02-02	
Instructor	1123-02-03	

**Clasificación según el Sistema de Clasificación Industrial de América del Norte (SCIAN)**

<b>Sector:</b>	61	Servicios educativos
<b>SubSector:</b>	611	Servicios educativos

<sup>6</sup> DOF Diario Oficial de la Federación

[http://diariooficial.segob.gob.mx/nota\\_detalle.php?accion=imprimir&codigo=5004440](http://diariooficial.segob.gob.mx/nota_detalle.php?accion=imprimir&codigo=5004440) 24/10/2007

**Rama:** 6117 Servicios de apoyo a la educación  
**SubRama:** 61171 Servicios de apoyo a la educación  
**Clase :** 611710 Servicios de apoyo a la educación

La presente Norma Técnica de Competencia Laboral, una vez publicada en el Diario Oficial de la Federación se integrará a la Base Nacional de Normas Técnicas de Competencia Laboral que opera el CONOCER a fin de facilitar su uso y consulta gratuita. Se abrogan las Normas Técnicas de Competencia Laboral: CRCH0665.01 Diseño didáctico para la capacitación y la CRCH0542.02 Diseño e impartición de cursos de capacitación, publicadas en el Diario Oficial de la Federación el 11 de octubre de 2006.

Los asuntos de evaluación y certificación de competencia laboral que se encuentren en trámite al publicarse en el Diario Oficial de la Federación la presente Norma Técnica de Competencia Laboral, se resolverán, conforme a las Normas Técnicas de Competencia Laboral CRCH0665.01 Diseño didáctico para la capacitación y la CRCH0542.02 Diseño e impartición de cursos de capacitación, publicadas en el Diario Oficial de la Federación el 11 de octubre de 2006.

## II.- Perfil de la NTCL

### *UNIDAD*

### *ELEMENTOS*

Impartición de cursos de capacitación presenciales	<b>Elemento 1/3</b> Preparar las sesiones de cursos de capacitación presenciales
	<b>Elemento 2/3</b> Conducir los cursos de capacitación presenciales
	<b>Elemento 3/3</b> Evaluar cursos de capacitación

### III.- Estándares de la competencia laboral de la Unidad:

#### Código Unidad

NUGCH001.01 Impartición de cursos de capacitación presenciales

#### Elementos que conforman la Unidad:

Referencia	Código	Título
1 de 3	E0001	Preparar las sesiones de cursos de capacitación presenciales

#### Criterios de Evaluación:

La persona es competente cuando demuestra los siguientes:

##### DESEMPEÑOS

1. Comprueba la existencia y el funcionamiento de los recursos requeridos para la sesión:
  - Previo a su inicio, y;
  - De acuerdo con la lista de verificación derivada del diseño del curso.

La persona es competente cuando obtiene los siguientes:

##### PRODUCTOS

1. El Plan de Sesión elaborado:
  - Corresponde con la Guía de Instrucción del curso de capacitación a impartir;
  - Está de acuerdo con los objetivos previstos para el curso como resultados de aprendizaje;
  - Especifica los objetivos de la sesión;
  - Incluye su contenido temático;
  - Indica la duración;
  - Especifica el material de apoyo a utilizar;
  - Indica los requerimientos humanos, materiales y de equipos;
  - Especifica las actividades a desarrollar;
  - Indica las técnicas de instrucción;
  - Especifica la forma de evaluación, cuándo se aplica, sus criterios y finalidad;
  - Indica el perfil de los participantes y los conocimientos y habilidades que se requieren para iniciar el curso;
  - Incluye los datos generales del curso especificados en la Guía de Instrucción, y;
  - Establece el lugar de instrucción.
2. La lista de verificación elaborada sobre los requerimientos de la sesión:
  - Corresponde con la Guía de Instrucción y el Plan de Sesión;
  - Está de acuerdo con el número de participantes;
  - Corresponde con la organización de los recursos humanos y materiales, e;
  - Incluye los equipos requeridos.

#### Glosario:

1. Guía de instrucción: Puede encontrarse referida como Guía Instruccional/Carta Descriptiva.
2. Material didáctico: Todos los elementos utilizados por el instructor y los participantes que ayudan en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Referencia	Código	Título
2 de 3	E0002	Conducir los cursos de capacitación presenciales

### **Criterios de Evaluación:**

La persona es competente cuando demuestra los siguientes:

#### **DESEMPEÑOS**

1. Realiza el encuadre:
  - Al inicio de la sesión;
  - De acuerdo con lo establecido en el diseño del curso de capacitación;
  - Conforme al objetivo y metodología determinados en la Guía de Instrucción y al Plan de Sesión;
  - Con la participación de los integrantes del grupo;
  - Incluyendo la presentación del curso y del Plan de Sesión;
  - Creando un ambiente participativo;
  - Presentando el objetivo de aprendizaje a alcanzar;
  - Ajustando las expectativas del curso;
  - Acordando las reglas de operación y participación, y;
  - Realizando el contrato de aprendizaje.
  
2. Desarrolla el contenido de los temas de la Guía de Instrucción y el Plan de Sesión:
  - Aplicando las técnicas grupales;
  - Usando los principios de educación de adultos, y;
  - Manejando el lenguaje verbal y no verbal acorde con las características de los participantes.
  
3. Facilita el proceso de aprendizaje del grupo:
  - De manera permanente durante las sesiones;
  - De acuerdo al objetivo del curso;
  - Conforme con los acuerdos establecidos en el encuadre, y;
  - De acuerdo con la dinámica de sus integrantes.
  
4. Maneja los equipos y materiales de apoyo didáctico:
  - Conforme a sus instrucciones de uso y recomendaciones didácticas.
  
5. Realiza los ajustes pertinentes al Plan de Sesión:
  - Conforme con los resultados de las evaluaciones aplicadas y la Guía de Instrucción.
  
6. Facilita la realización de la síntesis de los contenidos temáticos desarrollados:
  - Al final de la sesión, y;
  - Considerando los logros y lo que falta por cubrir.
  
7. Comunica a los participantes su avance:
  - De acuerdo a los resultados obtenidos en sus evaluaciones;
  - Con relación a los objetivos de aprendizaje, y;
  - Proporcionando orientación para el logro de los objetivos no alcanzados.
  
8. Conduce al grupo para la formulación de compromisos de aplicación del aprendizaje:
  - Conforme con los objetivos generales y específicos;

- Incluyendo acciones concretas;
- Especificando la forma de medirlos, e;
- Indicando su fecha de cumplimiento.

9. Sugiere al grupo cursos de capacitación de mayor alcance:

- De acuerdo con los intereses de los participantes, e;
- Informando la manera de acceder a ellos.
- 10. Realiza el cierre del curso con la participación del grupo:
- Incluyendo el resumen general, e;
- Indicando el logro de expectativas y objetivos.

La persona es competente cuando posee los siguientes:

### **CONOCIMIENTOS**

### **NIVEL**

1. Técnicas grupales <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expositiva</li> <li>• Diálogo/Discusión</li> <li>• Demostración/Ejecución</li> <li>• Ejercicios vivenciales</li> </ul>	Comprensión
2. Motivación	Comprensión
3. Dinámica de grupos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de grupos</li> <li>• Roles de los participantes</li> </ul>	Conocimiento
4. Principios de educación de adultos	Conocimiento
5. Dominios de aprendizaje	Conocimiento

### **ACTITUDES/HABITOS/VALORES**

1. Amabilidad: La manera en que mantiene contacto visual con los participantes mientras intervienen, así como la modulación de su tono de voz cuando se dirige a ellos.

#### **Glosario:**

1. Equipos de apoyo didáctico: Se refiere a cualquier aparato y/o instrumento que facilita el proceso de enseñanza aprendizaje. Ejemplo: cañón; equipo de cómputo; proyector de acetatos; equipo de laboratorio; etc.
2. Facilitación del proceso de aprendizaje del grupo: Contempla la aplicación de técnicas grupales y/o actividades de motivación y/o manejo de grupo conforme al comportamiento de sus integrantes.
3. Contrato de aprendizaje: Se refiere al compromiso que asumen los participantes para el logro de los objetivos del curso.
4. Dominios de aprendizaje: Clasificación de diversas conductas del individuo que permiten identificar la organización y jerarquización de los procesos para la adquisición del conocimiento, y refieren a las áreas cognitiva, psicomotriz y afectiva.

Referencia	Código	Título
3 de 3	E0003	Evaluar cursos de capacitación

### **Criterios de Evaluación:**

La persona es competente cuando demuestra los siguientes:

#### **DESEMPEÑOS**

1. Informa a los participantes sobre la forma en que se evaluará su aprendizaje:
  - Durante el encuadre;
  - Especificando el momento;
  - Indicando los criterios que se aplicarán, y;
  - Especificado los instrumentos a utilizar.
2. Aplica las evaluaciones diagnóstica, intermedia y final del aprendizaje:
  - De acuerdo a sus instrucciones, y;
  - Con base en los objetivos y criterios de evaluación establecidos para el curso.
3. Aplica el instrumento para evaluar la satisfacción sobre el curso:
  - Al final del mismo, y;
  - De acuerdo a sus instrucciones.

La persona es competente cuando obtiene los siguientes:

#### **PRODUCTOS**

1. Los resultados de las evaluaciones analizados:
  - Especifican los avances logrados con relación a los resultados de aprendizaje planeados, e;
  - Indican las desviaciones presentadas.
2. El informe final del curso elaborado:
  - Incluye el punto de vista del instructor acerca del proceso y del grupo, y;
  - Especifica el nivel de cumplimiento de los objetivos y de las expectativas.

## ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Estrategia	Descripción
Organizador previo:	<p>“Su función principal consiste en proponer un contexto ideacional que permita tender un puente entre lo que el sujeto ya conoce y lo que necesita conocer para aprender significativamente los nuevos contenidos curriculares.”<sup>7</sup></p> <p>“Para su elaboración se retoman ideas o conceptos inclusores relevantes, estos generalmente se elaboran en forma de pasajes o textos en prosa, aunque hay algunos en forma de mapas, gráficas o redes. Los pasos para su elaboración son:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaborar un inventario con los conceptos centrales que constituyen la información nueva que habrá de aprenderse.</li> <li>2. Identificar aquellos conceptos que engloben o incluyan a los conceptos centrales. Deben preferiblemente ser parte de los conocimientos previos del alumno(a).</li> <li>3. Se puede elaborar un mapa conceptual para identificar y reconocer las relaciones entre los conceptos supraordinados (base del organizador previo) y los conceptos principales de la información nueva que habrá de aprenderse</li> <li>4. En la elaboración del organizador, ya sea puramente lingüística y/o visual, déjese en claro las relaciones entre estos conceptos y la información nueva que se ha de aprender.”<sup>8</sup> <p>Según Ausubel, los organizadores previos son un material introductorio de mayor nivel de abstracción, generalidad e inclusividad que el nuevo materias que se va a aprender. Se diferencian de los resúmenes o sumarios que son los conceptos de nivel más alto o macroestructura de los propios contenidos en los que se ha omitido la información de detalle, pero no son conceptos de mayor nivel que el nuevo material, como sucede en el caso de los organizadores previos. La función del organizador previo es proporcionar “andamiaje ideacional” para la retención e incorporación estable del material más detallado y diferenciado que se va a aprender.</p> <p>Los organizadores pueden ser de dos tipos, según el conocimiento que tenga el alumno de la materia a aprender:</p> <p><i>Organizador expositivo:</i> se emplea en aquellos casos en los que el alumno tiene muy pocos o ningún conocimiento sobre la materia. Su función es proporcionar los inclusores necesarios para integrar la nueva información, procurando que éstos pongan en relación las ideas existentes con el nuevo material, más específico.</p> </li></ol>

<sup>7</sup> (Ausubel 1976, García Madruga 1990), Hartley y Daves 1976).

<sup>8</sup> (Díaz Barriga y Lule 1978 y Díaz Barriga 1989)



Estrategia	Descripción
	<p><i>Organizador comparativo:</i> en este caso, el alumno, está relativamente familiarizado con el tema a tratar o, al menos, éste puede ponerse en relación con ideas ya adquiridas; en tales circunstancias, la función del organizador previo es proporcionar el soporte conceptual y facilitar la discriminación entre las ideas nuevas y las ya aprendidas, señalando similitudes y diferencias.</p>
<p>Técnica Expositiva</p>	<p>Su objetivo es presentar de manera organizada información a un grupo. Por lo general es el profesor quien expone; sin embargo en algunos casos también los alumnos asumen tal rol.</p> <p>Esta técnica permite presentar información de manera ordenada. No importa el tamaño del grupo al que se presenta la información.</p> <p>Se puede usar para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer la introducción a la revisión de contenidos. Presentar una conferencia de tipo informativo. Exponer resultados o conclusiones de una actividad.</li> <li>• Estimular la interacción entre los integrantes del grupo.</li> </ul> <p>Para la aplicación eficaz de la técnica, el expositor debe desarrollar habilidades para interesar y motivar al grupo.</p>
<p>Pistas tipográficas y discursivas</p>	<p>Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.</p>
<p>Micro enseñanza</p>	<p>En respuesta a esta situación, un grupo de investigadores de la educación y un grupo de educadores de maestros desarrollaron, en 1963, en la Universidad de Stanford un nuevo procedimiento llamado "microenseñanza" (Allen y Ryan, 1968), diseñado para abatir muchas de las deficiencias de los programas tradicionales de la educación de maestros, y para acrecentar nuestro entendimiento del proceso que se establece entre el profesor y la enseñanza.</p> <p>La microenseñanza es un procedimiento de entrenamiento cuyo propósito es simplificar la complejidad del proceso normal de la enseñanza. En la práctica de la microenseñanza, la persona que se adiestra se involucra en una situación reducida a escala. Así, por ejemplo, el tamaño de la clase queda reducido a un pequeño grupo de cuatro a seis alumnos (que pueden ser voluntarios que quieran participar en actividades del laboratorio o personas remuneradas por su participación).</p> <p>En lo relativo a tiempo de clase, la lección se reduce a cinco o diez minutos. También se reducen los trabajos de enseñanza, los cuales</p>

Estrategia	<i>Descripción</i>
	<p>pueden incluir : práctica y dominio de una capacidad específica (exposición de temas, dirección de discusiones e interrogatorios), y práctica y dominio de estrategias específicas (flexibilidad, uso alternativo de currícula, materiales de instrucción y manejo de la clase).</p> <p>La "micro-lección" se registra en cinta magnética o en video- tape, y el profesor en cuestión se ve y se oye a si mismo inmediatamente después de la lección. A los alumnos que reciben la instrucción se les pide que llenen cuestionarios estimativos que evalúen aspectos específicos de la clase.</p> <p>El análisis de la clase, hecho por el propio profesor, esta así basado en una auténtica retroalimentación : la cinta magnética o el video-tape, más la reacción de los alumnos, más el análisis y las sugerencias de un supervisor. Todo esto ayuda al profesor a reestructurar la lección y volverla a enseñar inmediatamente a un nuevo grupo de alumnos. El paso siguiente es repetir el mismo ciclo; mayor valoración de los estudiantes y más supervisión y consejos para el mejoramiento ulterior cuando enseñe otra vez, lo que puede ser inmediatamente o varios días después.</p> <p>Esta secuencia se práctica generalmente en un laboratorio de microenseñanza en una institución para el entrenamiento de profesores, o en un programa de servicio interno de entrenamiento en escuelas regulares.</p>

*“Un hombre va a subir al tren en marcha. Pasan los escaloncillos del primer coche y el viajero no tiene bastante resolución para arrojarse y saltar. Su capa revuela movida por viento. Afirma el sombrero en la cabeza. Va a pasar otro coche. De nuevo falta la osadía.*

*Triunfan el instinto de conservación, el temor, la prudencia, el coro venerable de las virtudes antiheroicas. El tren pasa y el inepto se queda. El tren está pasando siempre delante de nosotros. El anhelar agita nuestras almas, y ¡ay de aquel a quien retiene el miedo de la muerte! Pero si nos alienta un impulso divino y la pequeña razón naufraga, sobreviene en nuestra existencia un instante decisivo. Y de él saldremos a la muerte o a una nueva vida, ¡pésele al Destino, nuestro ceñudo príncipe!”*

**Julio Torri**