



UNIVERSIDAD DE GRANADA

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**COMPETENCIAS DEL EGRESADO DE LA LICENCIATURA EN
PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA DE MÉXICO**

Guadalupe Elvira Guerrero Rodríguez

Directores:

Dra. Marciana Pegalajar Moral

Dr. Honorio Salmerón Pérez

Granada, 2012

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Guadalupe Elvira Guerrero Rodríguez
D.L.: GR 585-2013
ISBN: 978-84-9028-398-1

Los doctores, Marciana Pegalajar Moral y Honorio Salmerón Pérez, como directores de la tesis presentada por Dña. Guadalupe Elvira Guerrero Rodríguez, para aspirar al grado de Doctora:

HACEN CONSTAR:

Que la tesis **COMPETENCIAS DEL EGRESADO DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA DE MÉXICO**

Presentada por la citada doctoranda, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su defensa.

Granada, a 10 de septiembre de 2012

Dr. Marciana Pegalajar Moral

Dra. Honorio Salmerón Pérez

Fdo.

Fdo.

En Granada, a 10 de septiembre de 2012

En Granada, a 10 de septiembre de 2012

DEDICATORIAS

A MI MADRE (+)

Por ser siempre mi luz y ejemplo.

A MI PADRE (+)

Por su optimismo y alegría.

A MIS HERMANOS ALFONSO, ALFREDO Y LILI.

Por su amor y apoyo.

A MI HIJO SAID

Por ser parte importante en el logro de mis sueños.

AGRADECIMIENTOS

Mi profundo agradecimiento a mis directores de tesis, la Dra. Marciana Pegalajar Moral y el Dr. Honorio Salmerón Pérez por su gran apoyo en los momentos más difíciles de mi vida y sus aportaciones científicas para que yo pudiera concluir este proyecto profesional.

A los docentes del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada por su colaboración.

A la Facultad de Pedagogía de mi Universidad Veracruzana, que me apoyó incondicionalmente para la realización de este trabajo.

A TODOS LOS COLEGAS Y ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA QUE ME
BRINDARON SU AYUDA PROFESIONAL.

MIL GRACIAS A TODOS LOS QUE SIEMPRE ESTUVIERON CONMIGO
PARA CONCLUIR ESTA TESIS, CON SU AMOR Y AMISTAD.

RESUMEN

En el presente trabajo se realiza un estudio sobre las valoraciones que hacen los egresados de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, en la Región Poza Rica-Tuxpan, México sobre el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF). A doce años de haberse implementado el modelo curricular semi-flexible, se hace necesario conocer el estado actual de las opiniones sobre la importancia del perfil de competencias en la contribución de la carrera para su desarrollo, necesidades, fortalezas y mejoras por parte de los egresados, profesores que han formado al pedagogo como docente. También de los empleadores responsables de dirigir las instituciones donde están insertos laboralmente los egresados y la de los estudiantes que actualmente se están formando.

Una de las justificaciones es generar conocimiento acerca de la realidad formativa que la universidad está promoviendo de los egresados desde el paradigma de formación por competencias; otra es el análisis de la congruencia entre el diseño curricular adoptado y las demandas sociales y educativas actuales. Pero también consideramos necesario proponer mejoras para reducir obstáculos en la inserción laboral de estos egresados en los diferentes niveles educativos públicos y privados, tanto básicos (secundaria y telesecundaria), medios, (bachillerato, telebachillerato, educación a distancia y centros de capacitación), y superiores (escuela normal y universidad).

El conocimiento generado en este estudio tendrá una utilidad directa en la evaluación del plan de estudios vigente, que la Universidad Veracruzana hará en este mismo año 2012. Así los resultados obtenidos en esta investigación se darán a conocer a los especialistas del diseño curricular del Área de Humanidades en Xalapa Veracruz, México, para ser considerados en sus propuestas de mejora para la revisión correspondiente del título de Pedagogía al objeto de lograr mejores garantías de éxito tanto en la formación como inserción laboral en los diferentes niveles educativos públicos o privados.

INDICE

DEDICATORIAS.....	IV
AGRADECIMIENTOS	V
RESUMEN.....	VVI
INDICE	VVI
INDICE DE FIGURAS	IX
INDICE DE IMÁGENES	IX
INDICE DE GRÁFICAS.....	IX
INDICE DE CUADROS	X
PARTE I. FUNDAMENTACION TEORICA	XIV
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO I: ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN.....	13
INTRODUCCIÓN.....	14
1.1.LAS COMPETENCIAS EN LOS DISEÑOS CURRICULARES.....	14
1.2 LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS TITULADOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR	244
1.3 EL MODELO EDUCATIVO INTEGRAL FLEXIBLE (MEIF) EN LAS INVESTIGACIONES RECIENTES.....	42
CAPÍTULO II. COMPETENCIAS, PERFILES PROFESIONALES E INSERCIÓN LABORAL ...	53
INTRODUCCIÓN.....	54
2.1 CONCEPTUALIZACIONES DE COMPETENCIAS	54
2.2 DISTINTOS ENFOQUES DE COMPETENCIAS.....	64
2.3 TIPOS DE COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	67
2.4 DESARROLLO DE COMPETENCIAS.....	71
2.5 PERFIL DE COMPETENCIAS	81
CAPITULO III.LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS DISEÑOS CURRICULARES	97
3.LOS DISEÑOS CURRICULARES, CONTEXTUALIZACION EN EUROPA, AMÉRICA LATINA Y MÉXICO	98
3.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES EN EUROPA	103
3.2 PROYECTO TUNING EUROPEO.....	112
3.3 PROYECTO DESECO Y COMPETENCIAS.....	116
3.4 PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA.....	119
3.5 SISTEMA DE CRÉDITOS ACADÉMICOS EN MÉXICO	11244

CAPITULO IV. LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA Y EL MEIF	131
INTRODUCCIÓN.....	132
4.1 LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA	132
4.2 EL MODELO EDUCATIVO INTEGRAL FLEXIBLE Y LA CARRERA DE PEDAGOGÍA.....	138
4.3 EL PERFIL PROFESIONAL DEL LICENCIADO EN PEDAGOGÍA	153
PARTE II: ESTUDIO EMPIRICO.....	156
INTRODUCCIÓN.....	157
5.1. CAMPO PROBLEMÁTICO.....	158
5.2. JUSTIFICACIÓN	162
5.3. PROPOSITO.....	165
5.4 OBJETIVOS DEL ESTUDIO.....	166
5.5. EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....	166
5.6 SELECCIÓN DE LA MUESTRA CON BASE EN CRITERIOS	175
5.7. PROCEDIMIENTO PARA LA RECOGIDA DE DATOS.....	182
5.8. EL PROCESO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS	182
VI. ANÁLISIS DE DATOS	215
6.1.FASE CUANTITATIVA	216
6.2. FASE CUALITATIVA	304
CAPITULO VII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	313
7.1 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL ESTUDIO	314
VIII. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA	364
8.1. CONCLUSIONES OBTENIDAS DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION	365
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	3392
ANEXOS.....	415
ANEXO I ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LICENCIADO EN PEDAGOGÍA.....	416
ANEXO II ENCUESTA DE OPINIÓN DE EGRESADOS.....	419
ANEXO III ENTREVISTA PARA PROFESORADO.....	423
ANEXO IV ENTREVISTA PARA EMPLEADORES.....	427
ANEXO V GRUPO DE DISCUSIÓN PARA ESTUDIANTES	431
ANEXO VI TABLA DE PORCENTAJES Y PROMEDIO TOTAL MUY ALTOS Y ALTOS A. IMPORTANCIA ...	435
ANEXO VII TABLA DE PORCENTAJES Y PROMEDIO BAJO Y MUY BAJO A IMPORTANCIA.....	436
ANEXO VIII TABLA DE PORCENTAJES Y PROMEDIO MUY ALTO Y ALTO B. CONTRIBUCION... ..	437
ANEXO IX. TABLA DE PORCENTAJES Y PROMEDIO BAJO Y MUY BAJO DE B. CONTRIBUCION.....	438
ANEXO X. ACTA DE CONSEJO UNIVERSITARIO Y LA APROBACIÓN DEL MEIF.....	439
ANEXO XI ACTA DE APROBACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR	440
ANEXO XII. COMISIÓN RESPONSABLE DEL DOCUMENTO FINAL DEL PLAN DE ESTUDIOS.....	441

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Componentes esenciales de una competencia.	61
Figura 2: Aspectos de la formación del profesional de la pedagogía	144

INDICE DE IMÁGENES

Imagen 1: Valoraciones de cada ítem de los egresados. Indicador (A).	248
Imagen 2: Valoración de cada ítem de los profesores. Indicador (A)	249
Imagen 3: Valoración de cada ítem de los empleadores. Indicador (A).	251
Imagen 4: Valoración de cada ítem de los estudiantes. Indicador (A).	252
Imagen 5: Valoración de cada ítem de los egresados. Indicador (B).	288
Imagen 6: Valoración de cada ítem de los profesores. Indicador (B).	290
Imagen 7: Valoración de cada ítem de los empleadores. Indicador (B).	291
Imagen 8: Valoración de cada ítem de los estudiantes. Indicador(B)	293

INDICE DE GRAFICAS

Gráfica 1: Egresados y la Antigüedad	192
Gráfica 2: De los profesores y antigüedad.	194
Gráfica 3: Del Número y Antigüedad	196
Gráfica 4: Estudiantes y semestres	197
Gráfica 5: A (1) Intervención en la docencia con una actitud que permita asumir un desempeño crítico, reflexivo y colaborativo	218
Gráfica 6: A (2) La toma decisiones para solucionar problemas de su práctica profesional ejerciendo autonomía intelectual	220
Gráfica 7: A (3) El reconocimiento y análisis de diversas problemáticas educativas del entorno social.	221
Gráfica 8: A (4) Proponer soluciones pertinentes y viables a problemas educativos	223
Gráfica 9: A (5) El diseño de proyectos y la realización de investigaciones	224
Gráfica 10: A (6) El diseño, la selección de estrategias	226
Gráfica 11: A (7) El diseño, la selección y recursos didácticos	227
Gráfica 12: A (8) Diseño, propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas.	229
Gráfica 13: A (9) Diseño, propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas	231
Gráfica 14: A (10) Evaluación de propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas	233
Gráfica 15: A (11) El desarrollo de proyectos educativos institucionales y autogestivos para propiciar el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad	235
Gráfica 16: A (12) La utilización de las nuevas tecnologías	237
Gráfica17: A (13) La elaboración de programas de formación y actualización, desde una perspectiva pedagógica	239
Gráfica 18: A (14) Evaluación de programas de formación y actualización, desde una perspectiva pedagógica.	241
Gráfica 19: A (15) La instrumentación de programas de formación y actualización desde una perspectiva pedagógica	243
Gráfica 20: A (16) El autodidactismo y la independencia intelectual	245
Gráfica 21: B (1)) Intervención en la docencia con una actitud que permita asumir	256

	un desempeño crítico, reflexivo y colaborativo	
Gráfica 22:	B (2) La toma de decisiones para solucionar problemas de su práctica profesional ejerciendo autonomía intelectual	258
Gráfica 23:	B (3) El reconocimiento y análisis de diversas problemáticas educativas del entorno social.	259
Gráfica 24:	B (4) Proponer soluciones pertinentes y viables a problemas educativos	261
Gráfica 25:	B (5) El diseño de proyectos y la realización de investigaciones	263
Gráfica 26:	B (6) El diseño, la selección de estrategias	265
Gráfica 27:	B (7) El diseño, la selección y recursos didácticos	266
Gráfica 28:	B (8) Diseño, propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas.	268
Gráfica 29:	B (9) Diseño, propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas	270
Gráfica 30:	B (10) Evaluación de propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas	272
Gráfica 31:	B (11) El desarrollo de proyectos educativos institucionales y autogestivos para propiciar el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad	274
Gráfica 32:	B (12) La utilización de las nuevas tecnologías	276
Gráfica 33:	B (13) La elaboración de programas de formación y actualización, desde una perspectiva pedagógica	278
Gráfica 34:	B (14) Evaluación de programas de formación y actualización, desde una perspectiva pedagógica.	280
Gráfica 35:	B (15) La instrumentación de programas de formación y actualización desde una perspectiva pedagógica	282
Gráfica 36:	B (16) El autodidactismo y la independencia intelectual	284

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1:	Redacción de competencias.	60
Cuadro 2:	Concepción de las competencias en diferentes enfoques.	64
Cuadro 3:	Los enfoques de competencia en educación.	64
Cuadro 4:	Los saberes específicos en las competencias	83
Cuadro 5:	Categorías de las competencias claves de acuerdo al proyecto DeSeCo	117
Cuadro 6:	Proyecto Tuning y sus líneas de trabajo	122
Cuadro 7:	Criterios para la asignación de créditos SATCA.	126
Cuadro 8:	Total de las experiencias educativas elegidas	177
Cuadro 9:	Total de la muestra invitada para el estudio	179
Cuadro 10:	Total de egresados y la muestra invitada y participante	180
Cuadro 11:	Total de profesores y la muestra invitada y participante	180
Cuadro 12:	Total de la muestra participante de los empleadores	181
Cuadro 13:	Total de estudiantes participantes.	182
Cuadro 14:	Escala de Lickert	184
Cuadro 15:	Instituciones de los niveles educativos encuestados.	192
Cuadro 16:	Egresados encuestados y su antigüedad	192
Cuadro 17:	Profesores en instituciones educativas y año de antigüedad	194
Cuadro 18:	Empleadores en instituciones educativas y año de antigüedad	195
Cuadro 19:	Dimensión A. Importancia que concede al desarrollo del perfil de competencias para la práctica docente	197
Cuadro 20:	Dimensión A. Importancia que concede al desarrollo del perfil de competencias para la práctica docente	202
Cuadro 21:	Dimensión B. Contribución de la carrera para el desarrollo del perfil de competencias para la práctica docente	203
Cuadro 22:	Evaluación de la sesión.	212
Cuadro 23:	Las mejoras para el perfil de competencias del egresado en Pedagogía.	213
Cuadro 24:	Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia uno.	217

Cuadro 25 Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia dos.	218
Cuadro 26: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia tres.	220
Cuadro 27: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia cuatro.	222
Cuadro 28: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia cinco.	223
Cuadro 29: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia seis.	225
Cuadro 30: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia siete.	226
Cuadro 31: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia ocho.	228
Cuadro 32: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia nueve.	230
Cuadro 33: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia diez.	232
Cuadro 34: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia once.	233
Cuadro 35: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia doce.	235
Cuadro 36: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia trece.	237
Cuadro 37: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia catorce.	239
Cuadro 38: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia quince.	241
Cuadro 39: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia dieciséis.	243
Cuadro 40: Libro de Códigos indicador (A) Matriz de concentración de datos	246
Cuadro 41: Matriz de concentración de datos importancia de los egresados. Indicador (A)	248
Cuadro 42: Matriz de concentración de datos importancia de los profesores (PR)	249
Cuadro 43: Matriz de concentración de datos importancia de los empleadores. Indicador (A).	250
Cuadro 44. Matriz de concentración de datos importancia de los estudiantes. Indicador (A).	251
Cuadro 45: Dimensiones de Importancia.	253
Cuadro 46: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B) competencia uno.	255
Cuadro 47: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B) competencia dos.	253 257
Cuadro 48: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B) competencia tres.	258
Cuadro 49: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B) competencia cuatro.	260
Cuadro 50: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B) competencia cinco.	261
Cuadro 51: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B) competencia seis.	263
Cuadro 52: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B) competencia siete.	265
Cuadro 53: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B) competencia ocho.	267
Cuadro 54: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B) competencia nueve.	268
Cuadro 55: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B)	270

competencia diez.	
Cuadro 56: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B) competencia once.	272
Cuadro 57: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B) competencia doce.	274
Cuadro 58: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B) competencia trece.	276
Cuadro 59: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B) competencia catorce.	278
Cuadro 60: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B) competencia quince.	280
Cuadro 61: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B) competencia dieciséis.	282
Cuadro 62: Libro de Códigos indicador (B).	285
Cuadro 63: Matriz de concentración de datos importancia de los egresados. Indicador (B).	287
Cuadro 64: Matriz de concentración de datos importancia de los profesores. Indicador (B).	289
Cuadro 65: Matriz de concentración de datos importancia de los empleadores. Indicador (B).	291
Cuadro 66: Matriz de concentración de datos importancia de los estudiantes. Indicador (B)	292
Cuadro 67: Dimensión de contribución.	294
Cuadro 68: Tabla de contingencia de los egresados	300
Cuadro 69: Tabla de contingencia de profesores	301
Cuadro 70: Tabla de contingencia de los empleadores.	302
Cuadro 71: Tabla de contingencia de los estudiantes	303

PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

“Los viejos marineros son los únicos que en días de niebla, saben andar en su barco lentamente por el mar. Son esos “hijos pequeños” que arrancan suspiros de añoranza en los viejos marineros de agua dulce que, contradiciendo las Sagradas Escrituras, esperan que en al final de sus vidas puedan, en fin, volver al agua.

Amado, 1961

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se realiza en México, concretamente en la Región de Latinoamérica y el Caribe, por lo que se hace imprescindible comprender en la fundamentación teórica, los aspectos específicos de los diseños curriculares de la universidad participante a partir de las condiciones sociopolíticas y contexto histórico en el que se han desarrollado los modelos curriculares actuales, destacando retos y desafíos. En este sentido se aborda el estudio desde el contexto en la Unión Europea, América Latina y México.

Una de las justificaciones es generar conocimiento acerca de la realidad formativa que la universidad está promoviendo de los egresados desde el paradigma de formación por competencias; otra es el análisis de la congruencia entre el diseño curricular adoptado y las demandas sociales y educativas actuales. Pero también consideramos necesario proponer mejoras para reducir obstáculos en la inserción laboral de estos egresados en los diferentes niveles educativos públicos y privados, tanto básicos (secundaria y telesecundaria), medios, (bachillerato, telebachillerato, educación a distancia y centros de capacitación), y superiores (escuela normal y universidad).

El conocimiento generado en este estudio tendrá una utilidad directa en la evaluación del plan de estudios vigente, que la Universidad Veracruzana hará en este mismo año 2012. Así los resultados obtenidos en esta investigación se darán a conocer a los especialistas del diseño curricular del Área de Humanidades en Xalapa Veracruz, México, para ser considerados en

sus propuestas de mejora para la revisión correspondiente del título de Pedagogía al objeto de lograr mejores garantías de éxito tanto en la formación como inserción laboral en los diferentes niveles educativos públicos o privados.

Por otra parte, el tópico analizado, el desarrollo de competencias profesionales laborales o humanas es un tema abierto de debate internacional, que se distingue por la diversidad de posiciones teóricas en torno a la categoría “competencias”, que marcan aproximaciones metodológicas diferentes e incluso contradictorias (Alonso, Salmerón, Azcuy, 2008:1109)

Los aspectos analizados son: en primer lugar, la formación por competencias, construto que asumimos como: “conjuntos de competencias secundarias (holísticas a plenitud), y van con descripciones más o menos detalladas de pautas de conductas (dimensiones) que ejemplifican el desarrollo de una competencia”. Cuesta y Pérez (2000): En segundo lugar se analiza la variable, inserción laboral en la docencia, de la que Figuera (1992) y Pérez (2001) sostienen que “el término inserción hace referencia a un acontecimiento puntual, que sucede en un momento determinado como culminación de un periodo de tránsito o proceso previo al cual denominamos transición.” Hablar de inserción no está referido a la simple descripción del periodo que separa la decisión de entrar en la vida activa y el primer empleo, sino a la realización de un proyecto.

“La inserción no es un acontecimiento cuasi-instantáneo, sino un proceso más o menos lento” (Fournet, 1993: 352).

“A partir de los 70, las empresas han ido cambiando de forma importante su diseño de organización...Estamos inmersos en la tercera revolución industrial, cuyo desarrollo gira en torno a la informática y las comunicaciones” La informática gobierna hoy en día en su mayoría el sector industrial, la robótica con los ordenadores, las comunicaciones, la globalización en la economía, la electrónica, y el entorno que cambia y se innova constantemente” (Bagner, 2001:72).

Cuando aparecen estos cambios se pensaba que podría haber un desplazamiento de las personas por las tecnologías, sin embargo cada vez es mayor su protagonismo, aunque también el hecho de los éxitos o fracasos en las instituciones o empresas

Los cambios surgidos por la globalización llevan a una constante actualización permanente de los responsables de formar al pedagogo como docente con un perfil de competencias acorde a las demandas solicitadas por los empleadores, esto no es tarea fácil, el rol del profesor y el estudiante ha cambiado, se requieren nuevos perfiles profesionales para que el pedagogo pueda hacer frente a los retos actuales en la educación y hay resistencias al cambio.

En este trabajo se rescatan las opiniones de egresados a través de encuestas con enfoque cuantitativo y también con entrevistas. Con estas últimas también se obtienen de manera directa, las percepciones de los empleadores, profesores y estudiantes generando con éstos información complementaria mediante grupos de discusión.

Partimos del hecho reciente de la implantación en México de reformas integrales en diferentes niveles educativos en los que está implicado el pedagogo egresado del MEIF como docente.

Una de ellas es la educación secundaria, como el último tramo de la enseñanza básica obligatoria, conformada por los niveles de preescolar (3 a 5 años), primaria (6 a 11 años) y secundaria (12 a 15 años) (Zorrilla, 2004). Otra modalidad del mismo nivel es la telesecundaria, que se ha consolidado como una de más eficaces para la ampliación de la cobertura y la búsqueda de la equidad en el acceso a la educación y en que las aulas de clases están acondicionadas con tecnología avanzada para apoyar los recursos de aprendizaje y enseñanza. En ella, el profesor juega un papel determinante para desarrollar competencias en los estudiantes, promover el trabajo autónomo, enseñarles a aprender a aprender y sobre todo saber, saber hacer las cosas con una buena actitud. Como señala (Perez, 2010: 189), enseñar es estimular, conducir, facilitar y evaluar permanentemente el proceso de aprendizaje que realizan los alumnos. Enseñanza y aprendizaje así no son independientes sino que conforman una realidad integrada en un solo proceso cuya finalidad es

aprendizaje. Asumimos este como un proceso por el cual alguien, a través de su propia actividad llega a modificar relativamente su conducta. Se aprende por la propia actividad, es decir por lo que el mismo individuo realiza. Aprender no es un proceso de absorción así como como enseñar no es un proceso de transmitir, la actividad abarca todo lo que una persona realiza: aptos externos, pensamientos, perfección, imaginación, comprensión, visión de relaciones, acción práctica, etc.)

El estudiante también en este nivel educativo puede optar por la Telesecundaria “es una modalidad escolarizada del sistema educativo mexicano que brinda educación secundaria a jóvenes que viven fundamentalmente en comunidades rurales pequeñas, alejadas de los centros urbanos, en donde resulta incosteable establecer secundarias generales o técnicas” (Santos y Carvajal, 2001). La diferencia entre las otras modalidades es su operación, organización y los recursos didácticos que se utilizan para su implementación. La Telesecundaria tiene características de educación escolarizada y a distancia, los estudiantes cuentan con materiales impresos diseñados especialmente para esa modalidad, televisión con programas adecuados a la materia y grupo. Los estudiantes asisten de manera obligatoria, tienen un horario, tienen un profesor responsable el cual ha de realizar investigaciones, gestiones para establecer relaciones entre la comunidad, a nivel social, cultural, educativo, deportivo.

En el nivel medio superior la propuesta actual de la SEP en la presente administración del Gobierno federal (2007-2012) orienta las políticas para instrumentar en el documento "Proyecto de reforma integral de la EMS (Enseñanza Media Superior), en México la creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad" según la SEP (Secretaría de Educación Pública en el 2008, (Alcántara, y Zorrilla, 2010).). Dicho documento presenta una propuesta en la que se señalan tres principios fundamentales que deben estar en la base de un consenso global:

“i) reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato; ii) pertinencia y relevancia de los planes de estudio; y iii) tránsito

entre subsistemas y escuelas. Se busca con ello establecer las condiciones mínimas que las reformas deben asegurar y se toma en cuenta que la creación de un sistema nacional no pasa por la unificación curricular sino que se busca preservar la identidad de las instituciones. Por ello no se pretende que las instituciones abandonen o modifiquen su vocación específica, al reconocer que en el país existen distintas modalidades de EMS que responden a diversas filosofías educativas y realidades sociales que no deben ponerse en tela de juicio. Los cambios que se proponen deben tener lugar en el marco de la diversidad”.

En el Telebachillerato, el medio maestro es la tele clase, la guía didáctica y la asesoría del tutor en el aula son los medios complementarios (Mena, 1996 citado en Omaña, 2001)

En la educación a distancia, al no darse el contacto directo entre educador y educando, se requiere que los contenidos estén tratados de un modo especial, es decir, que tengan una estructura u organización se logre aprender a distancia (en la manera de tratar y estructurar los contenidos para hacer que los estudiantes aprendan) (Omaña, 2001).

El siguiente nivel que se tomó en cuenta es el nivel superior (Escuela Normal), la misión es formar con principios humanista profesores para la educación básica, plenamente identificados con los principios filosóficos y los propósitos de la educación pública mexicana, con las competencias profesionales para desempeñar una labor educativa de calidad y con la capacidad de impulsar y defender una política social fundamentada en la solidaridad, la libertad, la justicia, la democracia y la equidad (Escuela Normal,2011)

Y por último la universidad, que tiene como misión la formación de profesionales competentes en conocimientos, habilidades y actitudes

“La universidad ya no es más un lugar tranquilo para enseñar, realizar trabajo académico a un ritmo pausado y contemplar el universo como ocurría en siglos pasados. Ahora es un potente negocio, complejo, demandante y competitivo que requiere inversiones continuas y de gran escala” (Skilbeck, 2001, citado en Brunner, 2009:95).

En el Programa de Trabajo Consolidación y Proyección hacia el Siglo XXI (Universidad Veracruzana 1997:26), donde se establece el perfil deseado para la misma, se establece:

“...con la finalidad de que la Universidad responda de forma oportuna y eficaz a las demandas de la sociedad y, entre ellas, forme y actualice de manera responsable y con altos niveles de calidad a los profesionistas, técnicos, científicos y artistas que en circunstancias actuales y futuras exigen”.

En consecuencia la prioridad central de este programa de trabajo plantea:

“... la necesidad de mejorar significativamente los niveles académicos de la Universidad Veracruzana para que ésta ofrezca opciones educativas sólidas y relevantes a sus alumnos para que la institución proyecte su prestigio en el ámbito universitario estatal, regional, nacional e internacional”.(Universidad Veracruzana,1997)

La Universidad Veracruzana (2012) inició de manera formal el 11 de septiembre de 1944. Su creación recoge los antecedentes de la educación superior en el estado de Veracruz al hacerse cargo de las escuelas oficiales artísticas, profesionales, especiales y de estudios superiores de esa época. Es la principal institución de educación superior en el estado de Veracruz. Lo integrada en cinco regiones universitarias y en 28 municipios en el Estado de Veracruz, México.

Al hablar de educación superior de calidad y relevancia, se refiere a:

Promover en los alumnos conocimientos, habilidades y actitudes para una educación permanente para la solución de los problemas de manera creativa en relación a las demandas de la sociedad regional, nacional e internacional.

Es decir, adaptar los nuevos requerimientos que exige la globalización, expansión y al continuo avance del conocimiento, así como el avance de las TIC, (Tecnologías de la Información y la Comunicación), los cambios en la naturaleza del trabajo, competitividad y actualización permanente.

El pedagogo pues, ante dichos cambios se enfrenta a adaptarse, aprender o hacer cambios en su práctica docente. Ello implica contar con un

perfil de competencias acorde con las demandas actuales de las empresas e en las que labora como docente.

Una clave para lograr la formación de profesionales competentes de la Universidad Veracruzana , radica en gran medida en los cambios en la implementación de diseños curriculares en base a competencias, la formación y actualización permanente del profesorado, en mejorar espacios físicos y TIC, pero sobre todo en la formación del egresado, el compromiso que asuma el docente en el desarrollo de competencias, y por supuesto en la dedicación de cada persona para un buen desempeño y es que una dificultad es que desafortunadamente en el plan de estudios de la carrera de pedagogía no se cuenta con un área de docencia, ni un área terminal que forme de manera específica al pedagogo como docente.

Por lo anterior, se hace importante conocer la situación actual de los egresados en relación a su actuación docente en el que se investiguen las características de sus atributos profesionales, las tendencias que exige el ejercicio de la profesión a través de los propios empleadores, profesores que los formaron como docentes y los estudiantes que están en proceso de formación actualmente.

Se describe la valoración que los egresados, profesores, empleadores y estudiantes hacen sobre A. Importancia del perfil de competencias B. Contribución de la carrera para la inserción laboral en la docencia C. Necesidades, fortalezas y mejoras en los niveles educativos mencionados con antelación.

Por otro lado, se analizaron con respecto al perfil del egresado de pedagogía, las dieciséis competencias: 1. Intervención en la docencia. 2. Toma de decisiones. 3. Reconocimiento y análisis de problemáticas educativas. 4. Proponer soluciones. 5. Diseño de proyectos e investigaciones. 6. Diseño y selección de estrategias. 7. Diseño, selección de recursos didácticos. 8. Diseño

de propuestas curriculares. 9. Implementación de propuestas curriculares. 10. Evaluación de propuestas curriculares.

También se consideraron las competencias correspondientes a: 11. Desarrollo de proyectos educativos institucionales y autogestivos. 12. Utilización de nuevas tecnologías. 13. Elaboración de programas de formación y actualización. 14. Evaluación de programas de formación y actualización. 15. Instrumentación de programas de formación y actualización. 16. Autodidactismo.

Resumiendo, el aporte de este trabajo dará a conocer los resultados obtenidos sobre el perfil de competencias del egresado de Pedagogía a los especialistas del diseño curricular de la carrera de pedagogía para que puedan ser considerados en el rediseño del plan de estudios en el 2012 y específicamente en el perfil de competencias del pedagogo que contribuya a la mejora de la formación del egresado para la inserción laboral en la docencia en los diferentes niveles educativos como sostienen (Carrascosa, et .al., 2006: 19) “la calidad extrínseca de la universidad hace referencia directa a la adecuación de los titulados que salen de sus aulas a las necesidades sociales y productivas del marco donde se insertan dichos titulados. Es decir, los egresados logran el éxito cuando trabajan en actividades para las que fueron formados, lo que significa un indicador de calidad de una universidad o un sistema universitario.

Un objeto de análisis importante para nosotros era conocer la valoración de los egresados de la Facultad de Pedagogía (MEIF), el profesorado, empleadores y estudiantes sobre la importancia que le conceden al perfil de competencias, la contribución y necesidades, fortalezas y mejoras, lo que permitió correlacionar las dimensiones implicadas en este trabajo. Para ello se ha desarrollado en dos apartados: Marco Teórico y Marco Empírico.

Al respecto, la primera parte corresponde al marco teórico, sustentado en cuatro capítulos que dan una visión de los antecedentes, las competencias,

perfiles profesionales e inserción laboral haciendo énfasis en la formación, desarrollo de las competencias, la contextualización de los diseños curriculares en Europa América Latina y México, tendencias actuales, asimismo, se hace referencia a la Universidad Veracruzana, la Facultad de Pedagogía y los cambios en los diseños curriculares los cuales se presentan de la siguiente manera:

CAPÍTULO I. Se refiere a estudios recientes y trabajos relacionados con el perfil de competencias, diseño curricular e inserción laboral, las tendencias actuales en Europa, América Latina, México y específicamente en el MEIF (Modelo Educativo Integral y Flexible), de la Universidad Veracruzana, México, que tienen relación con ésta investigación doctoral que se presenta como tesis

CAPÍTULO II. Hace referencia a la formación, desarrollo y evaluación de competencias, haciendo énfasis en las perspectivas de aprendizaje en la educación superior a partir del conductismo, cognoscitivismo y constructivismo,

CAPÍTULO III. En este apartado se aborda la contextualización de los diseños curriculares en Europa, América Latina y México.

CAPÍTULO IV. Se realiza una reseña histórica de la Universidad Veracruzana y el MEIF y los cambios en los planes de estudios la carrera de Licenciatura en pedagogía.

En base a los fundamentados presentados en el marco teórico, se aborda la parte segunda, empírica, desarrollando: el campo problemático, justificación del trabajo, propósitos y objetivos de investigación así como metodología empleada, en los términos siguientes:

Propósito

Generar conocimiento con bases científicas que sirva como insumo principal para quienes fungen como especialistas en el diseño curricular del

plan de estudios de la carrera de pedagogía de la Universidad Veracruzana para su revisión próxima en el 2012. Su meta es analizar el estado actual que guarda el perfil de competencias del egresado de Pedagogía para el ejercicio docente desde el punto de vista de sus actores directos (egresados, profesores estudiantes) e indirectos (empleadores).

En relación a los objetivos específicos se pretende:

1. Analizar la importancia que le conceden los egresados, profesores, empleadores y estudiantes al perfil de competencias para la práctica docente.

2. Analizar la opinión sobre el nivel de contribución de la carrera que tienen los egresados, profesores, empleadores y estudiantes con respecto al perfil de competencias y la actuación del Pedagogo como docente.

3. Identificar las necesidades, fortalezas y mejoras, en opinión de los egresados, profesores, empleadores y estudiantes, acerca del perfil de competencias del egresado de Pedagogía y la inserción laboral en la docencia.

4. En base a las necesidades, fortalezas detectadas realizar propuesta de mejora para el perfil de competencias del egresado de pedagogía del Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana.

A continuación se hace mención con respecto el método de investigación que se ha utilizado: método descriptivo, mixto y de complementación.

En el análisis de datos, con enfoque cuantitativo se utilizó el paquete estadístico (SPSS V. 17) para los cuatro grupos con encuestas.

Con un enfoque cualitativo, se utilizaron entrevistas semiestructuradas dirigidas al profesorado y empleadores. Con los estudiantes, obtuvimos información también utilizando grupos de discusión.

Esta información la hemos agrupado en la SEGUNDA PARTE, estructurada en cinco capítulos, como se presentan a continuación:

CAPÍTULO V. Se presenta el campo problemático, justificación, propósito, la justificación y los objetivos de la investigación. Describe detalladamente el método de investigación, la población, diseño, variables, materiales y procedimientos de investigación.

CAPÍTULO VI. En este capítulo se hace un análisis de los resultados de la investigación de los cuatro grupos investigados a través de los instrumentos seleccionados y aplicados. En primer término se aborda el enfoque cuantitativo y en segundo el enfoque cualitativo con las tablas de contingencia, concentración de matrices, grupo de discusión y concluyendo con los mapas conceptuales diseñados en base a los resultados obtenidos.

CAPÍTULO VII. Se realiza la discusión de los resultados.

CAPÍTULO VIII. Conclusiones del estudio en relación a los objetivos propuestos.

CAPÍTULO IX. Propuestas de mejora, en base a los resultados obtenidos.

CAPÍTULO X. Bibliografía.

CAPÍTULO I: ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Introducción

El propósito de este capítulo es presentar estudios recientes que tienen relación con ésta investigación doctoral que se presenta como tesis, situándonos para tal fin con mayor atención en aquellos trabajos relacionados con el tema del perfil de competencias, diseño curricular e inserción laboral y en su caso identificar aspectos que puedan ser de importancia, bien sean de tipo teórico o empírico en relación con el tema de estudio.

Se recuperan datos de investigaciones acerca de la variable perfil de competencias; misma que ha sido estudiada desde diversas perspectivas, después se aborda la inserción laboral, desde resultados de investigaciones en el contexto internacional y en el caso mexicano se rescatan propiamente datos que remiten a investigaciones realizadas con respecto al Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana y otras en donde el contexto de estudio es la carrera de pedagogía.

1.1 Las competencias en los diseños curriculares

Durante todos los tiempos se ha buscado la mejora de la educación. Si hacemos una analogía de un trayecto marítimo en un barco, y recorriéramos un “viaje a través de la historia de las didácticas”, aquel se inicia partiendo desde la didáctica tradicional en la que la dirección del “timón” prevalecía el autoritarismo del profesor, los alumnos “aprendían” en base a la memorización y repetición de los contenidos, se evaluaba reproduciendo la información en un examen.

En la didáctica tecnológica lo importante era el logro de los objetivos conductuales, el profesor era un “ingeniero conductual” que enseñaba a través

de técnicas grupales, dinámicas de grupos, y evaluaba con pruebas objetivas. El objetivo era demostrar a través de pruebas objetivas “lo aprendido” de manera mecánica y objetiva.

Siguiendo el recorrido es importante destacar que éste siempre ha sido siempre con la finalidad de mejorar la forma de enseñar y aprender del alumno. En la didáctica crítica esta “travesía” el profesor fungía como facilitador, se aprendía de manera grupal apoyándose en la técnica de grupos operativos, y para evaluar el conocimiento de manera integral se hacía a través de ensayos, trabajos y participación crítica, entre otros.

Hoy en día nos encontramos “anclados” en modelos curriculares basado en competencias en los que se requiere el desarrollo de las mismas, el profesor es un guía, tutor, mediador, lo importante es que los alumnos tengan conocimientos, habilidades y actitudes, a través de resolución de problemas, de saber, saber hacer y se trabaje en equipo de manera crítica y creativa. En la evaluación es muy importantes que se compruebe que el estudiante domina la competencia (saber, hacer y ser). Se apoya en la autoevaluación(a sí mismo), la coevaluación (el equipo evalúa a todos los integrantes) y heteroevaluación (del profesor al estudiante).Lo que se pretende es que se haga hincapié en el “saber hacer”, que lo demuestre a través de una actividad, examen, práctica, en diferentes contextos y en lo actitudinal trabajando en equipo, colaborativamente en base al respeto, convivencia hacia los demás entre otros aspectos.

“Una formación basada en el desarrollo de competencias consiste en desarrollar competencias genéricas o transversales necesarias y competencias específicas con el propósito de capacitar a la persona sobre los conocimientos científicos y técnicos, su capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesional” (Villa y Poblete: 2007:30)

Las instituciones educativas tienen el compromiso social de formar profesionales que piensen y actúen de manera crítica y creativa es un proceso complejo por lo que se hace necesario utilizar estrategias didácticas métodos de enseñanza que conduzcan al logro de aprendizajes significativo, este,

“centrado en el alumno no como una persona total. Pretende, pues, liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus propios, interese, desatar el sentido de la indagación, abrir todo a la pregunta y a la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio, aunque nunca lo logre de manera total...” (Rogers, 1977:90, citado en Ontoria, 2006).

Este aprendizaje basado en problemas en el que se presenta una situación real de la vida estimula a los estudiantes a adquirir la capacidad para resolver situaciones, y en la que adquiere conocimientos y un proceso de autoformación.

En este rubro de las competencias en los diseños curriculares, se destaca por una parte dos aspectos importantes, el desarrollo de currículas con enfoque de competencias laborales y por otro, el surgimiento de planes de estudio que se apegan a una concepción de las competencias profesionales, en donde se enfatiza el logro de competencias por parte de los egresados.

En el caso Mexicano se ha ido evolucionando de una concepción de planes de estudios con enfoque laboral, hacía planes de estudios actuales con sustento en orientaciones de tipo constructivista, socio-constructivista o desde la propuesta de Tobón (2006) del enfoque sistémico-complejo.

Por lo anterior, la formación del pedagogo como docente está inmersa en una serie de cambios continuos por lo que hay que hacer adaptaciones en base a las demandas sociales.

El rol del profesor ha cambiado y su función es mediar entre el currículo y los diferentes contextos reales en los que se desempeña con un dominio amplio de su disciplina y lograr aprendizajes significativos “y sobre todo desarrollar competencias en los estudiantes se formen para que resuelvan problemas, investiguen y sean capaces de innovar en la educación y contar con las competencias necesarias para la práctica docente.

Podemos concebir las competencias desde distintos puntos de vista a modo de ejemplo, presentamos algunas definiciones:

La competencia profesional tiene relación con habilidad para realizar los roles o puestos de trabajo a los niveles requeridos según las normas establecidas en el empleo. Conlleva la capacidad de realizar un conjunto de actividades o funciones específicas en el desempeño de un puesto de trabajo”.

La competencia profesional se puede conceptualizar como:

...“el resultado de la integración, esencial y generalizada de un complejo conjunto de conocimientos, habilidades y valores profesionales, que se manifiesta a través de un desempeño profesional eficiente en la solución de los problemas de su profesión, pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados”. (Forgas; 2003, citado en Cejas y Castaño, 2004a: s.p.).

En base a lo expuesto con antelación, las competencias laborales son conceptualizadas como un conjunto identificable y evaluable de capacidades que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, de acuerdo a los estándares tecnológicos vigentes, dichas competencias se encuentran vinculadas al sector productivo y al mundo del trabajo.

“La competencia laboral ha surgido como una estrategia en procura de lograr procesos de formación en el individuo, en concordancia con los requerimientos de la industria y de acuerdo con las competencias necesarias para desempeñar las funciones inherentes a los diferentes procesos productivos que se desarrollan dentro de ésta” (Suárez y Castellanos; 2006:83)

(Leiton, 2006:110), hace mención de la competencia profesional y laboral:

“Cada institución tiene un perfil de competencias laborales, y el profesional ha de asumir, adaptarse a las actividades que sean requeridas para el puesto de trabajo, aunque se encontrará con perfiles profesionales que no son con los que ha sido formado durante su carrera”.

En este sentido, una competencia prepara al egresado para que una vez que ha sido formado por la institución educativa con determinadas

competencias profesionales las desarrolle en el puesto de trabajo en el que se desempeñará (competencia laboral).

“Los nuevos procesos formativos basados en competencias no sólo transmiten saberes y destrezas manuales, sino que toman en cuenta otras dimensiones y contemplan los aspectos culturales, sociales actitudinales que tienen relación con las capacidades de las personas” (CIDEDEC; 2004:25).

Por tanto, no sólo es importante tener conocimiento y saber transferirlo, es decir, ser competente para el desarrollo de una actividad profesional o para la resolución de un problema; también es indispensable, el aspecto actitudinal (actitudes y valores) que se demuestra o se pone en práctica en el proceso de formación y de desempeño laboral o en el desarrollo de la tarea o del trabajo en equipo, porque esto origina y promueve un ambiente de trabajo en el que se ponen de manifiesto aspectos culturales y sociales en la interrelación inter e intrapersonal.

“La razón es simple, las competencias no se adquieren exclusivamente desde la transferencia educativa de un curso, sino que son el reflejo de un ambiente productivo impregnado de la atmósfera que viven las empresas, de los códigos de conducta y funcionamiento que operan en la realidad productiva, y en la incorporación de las pautas de trabajo y de producción empresarial. En última instancia sólo las propuestas que articulan educación/formación, con trabajo y tecnología, en un ambiente adecuado, pueden ser el mecanismo por el cual se transmitan los valores, hábitos y los comportamientos inherentes a las nuevas competencias requeridas a la población activa”. (CIDEDEC; 2004:25)

Las competencias laborales cuentan con una historia reconocida dentro de la industria, en los procesos relacionados con la formación de mano obra calificada, las producciones al respecto ubican sus orígenes en la década de los 60's, aunque de acuerdo con (Tobón, 2006:30).

“El sistema de formación para el trabajo toma auge a partir de las décadas del 70 y del 80 bajo el apogeo de la formación de recursos humanos con parámetros de eficiencia y eficacia, en un contexto de competitividad empresarial nacional e internacional en los países desarrollados”.

En el ámbito laboral la empresa forma a sus empleados para el desarrollo de las funciones propias del trabajo, este se desarrolla en procesos de trabajo real, es decir, que las competencias se dan en situación, a través del aprendizaje de experiencias (a las que el individuo está expuesto) en función de los propios objetivos de trabajo y de los requerimientos de la organización, la competencia laboral se valora a través del desempeño, así como de las metas de producción alcanzadas.

En las últimas décadas las competencias laborales se han fortalecido a partir de los procesos de certificación, en el caso de México, en 1995 se implementa el Consejo Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), que se encarga de certificar las competencias laborales (esto a petición de las empresas que solicitan personal certificado para el desarrollo de determinadas funciones).

En México como en muchos otros países, las competencias laborales no sólo se han quedado en el ámbito de la industria y del sector productivo, porque sus preceptos han sido trasladados a la educación, al tratar de vincular la educación tecnológica con el sector productivo (en un primer momento), por la cual se inició en el ámbito educativo a trabajar la propuesta de la Educación Basada en Competencias (de tipo laboral y con enfoques funcionalistas o conductistas), de esto se da cuenta en los antecedentes que nos brinda el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)(Ramírez , et.al., 2004)

Para la década de los 80 (donde se da la vinculación escuela-empresa pero aun no se ubica la palabra competencia) y en la década de los 90 en donde se da la Educación Basada en Competencias (EBC) en diversas instituciones, que no se limita únicamente a la educación tecnológica.

Con respecto a las publicaciones del enfoque de competencias en el ámbito educativo, muchas han sido las aportaciones, por lo cual se puede hablar de competencias en los niveles de educación básica, media superior,

superior y en posgrado relacionadas con aspectos de diseño curricular, perfiles de egreso, competencias profesionales, competencias de los docentes, entre otras que se ubican en un nivel más genérico de abordaje.

Un aspecto importante con respecto a las competencias profesionales y laborales en México, es la diferenciación que hacen algunos autores:

Competencia profesional, referida a los conocimientos, habilidades y actitudes que los egresados han de desarrollar durante su formación académica.

Competencia laboral: Conocimientos, habilidades y actitudes que el pedagogo ha de tener para el desempeño como docente, en base a los requerimientos de la institución donde preste sus servicios.

Por mencionar algunos autores, Burnier (2001) afirma en su artículo de una Pedagogía de competencias (donde propone como método esencial el de proyectos que a su vez retoma de John Dewey y de Celestin Freinet, en cambio Díaz Barriga(2006) cuestiona al enfoque de competencias diciendo que es un disfraz de cambio y no una alternativa real, y por otro lado, Tobón (2006) expresa que es necesario establecer la construcción conceptual de este enfoque, y afirma que las competencias son un enfoque y no una teoría pedagógica, pero no abunda más en la explicación. Así también (Torres 1996:15) destaca los inicios del curriculum integrado y la utilización del método de proyectos.

Las competencias en el ámbito educativo, se han diversificado y han tomado vertientes distintas, como por ejemplo es común hacer referencia en los espacios académicos a los diseños curriculares por competencias, a la evaluación del aprendizaje por competencias y al desarrollo de competencias para el uso de las TIC. Dado el auge que se tiene del tema de competencias en los últimos años a partir del Espacio Europeo de Educación Superior y del Proyecto Tuning Europeo, los artículos acerca del tema de competencias han ido en aumento.

En relación a los modelos por competencias en el nivel superior, en América Latina, Ospina (2006), González (2006), González (2007), Hawes y Corvalán (2004), nos reportan experiencias en el ámbito de países sudamericanos, en donde las competencias se han incorporado en los diseños curriculares, a partir de las reformas que se han hecho en la educación superior, aunque no sin contratiempos.

Algunos ejemplos de cómo ha venido desarrollándose el modelo por competencias, como por ejemplo en la Universidad de Talca en Chile, las competencias aunque se ubican como de tipo profesional, está muy relacionado con el sector productivo y con los procesos de certificación, en cambio en la Universidad de la Sabana (Colombia), al analizar la implementación de los planes de estudio por competencias, han encontrado que los jóvenes universitarios no tienen claro cuáles son las competencias que han desarrollado, y se critica el hecho de que en el contexto universitario que se ha caído en prácticas conductistas en donde se pondera la acumulación de conocimiento, sin la reflexión de los mismos.

Y en el caso de los profesores, se comenta que se dedican a los contenidos y pierden de vista las competencias, sobre todo en los profesores novatos, por lo que se ha identificado que la experiencia pedagógica de los profesores es fundamental para el desarrollo de las competencias (Ospina; 2006).

Con respecto al ámbito colombiano, según lo reportado por González (2006), la formación por competencias es un asunto que se ha vuelto parte de una política oficial, a través del decreto 2566 con fecha del 2003, que es emitida por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Por lo cual, las universidades deben reorganizarse y reestructurar los currículos para adaptarse a los requerimientos legales. Algunos estudios de seguimiento curricular, han reportado problemas en el rol del profesor y en la interacción con los alumnos,

así como problemas metodológicos vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

En Colombia destacan las aportaciones de Tobón (2006), y de Tobón, Rial, Carretero y García (2006), en donde abordan las competencias ligadas a los aspectos didácticos, visto de un enfoque complejo sustentado en la teoría de la complejidad de Edgar Morín(1996) y en concepciones constructivistas, así como también se relaciona a las competencias con la calidad en la educación superior y se hace todo un análisis de las competencias y se dan orientaciones para poder desarrollarlas de manera congruente desde la teoría y su aplicación en la práctica.

En el caso chileno, hay reportes de una mezcla paradigmática en el desarrollo de los currículo, lo cual se resume en la siguiente frase “constructivista en los procesos conductismo en los resultados” (González; 2007:39), se explica que aunque se hace énfasis en la formación integral y en el desarrollo de las competencias, se sigue poniendo más énfasis en los resultados y en los productos de la formación.

En Brasil, autores como Burnier (2001) y Barbosa, Gontijo y Santos (2004), hacen aportaciones encaminadas a fortalecer la parte metodológica didáctica de las competencias, para lo cual hay propuestas que van dirigidas a privilegiar el método de proyectos y la resolución de problemas, como métodos que ayuden al desarrollo de competencias en la educación.

En México las aportaciones en el ámbito de las competencias, están referidas en su gran mayoría a las competencias profesionales en el ámbito de la educación superior, tanto pública como privada, al respecto se pueden ubicar a autores como Tejada (1999), Huerta, Pérez y Castellanos (2000), Aneas (2003), Crocker, Cuevas, Vargas, Hunnot y González (2005), Salas (2005), González, Wagenaar y Beneitone (2005), entre otros, que confluyen en la perspectiva de análisis de las competencias profesionales (en los planes de estudios), desde el planteamiento de los perfiles de egreso.

Ahora bien hablar de competencia profesional es referencia a lo académico (formación durante la carrera para la obtención de conocimientos, habilidades y actitudes y laboral(Desempeño del pedagogo en diferentes contextos, resolución de problemas, aplicación de lo aprendido durante la carrera...)Formación para la inserción laboral en la carrera .. la resolución de problemas, la aplicación de lo aprendido en la carrera como lo señalan los siguientes tres autores que abordan la definición de competencia profesional y laboral:

(Zabala y Arnau (2008:43-44, citado en Tobón, Rial y et.al., 2006), después de hacer una revisión de distintas definiciones de competencia en el ámbito laboral y educativo, proponen conceptualizarla como: "La capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada

Por su parte Cano (2008), al abordar el tema de las competencias docentes, adopta la definición de Perrenoud (2004:36), como "la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento".

Una tercera definición la formula Comellas (2002:19), como:

"Aquella habilidad que permite la ejecución correcta de una tarea, lo que implica tanto la posesión de ciertos conocimientos como la práctica en la resolución de tareas, por lo que se dice que una persona es competente cuando es capaz de "saber, saber hacer y saber estar" mediante un conjunto de comportamientos (cognitivos, psicomotores y afectivos) que le permiten ejercer eficazmente una actividad considerada generalmente como compleja.

En lo que existe coincidencias en las tres definiciones es que resaltan lo complejo de la realización de las tareas en diferentes contextos, usando distintos recursos cognitivos para aprender

significativamente (cognoscitivo, psicomotor y afectivo). Se trata pues, de formar un profesional competente en el saber, saber hacer y ser.

Acerca de los planes de estudios por competencias, se puede hacer mención de las experiencias en la Universidad Pedagógica Nacional, en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, la Universidad Iberoamericana, la Universidad Veracruzana, la Universidad de Guanajuato, entre otras tantas que han adoptado el modelo de competencias o que se han sumado a los trabajos del Proyecto Tuning América Latina y que ya se encuentran haciendo procesos de rediseño curricular para transformar los currículos bajo el enfoque de competencias.

En otros niveles educativos también se han dado experiencias de trabajo con el enfoque por competencias, tal es el caso de los diseños curriculares del Sistema Educativo Mexicano, como por ejemplo (Zorrilla, 2004) en el nivel Preescolar en 2004, Primaria en 2009, Secundaria en 2006, la Reforma Integral del Sistema Nacional de Bachillerato en 2008, que se pretende concretar a través de un Marco Curricular Común por competencias.

1.2 La inserción laboral de los titulados de educación superior

En un texto de Donoso y Figuera (2007), se hace una diferencia importante entre lo que implica la inserción laboral y el logro de una ocupación, en tanto que la inserción implica permanencia en la ocupación, no se trata sólo de tener un empleo sino de mantenerlo.

Otro concepto importante que abordan las autoras es el de transición mismo que se da entre la cultura escolar y la sociolaboral, es un aspecto que actualmente se considera amplio, y va desde el inicio del trayecto formativo del estudiante en el cual va conformando su currículum vitae, fortalece sus actitudes y elabora estrategias, este trayecto denominado transición va más allá del primer empleo y concluye con la consolidación de la trayectoria laboral.

Cuando se habla de integración laboral, se hace referencia a sujetos con necesidades educativas especiales o con características especiales como los emigrantes, o la persona con disminución física o mental (Jurado, 1990; en Donoso y Figuera, (2007). Otro proceso que ayuda a explicar este proceso de inserción laboral de los profesionistas, es el de la relación inserción-exclusión, así como el de itinerarios el cual refiere a la biografía personal y a las posibilidades que le brinda su propia preparación profesional en combinación con el contexto.

De acuerdo con Jover (1999), algunos programas consideran la “inserción” como una prolongación de la formación profesional, a manera de “puente” hacia el mercado laboral. Sin embargo, la inserción laboral no concluye con la obtención del puesto de trabajo, requiere de un continuo ejercicio de ciudadanía, y de la democratización de relaciones sociales y laborales.

En el campo laboral actual (en el contexto europeo) mismo que ha estado mediado por la crisis económica, en donde hay más competencia para adquirir empleo, es que toman valor los aprendizajes no escolarizados, en los que se destacan las habilidades comunicativas, los valores y actitudes, así como la posición social, familiar, la biografía y la trayectoria profesional. Finalmente lo que importa más para obtener un trabajo es el “capital relacional” y “saber estar”.

Al igual que Donoso y Figuera (2007), Jover (1999) es enfático en afirmar que la inserción no es sólo el logro del empleo, sino que va más allá y remite a un ejercicio consciente de la ciudadanía y de la democratización de las relaciones en el trabajo, así como en la vida social.

En una investigación realizada en el contexto argentino por: Serra, Merodo, Krichensky, Bellome y Carnevale (2009), la inserción en el campo de la docencia es punto clave en la trayectoria de los nuevos profesores, es la transición entre ser estudiante y profesionista.

En la docencia, el primer año de trabajo es fundamental porque el principiante se enfrenta a la realidad educativa, y deberá aprender cosas que sólo en la práctica educativa son posibles. Para lo cual existen dimensiones personales, institucionales y sociales que se ponen en juego de forma explícita o implícita en la práctica educativa de los profesores novatos, como por ejemplo: las características de los estudiantes, el ambiente escolar y la interacción dentro del propio salón de clases, así también como la relaciones que establezca con compañeros de trabajo, directivos y padres de familia.

En un estudio sobre las dificultades de los profesores novatos en la práctica educativa (Serra, Merodo, Krichensky, Bellome y Carnevale, 2009), refiere por una parte en mayor medida (90% de los encuestados) que se les dificulta el control del grupo, y en un 50% mencionaron que tienen problemas debido a su inexperiencia y a que sus conocimientos son más teóricos que prácticos, por tanto cuando arriban a la práctica educativa real es cuando tienen este rompimiento entre lo que aprendieron en la teoría y lo que en la realidad educativa se les requiere.

Por estas razones, el primer año de trabajo en el campo educativo es fundamental para su labor profesional, es definitorio en el sentido de que se enfrentan a dificultades, rituales de iniciación y a veces incluso malas condiciones de trabajo que enfrentan a manera de novatada.

Finalmente el reclamo que hacen los egresados, es que requieren un contacto más intenso con la realidad de la escuela, porque una cosa les dice la teoría y en la práctica las cosas son distintas, por la variedad de experiencias que deben enfrentar, experimentar y problematizar lo aprendido.

En el contexto brasileño, un diploma superior es valorado como el “pasaporte” a una vida mejor, de ahí la gran expansión de los cursos superiores, en donde los jóvenes necesitan trabajar de día y estudiar de noche. El 60% de los estudiantes de este país se ubican en el turno nocturno. Sin

embargo, en la realidad uno de los principales problemas de los jóvenes brasileños es la inserción al mercado laboral, esto como consecuencia de la falta de empleo.

En Brasil existen programas gubernamentales que intentan apoyar en el proceso de la inserción, como el “Programa Nacional de Estímulos al Primer Empleo para Jóvenes” que fue creado en 2003 por el gobierno federal, y el gobierno del estado de São Paulo inició en el año 2000 el programa “Mi Primer Trabajo” para ofrecer una primera oportunidad de trabajo a jóvenes de entre 16 y 21 años (Terribili Filho, 2008).

De manera similar en Río Grande del Sur (Brasil), existe un programa para impulsar el empleo, promoviendo incentivos a las empresas empleadoras de jóvenes en su primer empleo. La importancia de las oportunidades de empleo y profesionalización, determinan a mediano plazo el éxito o fracaso social, en consecuencia, existe una relación educación-trabajo subordinado al sistema formativo y a los sistemas productivos.

1.2.1 El perfil de competencias en los planes de estudios

En la actualidad hay necesidad de ampliar los ámbitos de actuación del pedagogo dar respuesta a las nuevas demandas sociales, así como a situaciones que generan nuevas expectativas en ámbitos de intervención donde el profesional en educación tiene un rol esencial en los ámbitos no formal, laboral, social, etc.(Aznar ,Cáceres, y Hinojo, 2011).

Según la definición del Consejo de Europa,

“La educación superior tiene cuatro metas principales: la preparación para el mercado laboral, la preparación para una vida como ciudadano activo en una sociedad democrática, el desarrollo personal y el desarrollo y la mantención de una base amplia y avanzada del saber” (Alonso, et. al., 2008:13).

Es decir, debido al aceleramiento del conocimiento, surgen nuevos perfiles profesionales, éstos cambian muy rápido y ya que aparecen necesidades de formación que han de ser incorporadas a los planes de estudio

para que los futuros egresados puedan gestionar con éxito y eficacia situaciones complejas debido al cambio en el campo laboral y poniendo en práctica capacidades y saberes (Goethe, 2011, citado en Aznar, 2011).

Ello queda manifiesto en el Proyecto CHEERS (Career alter Higher Education: an European Research Study, (1997:3-5, citado en Telchler, 2000) un estudio sobre la educación y la transición al mercado laboral de los jóvenes titulados universitarios europeos.

El perfil profesional como ya se ha mencionado en párrafos anteriores, es el referente de la formación, y para la formulación del perfil profesional del Pedagogo, mismo que se aprobó en el III Congreso Estatal de Pedagogos en España celebrado en Valdepeñas, Ciudad Real en 1986, (Tejada,2001) del cual se desprenden 16 ámbitos de trabajo para la profesión.

- Intervención en el centro educativo
- Servicios psico-pedagógicos
- Ámbitos de la justicia y centros de rehabilitación
- Educación permanente de adultos
- Educación compensatoria
- Formación en la empresa
- Supervisión
- Docencia universitaria
- Tic y medios de comunicación
- Investigación e innovación educativa
- Animación sociocultural
- Escuela rural
- Formación del profesorado
- Administración educativa
- Escuelas infantiles
- Educación especial (Torre, 1992 Cfr. En Tejada, 2001)

En cuanto al perfil profesional del pedagogo, en un estudio realizado por la Universidad Autónoma de Barcelona en 1997, se establecieron diferentes ámbitos educativos como la dirección, formación y asesoramiento (en centros escolares, organizaciones y servicios), y se resaltan como parte de las funciones del pedagogo a la función didáctica, orientadora, evaluadora y organizativa (Tejada, 2001).

En un trabajo realizado por (Asensio, 2004) en el que se aborda los ámbitos y perfiles profesionales en el campo de la pedagogía y la educación social” mismo que se ubica en el contexto español, en donde se da cuenta del equívoco que algunos consideran al hacer diseños curriculares reduccionistas que se limitan a competencias conductuales, observables y medibles se considera que resulta impropio traducir todo lo que un profesional realiza a competencias observables o demostrables.

Este grupo de trabajo considera a la competencia como: “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes aplicadas al desempeño de una profesión. Implica el ser, el saber, en sus distintas aplicaciones y el saber hacer” (Asensio, 2004: 7). De ahí que se consideren los ámbitos profesionales tradicionales de la profesión, así como los emergentes.

Los perfiles profesionales de una carrera, por ejemplo pedagogía, deben dar cuenta de las competencias profesionales y dar respuesta a la realidad que enfrenta el mercado laboral, y considerar los aspectos emergentes de la profesión, sin embargo, la labor de un profesionista no debe estar limitado exclusivamente a lo que se demanda por parte del mercado laboral, en el sentido de que quizá no sea esta opción la mejor, la deseable o posible.

En el campo de la Pedagogía, los egresados de esta titulación se insertan en las áreas de educación formal, la empresa, la labor editorial, el trabajo con las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) y medios de comunicación, haciendo funciones relacionadas con el análisis, organización y desarrollo de proyectos y en cuestiones de educación social, los egresados se

ubican en actividades de tipo formativas, animación, gestión y diseño de proyectos, educación de adultos, entre otros. Sin embargo, en el ámbito español se delimita y se diferencia la carrera de pedagogía y educación social.

En cuanto al campo laboral del pedagogo, existen ámbitos muy definidos como el caso de la administración y gestión educativa, en donde se incluye como parte del perfil del pedagogo en el Proyecto Tuning Europeo (proceso que busca una armonía de los programas de las universidades y su consecución y lograr la compatibilidad y comparabilidad de la educación superior, y un incremento en la competitividad a nivel mundial. (Yaniz, 2004), así como en la Red de titulaciones de la ANECA¹(Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), y que este ámbito de competencia en la actualidad se considera en la mayor parte de los países.

Dentro del ámbito profesional de administración y gestión educativa, se incluyen las siguientes competencias como parte de los perfiles profesionales:

- Gestor de centros educativos
- Inspector y supervisor de la administración educativa
- Evaluador de sistemas e instituciones educativas.

Cabe la precisión que muchas universidades españolas han ofrecido especializaciones en este ámbito de la profesión, en donde se habilita al pedagogo para labores dentro de este ámbito educativo, y se especializa en estas competencias que se requieren como parte de la práctica profesional.

Otro de los ámbitos que es tradicionalmente ubicado como campo de trabajo del pedagogo, es el de orientación e intervención pedagógica, el cual a su vez considera como parte de su actividad profesional a la orientación académica, personal y profesional, así como la familiar.

¹ La Misión de la ANECA es aportar garantía externa de calidad al sistema universitario y contribuir a su mejor constante (www.aneca.es).

Uno más de los campos laborales de competencia del pedagogo es el desarrollo y evaluación de procesos y medios didácticos, los cuales se ubican como parte importante del trabajo pedagógico, y de esto se da cuenta en el Tuning Europeo como parte de los planes de estudio y salidas terminales de Pedagogía y Educación Social. Se incluye como parte de este ámbito de competencia a la educación virtual o e-learning, entre las competencias que se destacan se incluyen:

- Diseñador de recursos y producción de medios y materiales didácticos, en diferentes soportes y lenguajes (visual, audiovisual, multimedia, etc.).
- Diseñador y evaluador de procesos de enseñanza-aprendizaje y materiales curriculares.
- Formador pedagógico de la función docente la cual se ubica en los procesos formativos y desarrolla competencias didácticas y pedagógicas del profesorado.

Otro espacio laboral en el que se desempeñan los pedagogos es el de formación en organizaciones laborales, en donde se vincula la labor pedagógica con entornos laborales y se busca una relación cercana con el mundo del trabajo. En el cual se desempeña como formador de formadores o como gestor y consultor de formación en las organizaciones (Asensio, 2004).

“El formador realiza un papel de catalizador que hace posible que de desencadene el proceso de aprendizaje. Su objetivo no es otro que el de ayudar (no sustituir) a los alumnos a descubrir sus posibilidades, fomentando que compartan experiencias y participen buscando nuevas soluciones a problemas. Para conseguir esto tratará de comunicar un contenido, motivar a los alumnos para que participen en la formación, dirigirlos hacia el objetivo y evaluar resultados” (Del Pozo, 2005:19)

En una investigación realizada por Tejada (2006), en donde se da cuenta del Prácticum en España, como un espacio de encuentro e interconexión entre el mundo formativo y el productivo, en el cual se desarrollan competencias en los futuros pedagogos propias de su desempeño profesional.

El Prácticum se constituye en un escenario real laboral en donde se da inicio a la socialización profesional, es la competencia general del perfil de

egreso como Pedagogo, en donde se da un acercamiento y acompañamiento por parte del tutor en un centro de trabajo.

El prácticum se realiza en un entorno laboral real, en un centro laboral en donde el futuro pedagogo tiene que poner en acción sus competencias, esta materia troncal en la formación se lleva a cabo en el octavo semestre y de ella, sólo una quinta parte se lleva en aula a manera de seminarios o curso, en tanto que 4/5 partes se realizan directamente en un centro de trabajo. Las competencias del prácticum que se desarrollan son:

- Analizar las necesidades de aprendizaje
- Diseñar programas formativos
- Preparar o planificar e impartir acciones de formación
- Gestionar los recursos necesarios
- Evaluar los niveles alcanzados por los alumnos y el grado de transferencia de los aprendizajes
- Establecer recomendaciones de mejora, con el fin de colaborar en la calidad del proceso formativo (Libro Blanco Cfr. En Tejada, 2006: 12).

En cuanto a las recomendaciones metodológicas para el trabajo en el Prácticum, Tejada (2006) sugiere implementar el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, aprendizaje por proyectos, dado que permiten un abordaje disciplinar y transdisciplinar, por lo cual se supera la dicotomía teoría-práctica.

(Ortega, et.al., 2006), hacen un estudio en España, sobre el perfil profesional y académico de la titulación de “Educación social”, en Castilla y León (Edu SoCyL 2006), en el que llegan a conclusiones como “Los profesionales, egresados, académicos y empleadores de la Educación Social en relación con las competencias genéricas valoran sobre todo la “resolución de problemas” “las habilidades de relación interpersonal”, y la “capacidad de trabajo en equipo”; competencias que los grupos investigados consideran que son poco desarrolladas en la Universidad.

En relación a las competencias específicas, se valoran en mayor medida, las competencias relacionadas con “intervención en ámbitos específicos”, y el conocimiento de los elementos político administrativos, legislativos y metodológicos”, frente a los “básicos” de carácter general y teórico.

Así también, (Carrascosa, et.al., 2006:114), realizan un estudio sobre la inserción laboral en España, de los titulados universitarios en el área de humanidades y su relación con la formación recibida. Las valoraciones que se realizan por parte de los egresados sobre las vías más útiles para obtener empleo, así como la demanda de formación por parte de los empleadores.

En esta investigación se obtuvo información relevante para el desarrollo de actividades de orientación el transcurso de la carrera así como al finalizar la misma. Se concluye que la información que aportan los titulados sobre el proceso de formación necesaria para la inserción laboral debe complementarse con las aportaciones de los empleadores para una mejora en el éxito para la inserción laboral.

La valoración que hacen los egresados sobre la adquisición de competencias durante la formación universitaria en humanidades reportó en que se han adquirido en mayor medida competencias participativas en 2,90 la formación recibida para la inserción laboral o mejorar el que tenían no es muy elevada, en humanidades, fue de 2.61 (Carrascosa, et.al., 2006:72-73)

En otra investigación de tipo descriptivo realizada por Cardona (2008), en el ámbito español de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en el ciclo escolar 2008 y 2009 en la Facultad de Educación, con estudiantes del 5to. Curso que habían llevado la materia de “Prácticum” que es de tipo troncal, y que supone el contacto directo y reflexivo con la realidad.

Es decir, es la oportunidad que tienen los estudiantes de tener contacto con el mundo del trabajo, esta materia sería algo similar a lo que en México

denominamos “Prácticas” bien sean de docencia, administración, u orientación educativa, aunque hay serias dificultades para su realización de manera real, simulada u obligatoria según nuestro estudio como se detallará en el análisis de datos, discusión y conclusiones.

En este trabajo la metodología utilizada por la UNED, fue descriptiva tipo encuesta (escala Lickert) de opción múltiple, y tenía como finalidad evaluar el nivel de competencias adquiridas durante el programa del Prácticum. La encuesta fue aplicada a 130 estudiantes de pedagogía.

Los resultados que arrojó reportan que el 65% de los estudiantes dicen haber conseguido los objetivos y competencias con una valoración de notable durante el Prácticum, en tanto que el 15% lo evaluó como suficiente o aceptable y el 20% de los objetivos del Prácticum fueron evaluados en el nivel de bajo y muy bajo.

En cuanto a las competencias del Prácticum, 14 de un total de 20 fueron evaluadas como notables (70%), en tanto que un 5% se evaluó con nivel de suficiencia. Hubo resultados positivos en el 75% de las competencias valoradas y 25% fueron evaluadas por debajo de los 2.5 puntos (de un total de cinco puntos), lo cual no permite un nivel satisfactorio.

Cardona (2008), da cuenta de la importancia del Prácticum en los futuros profesionales, y revela que existen objetivos de los programas y de las competencias del pedagogo que no se consiguen con un nivel deseable, por lo que es necesario mejorar la labor docente e investigadora de los formadores., así como la necesidad de poner en contacto a los estudiantes con la práctica real de la profesión y prepararlos para cuando lleguen al mercado laboral.

En un estudio etnográfico realizado en México, Región Poza Rica. Tuxpan sobre la experiencia vivida de los estudiantes de pedagogía frente al MEIF, en la que se obtiene la opinión de 20 estudiantes del 7º y 9º semestre de la Facultad de Pedagogía, además se optó a través de entrevistas

semiestructuradas utilizado un esquema de preguntas que permitió guiar la conversación, se parte de un marco interpretativo fenomenológico,

En este trabajo se optó por estrategia de investigación la observación participante al tener contacto directo con los estudiantes para obtener apreciaciones relevantes para la investigación al acercarse a una realidad del estudiante universitario frente al MEIF, y lo que cada estudiante lo vive

De las conclusiones más significativas se encontró que: 1. La flexibilidad del Plan de Estudios no responde a los intereses y necesidades de los estudiantes, 2. Definen a la experiencia educativa como una “materia”, no como una experiencia vivida.

En el siglo XXI los cambios surgidos nos llevan a la necesidad de propiciar en el alumno aprender a aprender: el aceleramiento del conocimiento hace que éste se vuelva en poco tiempo obsoleto.

Una de las prioridades de la educación superior actual es vincular los dos ámbitos, por lo que el desafío es proponer y organizar experiencias de aprendizaje en las que se promuevan en el aula la articulación entre vida cotidiana y escuela y así reconocer el valor didáctico de la experiencia en el ámbito institucional y validez académica.

La Universidad Veracruzana en uno de sus documentos sobre el MEIF, define a las experiencias educativas como aquellas que se realizan en el aula, promueven aprendizajes, independientemente del ámbito donde se lleven a cabo. El logro de una formación integral para el alumno implica además de los conocimientos aprendidos en el aula la ampliación de los límites de los contextos de aprendizaje a diferentes ámbitos de la labor profesional y del desarrollo social y personal. (Universidad Veracruzana, 2000).

Para cumplir con los fines del modelo, y el perfil de egreso de cada carrera, deben desarrollarse nuevos enfoques educativos y formar al alumno

de forma holística acorde a las demandas del contexto; a través de es actividades innovadoras en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Para el logro de lo anterior, se hace imprescindible la adquisición de habilidades básicas formen al estudiante para un mejor desempeño personal y profesional aun finalizada su carrera profesional, por lo que hay que diseñar al alumno experiencias y conocimientos para que esté actualizado en estos momentos de cambios constantes.

Las experiencias educativas deben de ser útiles dentro y fuera del aula, por lo que hay que propiciar en los alumnos aprendizaje significativos. Las experiencias educativas fuera del aula serán aquéllas que se realicen con propósitos formativos y que permitan al estudiante adquirir habilidades, destrezas y actitudes y, además, establecer las articulaciones pertinentes entre los conocimientos y la práctica social. (Universidad Veracruzana, 2000).

Por otra parte, para lograr una formación integral la recreación, el arte y el deporte se pretende que se diseñen actividades con reconocimiento académico que sean innovadoras en los planes de estudio para que se logre trascender del salón de clases; con valor crediticio y carga académica para el profesor responsable de su coordinación o realización.

Para que una actividad pueda ser considerada como una experiencia educativa deberá justificarse su importancia en relación con la formación del estudiante, establecerse cuáles son los objetivos que persigue, la metodología de trabajo, dársele seguimiento y evaluar sus logros. (Universidad Veracruzana, 2000).

En otro estudio descriptivo, (Barrales, 2011), realizado a egresados, alumnos, profesores y empleadores sobre la evaluación del MEIF, en la Universidad Veracruzana de la Facultad de Pedagogía, Región Poza Rica-Tuxpan, en México, que la gran mayoría de los entrevistados opinaron favorablemente sobre la propuesta filosófica y metodológica, sin embargo hay “algo” que se cuestiona y no acaba de convencer a los participantes y que tiene

que ver con el cambio en la propuesta, la metodología, la operatividad, y en algunos casos profesores y alumnos opinaron el quitarlo definitivamente.

Con respecto al profesorado y su formación (Barrales, 2011:238), afirma que “Hay reconocimiento para el cuerpo académico (en su mayoría), por parte de los alumnos y de los egresados entrevistados, emiten opiniones favorables y opinan que son pocos los que no cumplen la labor docente con profesionalismo”.

Se habla de que es personal capacitado, actualizado y con formación suficiente, sin embargo califican las metodologías del docente y algunas otras prácticas con un 56% en una escala del 0 al 100, lo cual implica que las opiniones tienden a que hace falta una mejor formación del docente, sobre todo en competencias.

Cuando se le pregunta a los egresados y alumnos ¿Cómo considera la formación universitaria recibida? Las opiniones en un (62.13% coinciden), apenas encima de la media. Los empleadores coinciden con los dos grupos de estudio, aunque manifiestan que a la hora de seleccionar al personal académico eligen a los mejores.

Por otro lado insisten en este estudio que en la práctica hay muy poca movilidad para el profesorado, alumnos y para realizar actividades fuera de la institución, entonces en este trabajo se cuestiona ¿dónde queda la flexibilidad? para la elección de (Ee), definidas como aquéllas que promueven aprendizajes, independientemente del ámbito de la labor profesional y del desarrollo social y personal (Universidad Veracruzana, 2000), los horarios, profesores etc, y el desarrollo integral del estudiante.

En otro estudio de tipo descriptivo realizado por (Buendía, Berrocal, Olmedo, Pegalajar, Ruíz, y Tomé, 2011), sobre la valoración del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Máster universitario del

profesorado sobre la importancia de las competencias y el nivel de adquisición de las mismas en la formación recibida, concluyen con respecto a la importancia y contribución lo siguiente:

En relación a la *importancia* de las competencias: las más valoradas:

Competencias generales:

- Fomentar un espíritu crítico y emprendedor
- Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y su capacidad para aprender
- Disponer de recursos para fomentar la convivencia en el aula y abordar problemas de la disciplina y resolución de conflictos

El desarrollar las competencias del pensamiento crítico y resolución de problemas y conflictos, la actitud de emprender, fomentar trabajo en equipo, “una reunión de personas que persiguen fines similares o complementarios y que, para lograrlos, interaccionan y poseen cierto tipo de vínculos, sea emocionales o laborales” (Cano, 2007:94), son tareas del profesor, así como la actitud de promover dentro y fuera del aula actividades para los estudiantes.

En el caso de la Facultad de pedagogía los profesores y estudiantes en este estudio coinciden, al considerar éstas competencias, sobre todo en las necesidades del perfil de competencias por parte de los profesores y estudiantes “*Desarrollo en el aula de criticidad, creatividad para la práctica docente*” “*Realizar convenios con instituciones para llevar a cabo prácticas en diferentes niveles educativos*” (Ver cuadro 68 y 70) respectivamente.

Competencias específicas en proceso y contextos educativos

- Participar en la elaboración del proyecto educativo y en las actividades generales del centro, aportando criterios de mejora de la calidad

- Adquirir el conocimiento, las destrezas y actitudes necesarias para el uso y aprovechamiento de las TIC
- Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesionales.

En la Universidad Veracruzana hay dos modalidades de tutoría 1. “La tutoría académica es un apoyo de trayectoria, es decir, como la estrategia tutorial que se ocupa de los múltiples problemas de tipo académico que van apareciendo en el camino del estudiante durante su permanencia escolar” (Beltrán y Suárez, 2002:45)

2. La tutoría tutorial se define como el apoyo que se le da cuando éste se encuentra en dificultades relacionadas directamente con contenidos de su disciplina o bien con la falta de las habilidades necesarias para el aprendizaje de esos contenidos” (Beltrán y Suárez, 2002:79)

Ahora bien la formación del pedagogo competente es uno de los compromisos de la Facultad de Pedagogía, el desarrollo de competencias en la disciplina es prioritario:

Competencias específicas en complemento para la formación disciplinar:

- En la formación profesional, conocer la evolución del mundo laboral, la interacción entre la sociedad, trabajo y calidad de vida, así como la necesidad de adquirir la formación adecuada para la adaptación a los cambios y transformaciones.
- Conocer tanto los contenidos como el valor formativo y cultural de las materias.

Competencias específicas sobre el aprendizaje y enseñanza de materias de cada especialidad:

- Conocer estrategias y técnicas de evaluación entendiendo la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo de esfuerzo.

- Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y valore las aportaciones del alumnado

Competencias específicas sobre innovación docente e iniciación a la investigación educativa en el aula:

- Identificar los problemas relativos a la enseñanza y el aprendizaje de las materias y plantear alternativas y soluciones
- Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras

Es importante señalar que el alumnado expresa que las competencias son importantes, sin embargo no son alcanzadas en su totalidad, sobre todo las referentes a la capacitación para el desempeño profesional.

Con respecto a la *contribución* (Buendía, et. al ,2011), aportan las siguientes conclusiones:

- La formación recibida en el Máster es baja o muy baja, a excepción de:
 - Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas. Ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación, y evaluación.
 - La mayoría del alumnado encuestado coincide en que no hay correspondencia entre la importancia de la competencia y la formación recibida para conseguirla.

Un gerente de una institución educativa era brillante en su empleo, con Maestría en Educación, especialidad y diplomado en docencia, sin embargo fue despedido. ¿Por qué? ¿no se adaptó a los cambios? y ¿no hizo intentos de adaptarse a los mismos?...mientras los demás se adaptaban, él se resiste y sin intentos de colaborar para hacer cambios a nivel personal, profesional ,institucional.

¿Qué necesitaba este profesional para mantener su empleo?, una respuesta es el estar dispuesto a realizar los cambios de manera gradual, estar abierto a ideas nuevas e innovadoras, y sobre todo estar flexible a dichos cambios, hay que enfrentarse a los retos, sino lo hacemos ¿cómo podemos decir que es mejor o no realizar los cambios?

Las personas con esta aptitud:

“Buscan ideas nuevas de muchas fuentes distintas, hallan soluciones originales a los problemas, generan ideas nuevas, adoptan perspectivas novedosas y aceptan riesgos... En cuanto a la adaptabilidad manejan con desenvoltura exigencias múltiples, prioridades cambiantes y mudanzas rápidas, adaptan situaciones y tácticas a las circunstancias mutantes, son flexibles con respecto a la visión de los hechos” (Goleman, 2001:126)

En términos generales lo mencionado en párrafos anteriores se resume en lo que (Michavila, 2008, citado en Arán 2011:37), menciona como demandas a las universidades en función de la formación profesional:

1. Adaptarse a las actuales demandas del mundo del empleo
2. Situarse en un nuevo contexto de competitividad social donde va a primar la calidad y la capacidad para establecer planes e introducir ajustes
3. Mejorar la gestión, en un contexto de reducción de recursos públicos que exige la incorporación de nuevas fuentes de financiación y una mayor transparencia en la distribución de los mismos
4. Incorporar las nuevas tecnologías tanto en la gestión como en la docencia y aprovechar su potencial para generar nuevas formas de relación interinstitucional y nuevos sistemas de formación (redes virtuales, enseñanza a distancia entre otros)
5. Constituirse como motor del desarrollo local tanto en lo cultural como en lo social y económico a través del establecimiento de redes de colaboración con empresas e instituciones.
6. Reubicarse en un nuevo escenario globalizado de formación y empleo y adaptar sus propias estrategias formativas potenciando la interdisciplinariedad, el dominio de lenguas extranjeras, la movilidad de

estudiantes y profesores, la investigación, los programas y sistemas de acreditación compartidos.

Es decir, en los diseños curriculares estarán presentes: nuevas habilidades a nivel personal y mejora en el trabajo, nuevos conocimientos (eje teórico), asociados al saber más y ser más competentes en lo personal, académico y profesional, la adquisición y desarrollo de nuevas habilidades (eje heurístico), en lo general o cotidianamente, o bien en una especialización, actividad, por ejemplo en docencia, en alguna materia, un nivel educativo como se rescatan en las opiniones de los egresados, empleadores en este estudio.

Por otro lado son importantes el desarrollo de nuevas actitudes y valores para uno mismo, los demás, evento (eje axiológico), así como la experiencia vivencial que se diseñe a los alumnos para el logro de aprendizaje significativo.

Ahora bien, a doce años de que la Universidad Veracruzana en México, ha incorporado el MEIF se han realizado investigaciones para conocer avance, funcionalidad, el grado de asunción del profesor hacia dicho modelo, las opiniones de los estudiantes y profesores entre otros han sido de gran ayuda para la mejora del perfil de competencias, en los siguientes párrafos hacemos referencia de algunos de ellos.

1.3 El Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) en las investigaciones recientes

La Universidad Veracruzana (UV), es una institución pública que a partir del año 2000 implementa el Nuevo Modelo Educativo Integral Flexible (MEIF), el cual no ha sido evaluado de forma institucional por la Universidad Veracruzana (UV), motivo por el cual no existen referentes para conciliar intereses y necesidades entre las áreas académicas y facultades de la universidad (Vera, Téllez y Huerta, 2007).

Se realizó un estudio de tipo descriptivo-evaluativo para valorar el MEIF, en donde se hace referencia la evaluación holística que incluye a los diferentes elementos del quehacer en el ámbito académico y administrativo. La evaluación a manera institucional consideró 17 entidades académicas de la Región Poza Rica-Tuxpan y se realizó de febrero de 2006 a febrero de 2007, consideró una muestra representativa de 170 profesores y 618 estudiantes, el muestreo fue estratificado de afijación proporcional. Como técnica de recolección de datos se ocupó la encuesta, los cuestionarios constaban de 16 apartados de opción múltiple y uno más de preguntas abiertas.

En cuanto a los resultados, se reporta que el MEIF tiene una aceptación alta por parte de los profesores y educandos, el modelo educativo no se cuestiona en su operación y funcionalidad, sin embargo, necesita fortalecerse en su aplicación en las aulas, talleres y laboratorios, así como el programa de tutoría que requiere revisarse.

En referencia al área de formación general, el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es sobresaliente, el “taller de habilidades de pensamiento crítico y creativo” apoya medianamente en las estrategias de estudio a decir de los propios estudiantes, en la formación de “lectura y redacción” los estudiantes demuestran carencias en los trabajos académicos y en el “eje axiológico” los encuestados no vislumbran avances en su formación valoral de tipo significativo (Vera, Téllez y Huerta, 2007)

En lo general, se requiere mejorar la infraestructura, equipamiento y mantenimiento de las áreas verdes, se necesita impulsar los cuerpos académicos y de investigación, vincular la teoría con la práctica, promover una evaluación educativa distinta a la tradicional, promover los programas de intercambio y la movilidad académica, replantear los procesos de capacitación y actualización de profesores. Aunque los encuestados coinciden en afirmar que el MEIF está funcionando, también hay que reconocer que es necesario afinarlo, cambiar, adecuar y completar lo que a la fecha no ha funcionado de forma adecuada.

En otra investigación realizada por: Díaz Barriga, Martínez y Cruz (2011), en el contexto de la Universidad Veracruzana, en donde se entrevistó a 14 profesores de las Facultades de Economía, Pedagogía y Enfermería, para conocer acerca de sus perspectivas en torno al proceso curricular y de las innovaciones, así como de las finalidades y restricciones institucionales de la implementación del Modelo Educativo Integral Flexible.

Un modelo educativo es una representación idealizada de un proceso que en el que se hace una descripción del funcionamiento y prescribe para la acción. (Díaz Barriga,2011), dado que hacer un cambio curricular es un proceso complejo, los autores recomiendan que éstos deben ser de tipo sistémico e involucrar a todos los actores del proceso académico y administrativo, teniendo en consideración que la clave está en el docente, porque es quien concretiza en la realidad educativa lo curricular.

En esta investigación se aplicaron entrevistas a profundidad, mismas que se audio grabaron, transcribieron y se analizaron con el software MAXQDA.10, entre los resultados que se reportan en esta investigación se destacan los siguientes:

- Existe falta de comprensión del MEIF y de los elementos teórico-conceptuales para su apropiación.
- En la práctica educativa no les ha resultado fácil superar la lógica tradicional a los profesores y adoptar un currículo flexible, las tutorías y la transversalidad.
- Los profesores siguen siendo vistos como usuarios de los procesos curriculares y modelos educativos, por lo cual su nivel de compromiso es relativo dado que los cambios curriculares los perciben como fragmentados, amenazantes e inconexos.
- En cuanto a las necesidades docentes, ellos demandan cursos de: metodología didáctica, software específico y computación básica (Díaz Barriga, 2011).

Los resultados de la investigación se resumen en la siguiente cita textual:

“Aún persiste la falta de comprensión teórica-conceptual y la apropiación de las innovaciones curriculares entre los académicos, así como la carencia de procesos adecuados de formación docente en el marco de un cambio sistémico en la organización educativa” (Díaz Barriga, 2011:1).

Finalmente de lo que se da cuenta en esta investigación es que a pesar de los esfuerzos de la Universidad Veracruzana por implantar el MEIF, a casi 12 años de su implementación, subsisten profesores que aun no comprenden el modelo educativo o la forma de hacer cambios a su práctica docente.

En otra investigación realizada por: Díaz Barriga y Martínez (2011), se reporta la opinión de los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía Región Veracruz con respecto al MEIF y las innovaciones curriculares en la Universidad Veracruzana.

“Los resultados muestran que los estudiantes perciben algunos cambios importantes y favorables en relación con la flexibilidad curricular, la enseñanza en escenarios, la movilidad escolar y la evaluación centrada en el desempeño, no así en aspectos como la incorporación de las TIC, el fomento de habilidades de pensamiento o las tutorías”. (Díaz Barriga y Martínez, 2011:1)

La pregunta de investigación a la que se responde en esta investigación, es acerca de la opinión de los estudiantes respecto a las innovaciones curriculares y el modelo educativo, en contraste con la realidad del aula. El estudio es de tipo descriptivo, y se encuestó a 68 estudiantes de Pedagogía, que cursaban del 5to. Ciclo en adelante, esto con la finalidad de que tuvieran conocimiento del Modelo Educativo.

En la Facultad de Pedagogía su población es básicamente, femenina en un 70%, que afirman en un 50% conocer el modelo educativo; en tanto que el 40% dice que no lo conoce o lo conoce poco, lo mismo sucede con el plan de

estudios, sólo un sector de la población dice conocer el plan de estudios de pedagogía.

Otro resultado importante, de la investigación realizada por Díaz Barriga y Martínez (2011), es que el 75% de los encuestados afirman que la tutoría es casi inexistente, en tanto que se reúnen 2 ó 3 veces con el tutor o no se reúnen. En cuanto a los cambios en la forma de enseñanza, los estudiantes afirman que sólo algunos de sus profesores los han realizado.

Respecto a las experiencias educativas mediadas por las TIC, el 83.82% de los estudiantes reportaron no haber tenido ese tipo de trabajo académico, en tanto que el 14.7% reportaron si haber realizado ese tipo de actividad con el uso de las TIC. Y en cuanto a la movilidad, el MEIF favorece el poder cursar otras experiencias educativas en otras escuelas o Facultades, y esto fue comprobado por el 77.94% de los encuestados que dijeron haber tenido movilidad.

En cuanto a las valoraciones positivas, existen opiniones favorables de la flexibilidad curricular, la movilidad estudiantil, la evaluación centrada en el desempeño y la enseñanza en escenarios reales, aunque esto no es algo generalizado a todos los estudiantes de pedagogía. Existen resultados favorables acerca de la forma de trabajo, más de la mitad de los encuestados refieren cambios en la forma de enseñanza, pero sólo en algunos profesores (Díaz Barriga y Martínez, 2011).

Otro estudio que nos parece oportuno considerar se denomina

“Formación de estudiantes competentes en el contexto del plan de estudios 2000 de la Facultad de Pedagogía” realizado en la Universidad Veracruzana (Zona Xalapa) elaborada por (Ruiz ,2006) y que se presenta como una tesis de Maestría en Educación.

En la discusión de resultados se afirma que la actual sistematización de las experiencias educativas no es la adecuada para lograr la formación en

competencias que pretende el plan de estudios 2000, dado que en la práctica varios de los profesores desarrollan un enfoque conductista, en tanto que desde lo teórico-curricular el plan de estudios se postula por el enfoque integral u holístico, que pretende lograr una formación de conocimientos, habilidades, actitudes para el desarrollo, mejoramiento de competencias genéricas y específicas para lograr como resultado un profesionista en la especialización flexible.

La mayoría de los profesores de la Facultad de Pedagogía Xalapa de la Universidad Veracruzana saben y están conscientes que deben de adecuar la metodología didáctica en el desarrollo de su práctica docente, sin embargo comentan que les hace falta capacitación adecuada para lograr el cambio metodológico en sus actividades escolares, existen profesores que al darse cuenta de que el programa de las experiencias educativas tiene ciertas incongruencias, las corrigen en la práctica de acuerdo a cómo ellos lo consideran adecuado.

Los profesores se han esforzado en varios casos por lograr una práctica docente que apoye el desarrollo de competencias, pero esto lo han hecho por interés propio, con base a los esfuerzos individuales, pero se requieren acciones institucionales que apoyen el trabajo colegiado, el rediseño de los programas por competencias de forma integral (en vez de sólo trabajar perfiles de egreso por competencias).

Otra de las investigaciones es la de Landín y Rocha (2010), que se llevó a cabo con estudiantes de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana Región Poza Rica-Tuxpan, misma que se hizo entre el 2008 y hasta finales de 2009, y se refiere a un análisis del plan de estudios y propiamente del área de Investigación Educativa, y de cómo está en su conjunto formando pedagogos para el diseño de proyectos de investigación; así mismo fue de interés conocer cómo los profesores promueven la incursión de los estudiantes en el campo de la investigación educativa, así como del interés que tienen los docentes de la propia Facultad en actividades investigativas.

La investigación fue de tipo cualitativa, considera estrategias de investigación como: Observación in situ, análisis documental, entrevistas a profundidad y un grupo de discusión, así también reportan haber usado el análisis del discurso.

Entre las conclusiones a las que llega esta investigación se encuentran las siguientes:

- No existe una sólida planeación de los programas de estudio, se presentan problemas en el uso y manejo de formatos, así como en el abordaje de contenidos y estrategias metodológicas.
- Existen programas de estudio que no se han actualizado.
- No hay pertinencia y continuidad entre las experiencias educativas de metodología cualitativa y cuantitativa.
- No se cuida el proceso de planeación de las experiencias educativas, dado que se realizan de manera aislada.
- El aula sigue privilegiándose como lugar de formación, mayormente se basan en exposiciones (alumno o profesor) y en asesoría individual.

En cuanto a la formación del profesorado de la Facultad de Pedagogía Poza Rica de la Universidad Veracruzana, se da cuenta en la investigación de Landín y Rocha (2010) que los docentes no tienen una actividad práctica de investigación educativa; su conocimiento se limita a lo teórico o a la experiencia de haber hecho su tesis de posgrado.

Así También, hace falta una mayor formación del profesorado, para que conozcan el mundo de posibilidades que puede ofrecer la investigación educativa, el profesorado tiene limitaciones formativas, además con el impedimento de que ya tienen cierta edad y muchos años de servicio, por lo cual es complicado el aspecto de actualización y formación de los propios docentes.

Respecto a los estudiantes aun siendo de buenas calificaciones (8, 9 ó 10), aseguran que su formación en investigación educativa es deficiente (fueron un total de 8 entrevistas a estudiantes y un grupo focal con cuatro de ellos), las entrevistas revelan que hacen investigaciones sólo para cumplir el requisito de la materia, y no por el gusto de aprender y de generar conocimiento. A los estudiantes les desagrada la investigación, lo cual puede ser explicado por la rutina de las clases, la débil formación de los docentes y la carencia de espacios y recursos de apoyo a la investigación.

Otro estudio que se menciona es el de Domínguez (2005) “El desarrollo de competencias en los estudiantes de la Facultad de Pedagogía, una evaluación a las competencias” (Tesis de Licenciatura realizada en la Región Xalapa de la Universidad Veracruzana), se retoman los resultados de esta investigación porque son recientes y nos dan una idea de cómo va funcionando el MEIF y la manera en que este es visto desde diferentes ámbitos y actores educativos.

En relación a la forma en cómo se implementa el plan de estudios 2000 de Pedagogía, se encuentra una ligera inconsistencia entre lo que este propone teóricamente y lo que realmente se lleva a la práctica. En el caso de las competencias generales que todo profesionista debe poseer, los Licenciados en Pedagogía, deben abocarse más a la práctica educativa, sin embargo, en la realidad se tiene más un abordaje teórico al interior del plan de estudios sin respetar totalmente los planteamientos de flexibilidad y transversalidad que se promueven desde el currículum oficial.

Con respecto al nivel de desarrollo de las competencias, se logra apreciar que le asignan un 50% del logro de las competencias en cuanto a calidad y cantidad. Los estudiantes opinan que no están logrando el desarrollo de las competencias debido a tres cuestiones fundamentales: no cuentan con un espacio en el cual se puedan desarrollar actividades que vinculen la practica con la teoría, no cuentan con el respaldo de las autoridades educativas para

realizar proyectos e iniciativas surgidas de los propios estudiantes y, por último, se debe al propio desinterés de los estudiantes ante su formación profesional.

Al igual que en el contexto mexicano, (Ruiz, 2006), coincide en el señalamiento por parte de (Domínguez ,2005) que se requiere un cambio en las prácticas metodológicas didácticas, porque no se está respondiendo a lo que plantea el plan de estudios 2000 de Pedagogía, dado que aún subsisten prácticas tradicionalistas, y en otros casos los profesores que si tratan de apoyar el desarrollo de las competencias.

Por otro lado, se sostiene que no tienen idea de cómo los estudiantes logran ese proceso de adquisición y movilización de las competencias, lo cual conlleva a afirmar que a los docentes les hace falta un proceso de capacitación y/o actualización que les ayude a comprender en enfoque de competencias y cómo esté se implementa en la práctica educativa.

En general con los resultados de investigaciones presentadas en donde se analiza el funcionamiento del MEIF en la Universidad Veracruzana(UV), se puede dar cuenta que las regiones más activas e involucradas en procesos de investigación fueron la Región: Poza Rica-Tuxpan, Xalapa y Veracruz, aunque en su mayoría las investigaciones en el caso de Poza Rica-Tuxpan fueron realizadas por académicos de la misma Facultad de Pedagogía.

En el caso de Xalapa se tomaron en cuenta tesis de los estudiantes de la Facultad de Pedagogía y en el caso de Veracruz se trató de un equipo de investigación conformado por un académico interno de la UV y los demás eran investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México que participan en un megaproyecto acerca de modelos educativos en las universidades públicas mexicanas.

Lo que nos reportan las investigaciones es que el MEIF a casi doce años de vida aun sigue presentando cuestiones que en la práctica no han podido abordarse del todo, como el caso de las tutorías, la tutoría académica (TA) que

consiste en el seguimiento que le da un tutor académico a la trayectoria escolar de los estudiantes durante su permanencia en el programa educativo, con el fin de orientarlos en las decisiones relacionadas con la construcción de su perfil profesional.

Tomando como base el plan de estudios; la tutoría académica se caracteriza por desarrollarse con un carácter personal, ser un proceso continuo, coherente y acumulativo(Universidad Veracruzana), el uso de las TIC para mediar los procesos de aprendizaje, la capacitación de los docentes, y lo más importante, es que no se ha logrado concretar en su totalidad la comprensión del Modelo Educativo Integral y Flexible(MEIF), por lo que algunos profesores continúan con sus mismas prácticas de siempre sin buscar la coherencia metodológica con las propuestas que hace este modelo.

En el siguiente capítulo se abordará lo referente a las competencias, sus conceptualizaciones, así como los enfoques en los cuales se sustentan las competencias y los tipos de competencias que resaltamos, para diferenciarlas que son las competencias profesionales (que es el tipo de competencia del cual se habla en esta tesis) y las competencias laborales que son más propias de entornos empresariales y no tanto educativos.

CAPÍTULO II. COMPETENCIAS, PERFILES PROFESIONALES E INSERCIÓN LABORAL

Introducción

En este capítulo, se aborda el concepto de competencia y se hará un recorrido por algunos autores, para aproximarnos a los distintos enfoques de las competencias, los tipos de competencias y se profundiza en la orientación constructivista que sustenta a las competencias. Así también se trata lo referente al perfil de competencias y la inserción laboral, así como la formación del profesorado desde el enfoque de competencias.

2.1 Conceptualizaciones de competencias

Tradicionalmente la competencia se ha entendido como: el conjunto de conocimientos, cualidades, capacidades, y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo. Supone conocimientos razonados, ya que se considera que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permita ejecutar las decisiones que dicha competencia sugiere.

“Las competencias son entonces un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidos a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañen ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica, lo que implica que la competencia no proviene de la aprobación de un currículo escolar formal, sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas” (Gallart y Jacinto, 1995: 1).

“Tener conocimientos o habilidades no implica ser competente” (Parcerisa, 2004). Las competencias contienen o integran recursos (conocimientos, habilidades, actitudes), pero van más allá, orquestándolos. Por lo tanto, hay que enfatizar el componente aplicativo, el carácter contextualizador de las competencias.

Una competencia integra: saber, saber hacer, saber ser y saber actuar. Además hay que tener en cuenta que hay tres puntos de vistas de este concepto, uno desde la empresa (Mertens, 2000), otro de la psicología (González, 2002) y un tercero desde el diseño curricular (Cejas y Castaño, 2004).

La competencia supone poner en acción destrezas, aptitudes, comportamientos y actitudes, pero además implica una construcción, un acto creador y una combinación de los distintos saberes en la ejecución. La competencia implica una acción –un saber actuar, movilizar, combinar, transferir– con vistas a una finalidad, es decir, la competencia debe estar contextualizada en situaciones reales (Le Boterf, 2001)

Le Boterf (2001:121) afirma que:

“El profesional es aquel que sabe gestionar y manejar una situación compleja , que sabe actuar y reaccionar con pertinencia , sabe combinar los recursos y que diferencia movilizarlos en un contexto, sabe comprender, transferir, sabe aprender y aprender a aprender”.

La formación por competencias se trata un tipo de actuación basado en conocimientos, no en la simple práctica, plantea que: la capacidad de actuación no surge de manera espontánea sino que precisa de conocimientos especializados, por lo que “La docencia universitaria aparece como un conjunto de competencias en cuya génesis juega un importante papel. El conocimiento teórico, obviamente, con la práctica.” (Zabalza, 2006:71)

Una competencia, es una combinación adecuada de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar una tarea, acción o proceso intelectual propios del desempeño profesional en un contexto definido.

Por lo cual, se hace urgente cambiar el paradigma de la transmisión de conocimientos del profesor a los estudiantes e ir avanzando gradualmente hacia una formación de profesionales críticos, autónomos, justos, solidarios, con mayor libertad para expresar sus opiniones, tomar decisiones, es decir, descubrir y buscar senderos hacia la sensibilización, creación, y la humanización.

En este sentido, la sociedad de la información exige que los profesores potencien procesos de aprendizaje eficaces y eficientes; lo que hace necesario el desarrollo de competencias en la que el estudiante tiene un rol activo del

sujeto sustentado en la teoría constructivista y lograr la construcción del conocimiento, la actividad mental en lo cognoscitivo, afectivo y actitudinal, en las actividades diseñadas para el logro de aprendizajes, mismas que visualizan como lo más importante al sujeto que aprende y va construyendo su conocimiento, partiendo de lo que ya posee, y para ello serán determinantes las estrategias de aprendizaje.

A continuación se incluyen algunos conceptos representativos de competencias:

Legendre (1993), define a la competencia en el campo de la didáctica y de la pedagogía, como una habilidad adquirida gracias a la asimilación de conocimientos pertinentes y a la experiencia, dicha habilidad permite detectar y resolver problemas prácticos.

Le Boterf, (1995), sostiene que la competencia es un conjunto ordenado de capacidades (actividades) que se ejercen sobre los contenidos de aprendizaje y cuya integración permite resolver problemas que se plantean dentro de una categoría de situaciones. Se trata de ejecutar una tarea compleja, o un conjunto de tareas más o menos del mismo tipo dentro de una familia de situaciones.

Asimismo el Rial (1997) define el término de competencia como el conjunto de conocimientos, „saber hacer’, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo. Esto se refiere al trabajo y a su ejecución, aunque la frase en los niveles requeridos para el empleo, se podrían incluir otras capacidades que trasciendan del puesto y que son hoy necesarias a la hora de llevar a cabo un trabajo

En todo caso, el tener competencia sitúa al hombre en el trabajo y en su realización, incluyendo por una parte la parte física del trabajo y por otra las condiciones en las que lo desarrolla, tomando como referencia para ser

competente el que este trabajo esté bien realizado, es decir, sea operativo y cumpla las condiciones de manera óptimas, para el cometido que fue solicitada su realización.

No existe trabajo bien realizado sin que el que lo realiza tenga las competencias correspondientes, aunque no la tenga reconocidas explícitamente. Una competencia, cuando es reconocida y valorada correctamente, puede ser afirmada como cualificación.

Perrenoud (1999:7) define el término competencia como “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos”. Este mismo autor en (1988), Considera en este sentido que para hacer frente lo mejor posible a una situación, debemos poner en juego y en sinergia varios recursos cognitivos, entre ellos los conocimientos.

En 2004, Perrenoud sostiene que en un periodo de transición en este siglo XXI agravado por la crisis económica a nivel mundial no sabemos hacia dónde vamos, por lo que es determinante investigar los problemas que se presentan en la educación y saber cómo enfrentarlos y resolverlos, y los profesores.

Destaca diez nuevas competencias, para enseñar: 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje, 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes, 3. Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación, 4. Implicar al alumnado en sus aprendizajes y en su trabajo, 5. Trabajar en equipo, 6. Participar en la escuela, 7. Informar e implicar a los padres 8. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión 10. Gestionar la propia formación continua (Perrenoud, 2004:189, citado en Cano, 2007 37:).

“Los profesores tienen que dominar los conocimientos que enseñan, ser capaces de impartir sus cursos, conducir una clase y evaluar. Si nos limitamos a las formulaciones sintéticas, seguramente todos coincidiremos en que la profesión del docente consiste

también, por ejemplo, en conducir la progresión de los aprendizajes o implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo” (Perrenoud, 2004:8).

Becker (2002), expresa que las competencias movilizan diferentes recursos al servicio de una acción con finalidad precisa. La competencia es para esta autora, la capacidad que permite al sujeto movilizar, de manera integrada, sus recursos internos (saberes, saber hacer y actitudes), y externo, a fin de resolver eficazmente una familia de tareas complejas para el bien

Las competencias para desarrollarse se deben apoyar en experiencias y actividades de aprendizaje, además, poniendo en práctica (saber conocer), lo procedimental (saber hacer), así como, el aspecto actitudinal (saber ser); es decir, una integración del conocimiento, la reflexión sobre cómo el sujeto procesa la información y la transfiere a otros contextos (metacognición).

Con referencia al “conocimiento necesario para la resolución de problemas no es mecánicamente transmisible; algunos autores lo llaman conocimiento indefinible, por tratarse de una mezcla de conocimientos tecnológicos previos y de experiencias concretas que proviene fundamentalmente del trabajo y del mundo real.”

Es así, como la competencia es un saber complejo que requiere de respuesta eficaz, que parte del conocimiento la comprensión, evaluación, valores y normas, movilización y sobretodo de construir elementos como saber hacer (cómo hacerlo), la voluntad de hacerlo y hacerlo en base a unos principios.

Como se aprecia a través del análisis de las definiciones descritas con anterioridad, el concepto de competencia profesional comprende diferentes enfoques, uno de ellos es el cognitivo-estructural enfocándose en aspectos cognitivos (conocimientos, habilidades) relacionados con el ejercicio de una profesión determinada en escenarios laborales específicos. El otro enfoque es el personológico-dinámico (González, 2005) que se maneja de acuerdo a la

persona que funciona a partir de la integración de cualidades de orden motivacional y cognitivo, en escenarios laborales complejos, heterogéneos y cambiantes.

La propuesta desarrollada en la Facultad de Pedagogía es la de un programa de formación profesional en base a un diseño curricular por competencias en el área de las Ciencias Sociales y Humanidades. El plan de estudios tiene una organización curricular por áreas, y objetivos curriculares en el que se incluyen dieciséis competencias para el perfil del egresado de pedagogía.

Una definición con la que coincidimos es la que sostiene MEC (2006:60) “Las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado” (Citado por Buendía, Berrocal, Olmedo, Pegalajar, Ruíz, y Tomé. 2011:60)

Al considerar estos rasgos básicos del concepto de competencia, y teniendo en cuenta las aportaciones previas, entenderemos por competencia: el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona, de forma integrada, para actuar eficazmente ante las demandas de un determinado contexto. Por consiguiente, las competencias han de apoyarse en el desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas, socio.-emocionales y físicas de los aprendices, y han de capacitarlos para desenvolverse adecuadamente en diversos contextos, tanto vitales como profesionales.

Lo que denominamos competencias, se revela si se posee cuando en la práctica, se movilizan diferentes recursos y conocimientos que ayudan a hacer frente a una situación problemática. Además, las competencias tienen un carácter teórico- práctico, en tanto que, requieren saberes técnicos y académicos pero, por la otra, se entiende en relación con la acción en un determinado puesto de trabajo, en un determinado contexto.

A continuación se presenta una manera de redactar las competencias:

PASOS A SEGUIR EN LA REDACCIÓN DE UNA COMPETENCIA			
1	2	3	4
Comenzar por un verbo de acción en infinitivo (operación mental)	sobre un contenido particular (objeto)	indicando la forma de llevarlo a cabo (procedimiento)	Y la finalidad de su desarrollo (meta).
Ejemplo Analizar y sintetizar	los componentes de la memoria humana	especificando la función de cada uno de ellos, estableciendo relaciones entre los mismos y realizando una síntesis final con los conceptos que se consideren más relevantes	Con la finalidad de realizar un diagnóstico razonado y diferencial de cómo funciona el proceso de la memoria e niño y ancianos.

Cuadro 1: Redacción de competencias. Fuente: Retomado de Sanz de Acedo (2009:17).

Cabe afirmar que la competencia supone la interacción entre sus tres componentes esenciales, que son (Sanz de Acedo, 2009:17):

- Un conjunto de capacidades (habilidades) que se apoyan entre sí para ejecutar con éxito una determinada tarea académica, profesional o social en u escenario concreto. (Sanz de Acedo e Iriarte, 2009: 17)
- Un conjunto de conocimientos generales procedentes de disciplinas científicas afines y de conocimientos específicos propios de una profesión.
- Una actitud apropiada para el desempeño de una función, es decir una disposición al empleo de una conducta antes que otra, una tendencia al entendimiento, a la aceptación de valores sociales y culturales, a la comunicación y la cooperación con los demás sabiendo autor regular la conducta propia, tomar decisiones asumir responsabilidades y manejar la frustración.

El constructo competencia sirve también para conjuntar las metas de calidad y de equidad educativas. Por una parte, contribuye a garantizar una educación que dé respuesta a las necesidades reales de la época en la que se vive (calidad) y, por otra, pretende que dicho objetivo sea alcanzado por todo el alumnado universitario (equidad).

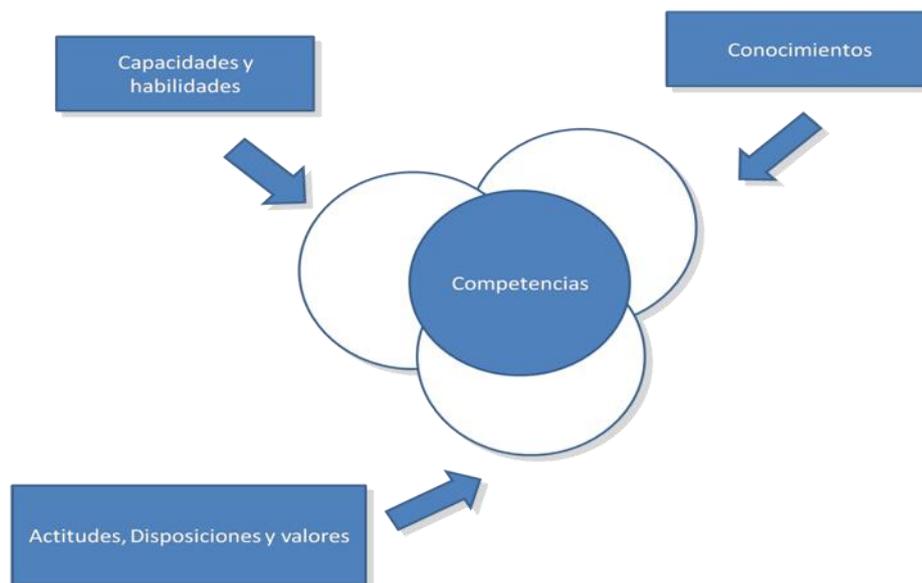


Figura 1: Componentes esenciales de una competencia. Fuente: Sanz de Acedo (2010:31)

Ser competente implica dar las mejores soluciones en los contextos y situaciones concretas en las que se desarrollan las acciones (Colás, 2005:108), por lo que una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, elegido y movilizado un equipamiento doble de recursos personales y conocimientos, saber, hacer, redes, cultura, recursos , emocionales, recursos de redes y bancos de datos , redes documentales , redes de experiencia especializada etc., saber actuar de forma pertinente supone ser capaz de realizar un conjunto de actividades según ciertos deseables, (Le Boterf (2001:54).

Un profesional competente será capaz de (Ballesteros, 2002):

- Identificar los obstáculos o los problemas
- Entrever diferentes estrategias realistas
- Elegir la mejor estrategia, considerando los riesgos
- Planificar su puesta a punto teniendo presentes todos los agentes
- Dirigir su aplicación, modulando los posibles cambios
- Respetar, durante todo el proceso, ciertos principios de derecho
- Dominar las propias emociones, valores y simpatías
- Cooperar con otros profesionales siempre que sea necesario
- Sacar conclusiones y aprendizaje para una nueva situación

Para lograr las competencias anteriores, es necesario que las instituciones educativas busquen nuevos modos de impactar en el sector productivo, ubicando la construcción de competencias desde el currículum, de manera sistematizada y no centrándolo exclusivamente en los contenidos. Se establece que los modelos de formación profesional vigentes son inadecuados y que existe una disfuncionalidad del sistema educativo.

Ejercitar una competencia implica, que tanto el desarrollo de operaciones mentales como la realización de acciones y requiere de distintos elementos tales como:

a) Carácter aplicativo

Parece ser lo que se caracteriza la competencia en su aplicabilidad, su transferibilidad, el saber movilizar los conocimientos que se poseen en las diferentes (y cambiantes) situaciones de la práctica. Como señala Le Boterf (2001), para saber actuar es necesario movilizar los recursos necesarios, saber combinarlos y transferirlos, todo ello, en situaciones complejas y con vistas a una finalidad, tal como la resolución de problemas. Para pasar del saber-hacer al saber-actuar, este autor sugiere que hay que saber: escoger, tomar

iniciativas, arbitrar, correr riesgos, reaccionar ante algo imprevisto, contrastar, tomar responsabilidades e innovar.

b) Carácter contextualizado

La movilización de una competencia toma sentido para cada situación, siendo cada una de ellas diferente, aunque pueda operarse por analogía con otras ya conocidas. Como indica Imbernón (1999), se trata de un conocimiento adquirido que se aplica a un proceso, pero la heterogeneidad de la práctica educativa es múltiple, de modo que el concepto de competencias se aplicará al saber reflexionar, organizar, seleccionar e integrar lo que pueda ser mejor para realizar la actividad profesional, resolviendo una situación problemática o realizando un proyecto.

Coincidiendo con Le Boterf (2001), Valverde (2001) y Echeverría (2002), definen a la competencia como la:

“La capacidad de desarrollar con eficacia una actividad de trabajo movilizand o conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarias para conseguir los objetivos que tal actividad supone. El trabajo competente incluye la movilización de atributos de los trabajadores como base para facilitar su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surgen durante el ejercicio del trabajo”. (Citado en Buendía, Berrocal, Olmedo, Pegalajar, Ruíz, y Tomé, 2011)

Para un egresado en la que su actividad profesional es la docencia, las competencias han de ser acciones que se desarrollan, tienen que actualizarse, así como estar vinculadas con el contexto donde se trabaja.

Lo anterior facilitará al profesional en educación la solución de problemas relacionados con el quehacer docente integrando el saber, saber hacer y ser, es decir aspectos teóricos, heurísticos y actitudinales respectivamente.

2.2 Distintos enfoques de competencias

En lo general se identifican cuatro enfoques representativos de las competencias, mismos que son: conductista, funcionalista, constructivista y socio-formativo (o también llamado sistémico-complejo).

ENFOQUE	DEFINICIÓN	EPISTEMOLOGÍA	METODOLOGÍA CURRICULAR
1. Enfoque conductual	<i>Enfatiza en asumir las competencias como: comportamientos clave de las personas para la competitividad de las organizaciones.</i>	<i>Empírico-analítica Neo-positivista</i>	<i>-Entrevistas - Observación y registro de conducta -Análisis de casos</i>
2. Enfoque Funcionalista	<i>Enfatiza en asumir las competencias como: conjuntos de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales, enmarcados en funciones definidas.</i>	<i>Funcionalismo</i>	<i>Método del análisis funcional</i>
3. Enfoque Constructivista	<i>Enfatiza en asumir las competencias como: habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales, desde el marco organizacional.</i>	<i>Constructivismo</i>	<i>ETED (Empleo Tipo Estudiado en su Dinámica)</i>
4. Enfoque complejo	<i>Enfatiza en asumir las competencias como: procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente.</i>	<i>Pensamiento complejo</i>	<i>-Análisis de procesos - Investigación acción pedagógica</i>

Cuadro 2: Concepción de las competencias en diferentes enfoques. Fuente: Tobón, Pimienta y García (2010:9). Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias.

La aplicación de los modelos de competencias adopta particularidades que lo hacen diferente según el sustento que éste tenga, de esta forma se mencionan las competencias con fundamentos teóricos conductistas, funcionalistas, constructivistas y el sistémico-complejo. Por ejemplo, en

Estados Unidos se aplican las competencias de tipo conductista de manera más notoria, en el Reino Unido se utilizan las funcionalistas preponderantemente y en Francia recurren a las constructivistas (las corrientes teóricas en las que se sustentan los enfoques por competencias y su aplicación en el aula no son tipos ideales, por lo que se encuentran de forma más clara en los países mencionados, esto no implica la no coexistencia de otras corrientes teóricas).

Desde la postura de Díaz Barriga (2011), se identifican seis enfoques de las competencias, mismos que son: Enfoque laboral, conductual, funcional o sistémico, etimológico, socio-constructivista y pedagógico didáctico. También alude el autor al hecho de que puede haber fusiones y combinaciones de enfoques, tal es el caso por ejemplo del conductista con el laboral.

Desde el enfoque laboral se orienta al desempeño del profesional en el trabajo, acorde a los perfiles requeridos en el puesto, en el que éstos son consultados de los empleadores y las demandas de las empresas

Los perfiles profesionales en la actualidad suelen cambiar en esta sociedad globalizada, por lo que las instituciones educativas han de estar muy atentas para conocer las necesidades y demandas sociales.

El pedagogo tiene la difícil tarea de estar actualizado de manera permanente en cuanto a la formación, desarrollo y evaluación de competencias.

“Las competencias implican una lógica de la acción por sobre una lógica de contenido; de ahí que la valuación de competencias se basa esencialmente en el desempeño ante las actividades reales o simuladas propias del contexto”. Es decir, no todas las competencias que abordan competencia-desempeño y utilizando ciertos criterios de evaluación, evidencias de aprendizaje o actividades ya tareas, sin embargo coincidimos con la autora cuando sostiene que la competencia tiene que ver directamente con la acción, el actuar y saber hacer las cosas y donde el profesor comprueba y verifica si los alumnos han aprendido, aplicado o dominado dicha competencia”. (Ruíz, 2010).

Si se pretende formar profesionales competentes, el profesor tiene el desafío de planear, ejecutar y evaluar acorde a las tendencias actuales: basada en competencias y no perder de vista el perfil profesional para la formación del pedagogo y su incorporación al mercado laboral, en este sentido no perder de vista las demandas y necesidades de las empresas y lo que la sociedad demanda para este profesional (enfoque laboral) como se muestra en el siguiente cuadro.

Los enfoques de las competencias	
Enfoque laboral	<ul style="list-style-type: none"> * Procede del mundo del trabajo * Orientado al desempeño en el trabajo * Integra la "certificación laboral" y el "análisis de tareas" * Definición de perfiles de puestos * Establece normas de competencia, a partir de consulta a empleadores * EBC se establece en E.U. en 1930
Enfoque conductista	<ul style="list-style-type: none"> * Se liga a la perspectiva laboral * Tiene su origen en la pedagogía estadounidense * Retoma la idea de los objetivos comportamentales * Se da el retorno de los objetivos conductuales a la educación * Considera la Taxonomía de Bloom
Enfoque etimológico	<ul style="list-style-type: none"> * Refiere a la historia de la humanidad, acudiendo al significado etimológico * Sugiere el uso del término <i>competere</i> (de origen latino) retomado por Tobón * Este enfoque no es dominante en la perspectiva educativa
Enfoque funcional o sistémico	<ul style="list-style-type: none"> * El representante de este enfoque es la OECD * A través de la evaluación internacional conocida como PISA ha asumido el discurso de las competencias * La OECD introduce las competencias clave
Enfoque socio-constructivista	<ul style="list-style-type: none"> * Busca articulación con el constructivismo (en particular con el Vigotskiano) y el enfoque de competencias * Retoma la orientación de los enfoques centrados en el aprendizaje * Reconoce la noción de aprendizaje significativo y establece puentes cognitivos con nuevos desarrollos * Responde a la lógica de construcción del conocimiento * Se centra en situaciones reales y reivindica el trabajo educativo * Uno de los representantes de este enfoque es Jonnaert * Un ejemplo de este tipo de competencias se llevó a cabo en la provincia de Quebec en la educación básica
Enfoque pedagógico didáctico	<ul style="list-style-type: none"> * Recupera el debate didáctico desde el enfoque de competencias e identifica autores con una perspectiva didáctica en el ámbito de las competencias, recupera aportes de: Comenio, Freinet, Dewey. * Se recupera al método de proyectos y aportaciones didácticas en donde se ubica al aprendiz como el centro del proceso de aprendizaje

Cuadro 3: Los enfoques de competencia en educación. Fuente: Construcción propia a partir de Ángel Díaz Barriga (2011)

También se da un uso ecléctico de enfoques y teorías, lo cual motiva que se hagan combinaciones de manera consciente o no de los aspectos más importantes de ellos. A decir de los autores expertos en el tema, como por ejemplo: Denyer, Fournémont, Poulain y Vanloubbeck (2007), se puede hablar en lo general de dos grandes bloques en donde se ubican las competencias, la estrecha (que refiere a posturas conductistas y funcionalistas) y amplia (que sería más relacionada con enfoques constructivistas o con el sistémico

complejo o con otros que son del tipo crítico-reflexivo). Finalmente el peligro de la aplicación de las competencias estriba en querer lograr competencias amplias y caer en la práctica de competencias conductistas o funcionalistas, o en las que (Denyer, et al 2007) denomina estrechas.

2.3 Tipos de competencias relacionadas con la educación superior

En el caso de las universidades se ha visto favorecido el uso y aplicación de las competencias profesionales, sin embargo, en la educación mexicana han estado presentes también, las competencias laborales sobretodo en ámbitos de educación empresarial o de educación tecnológica. A continuación se explicará en qué consiste cada una de éstas:

2.3.1 Las competencias profesionales y laborales

En los últimos años en México y en el ámbito internacional las aportaciones en el ámbito de las competencias en la educación superior, están referidas en su mayoría a las competencias profesionales en el ámbito tanto de la universidad pública como privada, al respecto se pueden ubicar trabajos que confluyen en la perspectiva de análisis de las competencias profesionales (en los planes de estudios), desde el planteamiento de los perfiles de egreso.

El INEM en España (Citado En Buendía, Berrocal, Olmedo, Pegalajar, Ruíz y Tomé et. al 2011:63), define a las competencias profesionales como el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. El algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber –hacer. El concepto de competencia engloba no solo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional sino también un conjunto de comportamientos, facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de información, etc., considerados para el pleno desempeño de la ocupación.

En México en las últimas dos décadas se han llevado a cabo la aplicación de modelos de competencias con enfoques holísticos, como ejemplo se puede hacer mención de los trabajos que se realizaron en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con el diseño curricular de la Licenciatura en Intervención Educativa en donde se adoptó un modelo de competencias profesionales integrales concebida de forma holística e integral, a partir del abordaje de competencias generales, específicas y particulares, desde un paradigma educativo centrado en el aprendizaje (UPN; 2002:12-13), en donde se hace énfasis en lo siguiente:

“La operación de un currículo basado en competencias requiere de cambios en el proceso de enseñanza–aprendizaje. En primer término, en los llamados ambientes de aprendizaje. Éstos deberán ser entendidos como el clima propicio que se genera para que los sujetos aprendan; se considera entre ellos tanto los espacios físicos o virtuales como aquellas diversas condiciones que estimulen las actividades de pensamiento de tales sujetos. En las circunstancias contemporáneas los seminarios, talleres, prácticas profesionales, servicio social, técnicas de estudios de casos, de simulación, cursos en línea, nuevas tecnologías, redes escolares, videos, ligados a la solución de problemas o a la creatividad, entre otros, pueden proporcionar al sujeto en formación en sus diversas condiciones personales y escolares, un ambiente que les permita problematizar, descubrir y comprender alguna situación desde distintas perspectivas, pero sobre todo en una perspectiva de intervención”(UPN; 2002:12-13).

En el Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) de la Universidad de Guadalajara (UdeG) a través de las aportaciones de Crocker, Cuevas, Vargas, Hunnot y González (2005) se plantea el modelo curricular por competencias profesionales integradas con una visión holística y multirreferenciada, para formar profesionales a partir de los requerimientos de formación tanto de la disciplina como de la profesión, así como de los mercados ocupacionales y de las necesidades sociales que demandan los diversos sectores de la población.

“El concepto de competencias profesionales integradas adoptado en el CUCS, contiene el enfoque holístico y constructor, ya que articula los conocimientos científicos disciplinares, los comportamientos socioafectivos, los psicomotrices y sensoriales, permitiendo estructurar atributos y tareas propias para la inserción de los egresados al mercado laboral”. (Cuevas et al.; 2007:68)

Para el logro de las competencias profesionales integrales, en el CUCS se adoptó un modelo curricular en donde se tomó como base una estructura

curricular por área disciplinares (básico común, básico particular, especializante y optativo), lo cual hace referencia a las competencias básicas que son comunes a las carreras del área de ciencias de la salud, a las competencias básicas particulares de una profesión, y a las competencias con la especialidad de cada carrera y a las optativas -en donde se incorporan los avances de la disciplina o profesión-, todo lo anterior sobre la base de un eje articulador de docencia, investigación y extensión. (Cuevas et. al., 2007)

Las competencias laborales son conceptualizadas como un conjunto identificable y evaluable de capacidades que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, de acuerdo a los estándares tecnológicos vigentes, dichas competencias se encuentran vinculadas al sector productivo y al mundo del trabajo.

“La competencia laboral ha surgido como una estrategia en procura de lograr procesos de formación en el individuo, en concordancia con los requerimientos de la industria y de acuerdo con las competencias necesarias para desempeñar las funciones inherentes a los diferentes procesos productivos que se desarrollan dentro de ésta”. (Suárez y Castellanos; 2006:83)

“Los nuevos procesos formativos basados en competencias no sólo transmiten saberes y destrezas manuales, sino que toman en cuenta otras dimensiones y contemplan los aspectos culturales, sociales actitudinales que tienen relación con las capacidades de las personas.” (CIDEC; 2004:25).

Por tanto, no sólo es importante tener conocimiento y saber transferirlo, es decir, ser competente para el desarrollo de una actividad profesional o para la resolución de un problema; también es indispensable, el aspecto actitudinal (actitudes y valores) que se demuestra o se pone en práctica en el proceso de formación y de desempeño laboral o en el desarrollo de la tarea o del trabajo en equipo, porque esto origina y promueve un ambiente de trabajo en el que se

ponen de manifiesto aspectos culturales y sociales en la interrelación inter e intrapersonal.

“La razón es simple, las competencias no se adquieren exclusivamente desde la transferencia educativa de un curso, sino que son el reflejo de un ambiente productivo impregnado de la atmósfera que viven las empresas, de los códigos de conducta y funcionamiento que operan en la realidad productiva, y en la incorporación de las pautas de trabajo y de producción empresarial. En última instancia sólo las propuestas que articulan educación/formación, con trabajo y tecnología, en un ambiente adecuado, pueden ser el mecanismo por el cual se transmitan los valores, hábitos y los comportamientos inherentes a las nuevas competencias requeridas a la población activa”. (CIDEDEC; 2004:25)

Las competencias laborales cuentan con una historia reconocida dentro de la industria, en los procesos relacionados con la formación de mano obra calificada, las producciones al respecto ubican sus orígenes en la década de los 60's, aunque de acuerdo con (Tobón, 2006:30)

“El sistema de formación para el trabajo toma auge a partir de las décadas del 70 y del 80 bajo el apogeo de la formación de recursos humanos con parámetros de eficiencia y eficacia, en un contexto de competitividad empresarial nacional e internacional en los países desarrollados”.

En el ámbito laboral la empresa forma a sus empleados para el desarrollo de las funciones propias del trabajo, este se desarrolla en procesos de trabajo real, es decir, que las competencias se dan en situación, a través del aprendizaje de experiencias (a las que un individuo está expuesto) en función de los propios objetivos de trabajo y de los requerimientos de la organización, la competencia laboral se valora a través del desempeño, así como de las metas de producción alcanzadas.

En las décadas de los 80 y 90 el enfoque de competencias ha sido abordado en el proceso industrial a través de cuatro etapas fundamentales:

“(i) la normalización de procesos productivos, (ii) la construcción de programas de formación con base en los estándares obtenidos, (iii) la evaluación del individuo y (iv) la certificación del individuo en torno a las competencias identificadas”. (Suárez y castellano; 2006:85)

Es de esta manera que se incorporan nuevos términos, en el ámbito de las competencias laborales tales como: análisis funcional de las tareas,

identificación de unidades de competencia (sub-clasificación de tareas), criterios de desempeño (lo que se espera que el trabajador realice con función a la tarea), normas de desempeño (las cuales son construidas por la industria para garantizar los desempeños requeridos por los trabajadores y a partir de estas se desarrollan programas de capacitación) y en relación a los procesos de evaluación, se habla de certificación de competencias y de niveles de desempeño.

En las últimas décadas las competencias laborales se han fortalecido a partir de los procesos de certificación, en el caso de México, en 1995 se implementa el Consejo Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), (Marcial, 2003), que se encarga de certificar las competencias laborales (esto a petición de las empresas que solicitan personal certificado para el desarrollo de determinadas funciones).

En el caso de México como en muchos otros países, las competencias laborales no sólo se han quedado en el ámbito de la industria y del sector productivo, porque sus preceptos han sido trasladados a la educación, al tratar de vincular la educación tecnológica con el sector productivo (en un primer momento), por la cual se inició en el ámbito educativo a trabajar la propuesta de la Educación Basada en Competencias (de tipo laboral y con enfoques funcionalistas o conductistas), de esto se da cuenta en los antecedentes que nos brinda el COMIE (Ramírez, et. al., 2004), para la década de los 80's (donde se da la vinculación escuela-empresa pero aun no se ubica la palabra competencia) y en la década de los 90's en donde se da la EBC en diversas instituciones, que no se limita únicamente a la educación tecnológica.

2.4 Desarrollo de competencias

Las competencias son dinámicas, evolutivas y permeables a las necesidades del contexto en las que se ponen en juego. Se deben abordar las competencias desde una perspectiva de desarrollo, por lo que cada contexto invita a la generación de competencias nuevas o transfiguradas por las

exigencias del propio ámbito socio-económico. Esta característica aporta matices importantes entre formar en competencias para el desempeño de un puesto de trabajo y resolver así las necesidades inmediatas del mercado laboral, o formar para el desarrollo de actitudes que debe adoptar sobre todo quien quiera desarrollar sus competencias, actitud que debe ser compartida y reconocida a nivel institucional.

La puesta en práctica de esas programaciones orientadas al desarrollo de competencias llegaría por medio de los elementos más concretos del trabajo: contenidos, materiales, estrategias y experiencias de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, si se muestra una técnica como la paráfrasis y si le pedimos a un alumno que, de forma personal, transforme las definiciones dadas (por ejemplo, sobre los conceptos de cultura o democracia), exigiéndole respetar el contenido, estaríamos impulsando las competencias lingüísticas, de tratamiento de la información, social y ciudadana, cultural y artística, de aprender a aprender y de iniciativa y autonomía personal.

A nivel de la enseñanza, el desarrollo de las competencias, demanda generar aprendizajes significativos, lo cual implica a los docentes considerar los procesos cognitivos e intelectivos de manera individual dentro del aprendizaje (Salas 2000, citado en Jerez, 2012).

Si además, se le pide que adapte esta definición personal y construya, trabajando en equipo otras tres definiciones apropiadas para que, a su juicio, fueran aceptadas y entendidas por personas o grupos diferentes (compañeros de su misma edad y formación, adultos con bajo nivel de estudios académicos pero con alto nivel de comprensión y adultos con alto nivel de estudios académicos) se estarían reforzando también las competencias social y ciudadana, de iniciativa y autonomía personal (subrayando la necesidad de estimular la empatía y la asertividad).

Así pues, se comprueba como una estrategia que habitualmente sólo se emplea para estimular la competencia lingüística incidiendo en la fluidez

expresiva, puede rentabilizarse para trabajar y profundizar en contenidos: se demanda respetar la esencia del concepto presentado y transformar la forma (un cambio de registro en función del contexto). Ello permite incidir en el estímulo a la capacidad de razonamiento lógico (símbolos e inferencias), y en el despliegue de habilidades como las indicadas que fomentan el desarrollo de los vínculos inter-competenciales. Al mismo tiempo, se comprueba que este tipo de prácticas se pueden realizar en diferentes materias con cualquier otro concepto (salud, ecosistema, proporción y geometría), y en diferentes ciclos con contenidos más concretos (cuerpo, colegio y casa).

De este modo, se pone de relieve que situaciones que, de forma común, están desarrollando multitud de profesores, pueden enriquecerse cuando se les buscan nuevos horizontes, y ser rentabilizadas desde perspectivas inter-competenciales, globalizadoras e inter-disciplinarias. Esas perspectivas van a enriquecer el trabajo desde un propósito de coherencia horizontal (técnicas y prácticas que desarrollan competencias en el mismo grupo-curso), vertical (técnicas y prácticas que desarrollan competencias en distintos cursos, ciclos y niveles educativos).

En suma, concretar las competencias en nuestros proyectos y acciones exige, como en el caso de cualquier otro elemento del currículo, conocer los programas oficiales, analizar las carencias y oportunidades del entorno en el que nos movemos y llegar a acuerdos de base con el equipo de profesores en aspectos de conceptualización y forma para definir competencias específicas, su relación con los criterios de evaluación y su materialización en indicadores de desempeño.

Mirando al aula, deberemos forjar marcos de acuerdo tanto temporales como metodológicos para incidir, de forma convergente, en algunas técnicas y propuestas de actividad; serán estas actividades las que permitan a los alumnos constatar, de forma efectiva, el valor funcional de lo adquirido. Esta constatación podría redundar en una revalorización de lo que enseña y se

aprende, concediendo más atención a propósitos que a veces aparecen, en una primera visión, como excesivamente académicos.

Un planteamiento acerca de las competencias es en sí, las destrezas operativas son un peligro para una enseñanza orientada al desarrollo de competencias las desvirtúa y tal como observamos es una cuestión que está siendo muy debatida en la actualidad. Desde ésta posición, las competencias, como cualquier elemento educativo de valor, han de quedar sistematizadas y articuladas en propuestas coherentes que impliquen un trabajo ordenado.

Una competencia básica, como referente nuclear global, debe ser desarrollada mediante competencias generales (objetivos y capacidades vinculadas al hacer); las competencias generales no se desarrollan en abstracto, sino que exigen ir concretándose en competencias específicas (más definidas en áreas o materias y en plazos temporales determinados), pero la articulación sistematizada todavía nos ha de llevar a la determinación de propuestas a corto plazo que orienten las tareas de aula. Se abre así una línea que procedente del núcleo competencial nos conduce a la destreza.

Ahora bien, ¿es la destreza lo que perseguíamos? No, es sólo un medio y tiene exclusivamente ese valor. Se debe profundizar en el sentido de las competencias, en sus requisitos; no se puede incurrir en una confusión entre propósitos, medios y desarrollos necesarios. Se debe recordar la idea de continuar y apelar al principio de coherencia vertical y horizontal.

Si se domina la destreza de análisis en un determinado tipo de textos, por ejemplo literario, no se puede hablar, en sentido estricto de lectores competentes; si desarrollo destreza de análisis en distintos tipos de textos literarios (poesía, novela, teatro...) y la sumo a la destreza de análisis de otros de tipo informativo en distintos ámbitos de conocimiento (historia, biología, etc.) y de textos prescriptivos, progreso en el desarrollo de la habilidad; tal progreso en cada uno de los campos amplía horizontes.

El desarrollo de competencias exige una labor en que:

“Necesariamente debe adquirirse enfrentando al alumno a las tareas, y no mediante la transmisión de conocimientos o la automatización de procedimientos. “ Por tanto no hay más que”: a) imaginar tales tareas; b) enseñar a los alumnos a resolverlas y, para ello, a adquirir y a movilizar los recursos indispensables, y c) hacer surgir en el alumno una reflexión metacognitiva sobre las condiciones del éxito de la acción” (Denyer, Furnémont, Poulain, Vanloubbeeck, 2007: 85)

Para lograr el desarrollo de competencias, se debe optar por un cambio en la lógica de la transposición didáctica, cambiar la forma tradicional que va del conocimiento erudito, al conocimiento que se va enseñar, al que ha sido enseñado y aprendido, para su posterior aplicación al medio social; el enfoque de competencias debe partir del medio social, moviliza lo que ha aprendido en la escuela, se enfrenta a situaciones y entonces, se plantea como el objetivo de la formación a las tareas a realizar y a las actividades a enfrentar. Es decir, el desarrollo de competencias parte de problemas reales, de tareas complejas, de la resolución de situaciones que deben ser enfrentadas, en sí a lo que se le denomina “tarea-problema” (Denyer, Furnémont, Poulain, Vanloubbeeck, 2007).

Sin embargo el cambiar de modelos curriculares implica cambios en la forma de pensar, hacer y actuar de los profesores, ellos tienen el desafío de cambiar y especialmente sus actitudes para lograr mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes, son ellos quienes dirigirán el “barco” para que se logren buenos resultados en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, coincidimos con (Jerez, 2012:35) cuando se plantea:

“¿Hasta dónde la Universidad y los responsables del diseño de las propuestas de formación logran comprender esta demanda más que emergente? Más concreto, ¿Hasta dónde los modelos de formación actuales, pueden dar respuesta y sintonizar sus actuaciones que respondan a dichas necesidades?”.

2.4.1 Las teorías para la formación en competencias y el aprendizaje

Existen tres corrientes psicológicas sobre las concepciones de aprendizaje, el conductismo, cuyos propulsores fueron Watson, Thorndike y Skinner.(Fernández,2008) Esta teoría se desarrolló durante los primeros

cincuenta años del siglo pasado, donde comenzó a perder fuerza y protagonismo, dando lugar y posición al cognoscitismo, cuyos exponentes, entre otros, son Neisser, Bruner y Ausubel(1961)

El cognoscitismo surgió como una corriente psicológica innovadora (que forma parte de las teorías conocidas como constructivistas) que de alguna manera ya estaba creciendo, tanto en el pensamiento como en los trabajos prácticos de algunos psicólogos de la época, y que ha tenido auge a partir de la década de los setenta en adelante. El constructivismo (Piagetano) cuyo origen data de la década de los setenta con los primeros trabajos realizados por Piaget (1969), sobre psicología y epistemología genética, Coll (1996 y 2004). A partir de ésta época se ha expandido y enriquecido como consecuencia de la sustitución paulatina del conductismo por los enfoques cognitivos.

Una diferencia básica entre las tres corrientes es la forma en cómo conciben el conocimiento, el aprendizaje. En el conductismo el conocimiento se refiere a una respuesta de carácter pasivo y de manera automática a estímulos externos que se encuentran en el medio ambiente. En el cognoscitismo se concibe como representaciones simbólicas que se encuentran en la mente del sujeto. El constructivismo, lo definen como algo que se construye, y que cada sujeto elabora en base a un proceso de aprendizaje, el cual es individual, relativo y con cambios.

Para los psicólogos cognitivos la psicología se refiere a todos los procesos mediante los cuales la entrada sensorial se transforma, reduce, elabora, almacena, recupera y utiliza (Best, 2001). Aquí se realizan procesos, que llevan a producir una serie de sucesos.

Para Vigotsky(1973), (constructivismo social), el desarrollo cognitivo no se explica a partir del despliegue de mecanismos internos, sino por el impacto del mundo social y cultural del sujeto en su actividad psicológica. Este psicólogo, afirma que todas las funciones psicológicas superiores surgen primero en el plano social intersubjetivo y luego se internalizan pasando a ser intra-psíquicas.

La experiencia social aparece como punto de partida del proceso de desarrollo. Se hace énfasis en el colectivo.

Ausubel (1961) plantea el aprendizaje significativo, señala el papel que juegan los conocimientos previos del alumno en la adquisición de nuevos conocimientos. La significatividad sólo es posible si se relacionan los nuevos conceptos con los que ya posee el sujeto.

Esto implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como punto de anclaje a las primeras. (Constructivismo disciplinario).

2.4.2 El constructivismo y el aprendizaje

El constructivismo es un término muy amplio que abarca dimensiones filosóficas, de aprendizaje- enseñanza, pero en general subraya la contribución del estudiante al significado y al aprendizaje a través de las actividades tanto individuales como sociales (Biggs, 1996). El conocimiento y el aprendizaje son resultado del producto de la actividad mental constructiva mediante la cual las personas interpretan la experiencia, esta es una idea formulada y articulada por Piaget y colaboradores, en sus trabajos sobre psicología y epistemología genética durante las décadas de 1940 y 1950 (Coll, 1996 y 2004), y fue expandida durante la década de 1960, como consecuencia de la sustitución paulatina del conductismo por el cognoscitvismo (Coll, 2004).

Esta corriente se ha ido conformando en el tiempo con las aportaciones de Piaget, (1969) Ausubel,(1961) Bruner (2009), Novak (1988)y Vigotsky(1973), entre otros investigadores. Piaget, comprende el aprendizaje como producto de una reorganización de las estructuras cognitivas como consecuencia de procesos adaptativos al medio, a partir de la asimilación de

experiencias y acomodación de las mismas, de acuerdo con la conformación previa de las estructuras cognitivas de los aprendices.

Para Piaget, desde su concepción constructivista, el proceso cognitivo y el aprendizaje no son consecuencia de la suma de pequeños aprendizajes puntuales, sino que el aprendizaje está regido por un proceso de equilibración que se produce como consecuencia de un conflicto o desequilibrio cognitivo. El desequilibrio o conflicto se produce en relación a dos procesos complementarios: asimilación y acomodación:

La asimilación es el proceso por el que el aprendiz interpreta la información que proviene del medio en función de sus esquemas o estructuras conceptuales disponibles. La acomodación, es otro proceso, que según Piaget (1969), es necesario para que lo anteriormente dicho ocurra. Gracias a este proceso, nuestros conceptos e ideas se adaptan recíprocamente a las características del mundo. Si los esquemas son insuficientes para asimilar una situación determinada, probablemente se modificarán algunos, adaptándolos a las características de la situación. La acomodación también supone una nueva asimilación o reinterpretación de los datos o conocimientos anteriores en función de los nuevos esquemas construidos.

Ambos procesos, se implican necesariamente: No hay asimilación sin acomodación, pero ésta tampoco existe sin una asimilación simultánea. Para Piaget, el progreso de las estructuras cognitivas se basa en una tendencia al equilibrio creciente entre ambos procesos. Cuanto mayor es ese equilibrio, menores serán los fracasos o errores producidos por las asimilaciones o interpretaciones de las cosas. Sólo la toma de conciencia del conflicto cognitivo o el desequilibrio y el intento de resolverlo acomodando los esquemas, es lo que puede lograr la restructuración de los conocimientos.

El desarrollo ha de entenderse como una sucesión de tres grandes períodos caracterizados por sendas estructuras, cada una de las cuales surge de la precedente, la integra y prepara para la siguiente. Desde sus

planteamientos, el desarrollo cognitivo es la habilidad de pensar y uso de la razón, no es por tanto, el resultado solo de la maduración del organismo, ni de la influencia del entorno, sino de la interacción de ambos.

El conocimiento es el resultado de un proceso de construcción. Es una acción de cómo el sujeto está frente al objeto de conocimiento y se apropia de él, lo asimila y acomoda a su estructura mental, lo hace suyo y puede hacer transferencias en otros contextos. En este sentido el sujeto se equivoca, tiene errores, da respuestas incorrectas pero que todo ello le ayuda para que se lleve a cabo un proceso activo, en las que debe existir una interacción con lo que se va a aprender, en las que el estudiante va construyendo el conocimiento por medio de acciones mentales.

El constructivismo considera a los participantes como producto de su capacidad para la adquisición de conocimientos y reflexión de los mismos, lo que produce anticipaciones, controles de la naturaleza y la construcción de la cultura. Es un término muy amplio que abarca dimensiones filosóficas, de aprendizaje y de enseñanza, pero en general subraya la contribución del estudiante al significado, al aprendizaje a través de actividades tanto individuales como sociales (Biggs, 1996). Es decir, los aprendices llegan al significado seleccionando la información y construyendo lo que saben aunque existen discrepancias entre investigadores respecto al grado atribuido al estudiante en la construcción del conocimiento (Prawat, 1996).

“La mayoría de los constructivistas están de acuerdo con dos ideas: a) que los alumnos tienen que ser activos en la construcción de su propio conocimiento y que las interacciones sociales son importantes para la construcción del conocimiento” (Bruning, 2005; Coll, 2004; Díaz, 2002). El objetivo de la enseñanza es “fomentar la formación del conocimiento y los procesos meta cognitivos para juzgar, organizar y adquirir nueva información” (Bruning, 2005:230). La concepción socializadora de la educación hace énfasis en construir conocimientos con otros, construyen su realidad y la del mundo en

que se vive, generan sus propios modelos mentales, reglas, para dar un significado a las acciones.

Aplicar este tipo de propuestas conlleva una actividad y metodología diferente por parte del profesorado a las que tradicionalmente está acostumbrado, pues debe romper su esquema de transmisor de conocimientos para convertirse en un organizador, coordinador, asesor, director del proceso de adquisición del conocimiento, proceso que le pertenece primordialmente al alumno. El aprendizaje se concibe como: la reconstrucción de los esquemas de conocimiento del sujeto a partir de las experiencias que éste tiene con los objetos -interactividad- y con las personas – intersubjetividad - en situaciones de interacción que sean significativas de acuerdo con su nivel de desarrollo y los contextos sociales que le dan sentido.

El proceso de aprendizaje concebido desde la perspectiva constructivista de Ausubel, es el proceso por el cual el sujeto del aprendizaje procesa la información de manera sistemática y organizada y no solo de manera memorística sino que construye conocimiento (Díaz Barriga, 2000). En este proceso se pueden identificar claramente tres factores que son determinantes en el aprendizaje (Lafrancesco, 2004), como son las actitudes, las aptitudes y los contenidos. No obstante, a partir de las investigaciones de Piaget (1969) dichas aptitudes toman dos orientaciones diferentes, las aptitudes intelectivas y las aptitudes procedimentales.

El desarrollo de cada una de las actitudes, aptitudes intelectivas, aptitudes procedimentales y los contenidos tiene correspondencia con la formación en el ser, en el pensar, el hacer y el saber, respectivamente, y el aprendizaje logrado por medio de la convergencia de estas cuatro dimensiones da lugar a los llamados aprendizajes significativos, que son los aprendizajes en los cuales el sujeto del proceso de formación reconfigura la información nueva con la experiencia, permitiéndole así integrar grandes cuerpos de conocimiento con sentido. De esa integración entre conocimiento con sentido y experiencia resulta el desarrollo de la competencia, aspectos importantes para la formación

del pedagogo y el perfil de competencias lo más acorde a las demandas de las empresas.

2.5 Perfil de competencias

El perfil de competencias es un conjunto de capacidades y competencias que identifican la formación de una persona para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión.

Hay que considerar que los perfiles profesionales son dinámicos, cambian y el reto de las instituciones educativas es ir adaptando dichos perfiles a las exigencias actuales de la sociedad y las empresas. Promueven a través del plan de estudios determinando el desarrollo de competencias y orientando el futuro ocupacional del egresado para realizar estrategias y acciones, por parte de docentes y estudiantes.

Un perfil de competencias dependerá fundamentalmente de la función que desarrolle el puesto de trabajo en cuestión, y por supuesto de la estrategia y la cultura de cada empresa en particular. Por tanto, cada empresa adecuará los perfiles de competencia en dependencia de los objetivos que persiga la misma.

Hawes (2005:13), define al perfil profesional como:

“Conjunto de rasgos y capacidades que, certificadas apropiadamente por quien tiene la competencia jurídica para ello, permiten que alguien reconocido por la sociedad como “tal” profesional, pudiéndose encomendar tareas para la que se le supone capacitado y competente” Continúa y señala que es un conjunto de rasgos identificadores de competencias en un sujeto que recién recibe su títulos o grado- que corresponde al “profesional básico” y el perfil como caracterización de un sujeto que se ha desempeñado en la profesión durante un tiempo razonable, que permite calificarlo como “profesional experto”

Se entiende por perfil profesional la declaración institucional acerca de los rasgos que caracterizan a sus egresados, expresados en términos de competencias en diferentes dominios de acción profesional, las que pueden serle demandadas legítimamente por la sociedad en cuanto miembro acreditado de tal o cual profesión, Hawes (2005).

Un egresado de pedagogía que se forma con un perfil profesional, se desempeña laboralmente en una institución educativa en la que ha de aplicar lo aprendido durante la carrera es decir, sus competencias en el puesto que desempeñe y por supuesto lo que la institución le demande,(Zabalza,2004 citado en Uribe,2010),afirma que:

“La definición del perfil posee una especial importancia por cuanto va a actuar como un punto de referencia y de guía de todo el resto del proceso. Los contenidos que se seleccione en, las prácticas que se incorporen, la secuencia en que todo ello se integra va a estar condicionada por el tipo de perfil profesional al que esté vinculado un determinado plan de estudios”.

El perfil profesional tiene como rol orientar la construcción del currículo, sustentar las decisiones que se tomen, y ser un referente para el permanente diálogo entre los esfuerzos formadores institucionales, el mundo del trabajo y los propios practicantes de la profesión. Un dominio de competencias se describe como el conjunto de capacidades de diversa naturaleza que se conjugan en el profesional de manera tal que le habilitan para desempeñar su rol específico: el profesor, enseñar; el médico, diagnosticar; el ingeniero diseñar; el administrador, gestionar.

Al analizar las características generales de la profesión y de la práctica real de la misma, es indispensable tener presente que la práctica de la profesión no surge espontáneamente, sino que conlleva una consolidación dentro de un proceso histórico que está determinada, también, por la concepción de hombre y de sociedad que la fundamente y además, por el límite y alcance de su campo de acción dependiendo de su objeto de estudio y de la problemática que aborda.

El perfil profesional incluye conocimientos, capacidades, y aptitudes que tiene un individuo para desempeñar una determinada tarea, por lo que en la educación como proceso el sujeto incorpora nuevas herramientas para desenvolverse en el mundo y hace uso de sus capacidades intelectuales para el cumplimiento de una función o el desempeño de un trabajo o actividad.

Al respecto una habilidad tiene relación con el hacer, la aplicación, lo heurístico, no se puede confundir las actitudes con las con las aptitudes, ésta es una cualidad que indica si algo o alguien es adecuado para un determinado fin o no. Un ejemplo sería, la profesora María es la más apta para el puesto de Directora de la Institución. Es decir, la aptitud, se refiere a las características psicológicas que ayudan a hacer pronósticos sobre diferencias interindividuales en situaciones a futuro con respecto al aprendizaje. El concepto tiene su origen es el latín (aptus que significa “capaz para”). Se distingue una aptitud de una actitud al hacer comparaciones entre una persona y el empleo.

La destreza significa pericia que pone en juego una habilidad o también la propiedad con que se hace algo. Por lo tanto, el pedagogo tiene que desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes para solucionar problemas, tomar y proponer soluciones pertinentes a situaciones educativas, de manera crítica, creativa, propositiva e innovadora. Es evidente que una solución correcta para sobreponerse a un obstáculo o dificultad que impide el logro de un objetivo, el profesional en pedagogía se enfrenta a problemas muy complejos en su práctica docente ya sea para el desempeño docente, decidir por ejemplo: qué estrategias, actividades, recursos o medios didácticos o acerca de qué tareas, criterios y evidencias de desempeño utilizará para evaluar los aprendizajes.

Tal como observamos, el perfil profesional implica, desarrollar en los estudiantes la capacidad para resolver problemas, trabajar en equipo, comunicarse eficaz y eficientemente, desarrollar el espíritu emprendedor, la creatividad, la flexibilidad y sobre todo la autoformación. Hoy en día en los contextos del trabajo, es indispensable la formación sólida del pedagogo para un buen nivel en su desempeño profesional, por lo que se hace imprescindible

enfrentar al estudiante a situaciones en las que resuelva problemas reales o virtuales, y en escenarios lo más reales posibles, para que en lo futuro cuando se inserte en el mercado laboral, logre una mejor adaptación e integración en las instituciones en donde trabaje.

Se tiene un perfil tal, que permite desarrollar el contacto con otros profesionistas para enfocar en forma interdisciplinaria y transdisciplinaria los problemas que pueden llegar a enfrentarse en la práctica profesional. En la consideración de que todo esfuerzo de reestructuración curricular ha de considerar el propio contexto cultural, histórico, económico, social y político en que tienen lugar y de esta manera se asegure su pertinencia y calidad.

2.5.1 La formación en competencias y la inserción laboral

La formación de alumnos competentes va precedida por el sistema educativo y las formas de producción, de la globalización, la sociedad de la información, las universidades y el mercado de trabajo. El (MEIF) pretende lograr con los alumnos la metacognición de su práctica (auto observación y darse cuenta de sus acciones) y la evalúen en base a unos criterios establecidos para mejorarla en próximas intervenciones de manera crítica y creativa, para resolver problemas cada vez más complejos y desarrollar competencias, como se especifican en el perfil de egreso del plan de estudios 2000 de la Licenciatura en Pedagogía.

“El mundo académico sin perder de vista sus valores más característicos, debe encontrar un camino para incorporar a sus objetivos, estructuras y procesos formativos dos variables externas de gran trascendencia social: la situación y el ajuste de las competencias de las personas a las demandas de un mercado laboral cada día más dinámico, económico, social y tecnológico.”(Jose, 2008:96)

Los cambios en los paradigmas para la enseñanza apuntan un desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza a una educación centrada en el aprendizaje, lo más importante es el estudiante, es el centro de atención, en él recae un mayor compromiso para el logro de su aprendizaje, y el profesor le acompañará como tutor, mediador, guía desarrollando en él sus

potencialidades a través de las competencias y la comprobación que las ha adquirido y dominado (saber, saber hacer y ser).

Algunas fortalezas de los diseños curriculares basados en competencias se caracterizan por la flexibilidad(en la elección de (Ee), profesores, horarios transversalidad (en otras Ee, por ejemplo en computación, inglés, introducción a la pedagogía, psicología del aprendizaje en las que se transfiere el conocimiento),educación integral(intelectual, humana, social, profesional) aprendizaje autónomo, la educación centrada en el estudiante, la aplicación (el saber a hacer) y el énfasis en lo actitudinal.

Con respecto, a las debilidades es la falta de compromiso del docente para la formación, ejecución y evaluación del enfoque competencial y la insuficiencia de la infraestructura adecuada para su implementación en algunos casos.

El desarrollo del perfil de competencias para la inserción laboral en la docencia del pedagogo incluye conocimientos, capacidades, y aptitudes que tiene un individuo para desempeñar una determinada tarea, por lo que en la educación como proceso el sujeto incorpora nuevas herramientas para desenvolverse en el mundo, y hace uso de sus capacidades intelectuales para el cumplimiento de una función o el desempeño de un trabajo o actividad.

A este respecto, la (Universidad de Los Lagos, Osorno,1995),al abordar lo que es la empleabilidad y los cambios en la estructura laboral, la tecnología y el conocimientos, destaca que se exigen cambios en :

-Aprender a aprender: Capacidad para reconocer los propios procesos de aprendizaje, valorar la necesidad de integrar de manera permanente conocimientos, habilidades y valores

-Comunicación: Proceso en el que se intercambia información, se establecen compromisos y se manifiestan emociones

- Efectividad personal: proponerse, idear metas y responsabilizarse para lograrlas.

- Iniciativa y emprendimiento: Enfrentar de amnera flexible situaciones nuevas, presentar recursos, ideas de manera innovadora, creativa, y realizando acciones para crear nuevas situaciones y aprendizajes

- Planificar y gestionar proyectos: Diseñar acciones orientadas al logro de propósitos

-Resolución de problemas: Proceso en el que se reconocen e identifica una dificultad de una tarea, y en los que se recolecta información para el problema detectado y se eligen e implementan las mejores alternativas de solución.

-Trabajo en equipo: Capacidad de trabajar de manera complementaria, colaborativa esfuerzos y disponer de las competencias de cada cual en torno a un objetivo en común. (Garrido, Nordenflycht y otros, 2007: 129, citado en Uribe, 2010:43-44).

Al respecto, se presenta un cuadro de los tres saberes más importantes con base en las competencias:

Saberes específicos	
Saberes	Implica la cognición, son los conocimientos objetivos, exteriores a los individuos y que hacen referencia al mundo que nos rodea , en cualquier dominio
Saber hacer	Implica unas habilidades y una ejecución actualmente tiene una acepción más amplia y designa también los conocimientos procedimentales que se aplican a una situación determinada a menudo utilizará los saberes, pero en función del contexto, la actuación podría variar.
Saber estar	Implica el dominio afectivo de la persona, por ello moviliza los efectos actividades, emociones, motivación, valores que se ponen en juego en una situación determinada.

Cuadro 4: Los saberes específicos en las competencias (Comellas, 2009:3)

El estudiante y el profesor han adquirido o desarrollado competencias en contextos y determinado momentos en su vida, ya sea en la (etapa escolar, experiencia personal y profesional, relaciones) o bien por iniciar su desarrollo o reforzar las que ya se tienen. Para que los alumnos puedan adquirir estas competencias es necesario que sobre todo el profesor las haya adquirido, para

poder ser mediador del proceso, aunado a las competencias específicas ya desarrolladas de la profesión.

Desde ésta perspectiva es conveniente destacar que el plan de estudios (documento oficial) y por consecuencia los programas de las (Ee) en la carrera de pedagogía su diseño y elaboración deben estar diseñados en base a competencias, aunque ya haciendo una revisión de los programas, los que tienen el formato son los que corresponden al área básica o de tronco común, y dentro de los restantes hay algunos que no cumplen el requisito, por lo que habrá que realizar una formal revisión y adaptación de programas de estudio.

Para éste trabajo, se consideraron las experiencias educativas(Ee),en el área de formación disciplinaria (laboratorio en docencia, análisis de la práctica docente, didáctica, planeación didáctica, diseño curricular, evaluación de los aprendizajes, psicología del aprendizaje, corrientes pedagógicas contemporáneas), y en otras experiencias (prácticas de didáctica y currículo)y en el área de educación comunitaria(proceso grupal

A doce años de la implementación del MEIF, y debido a los cambios suscitados por el impacto de la globalización y la sociedad de la información, las empresas, las instituciones se han realizado modificaciones al diseño curricular con el fin de estar acordes con las demandas actuales de este siglo XXI.

Es necesario hacer hincapié que la Universidad Veracruzana se ha comprometido para mejorar la calidad de la educación, y ha formado al profesorado en una educación basada en el desarrollo de competencias, aunque ha sido un proceso de adaptación difícil y complejo la mayoría de los docentes han asumido el MEIF, como un modelo educativo, integral y flexible en las diferentes facultades y escuelas

Los Planes y programas de estudio deben estar diseñados acordes a las exigencias y demandas que se requieren socialmente, así como por las

demandas de la propia disciplina, otra cosa importante, es tomar como referentes a los organismos educativos y a las propuestas educativas de corte internacional. El reto actual de las universidades a nivel mundial es la de formar profesionales competentes para la profesión o actividad que desempeñen.

El mundo ha cambiado, también las exigencias actuales para quien van a formar a los ciudadanos de cada país, es decir, las relaciones entre la universidad y el mercado laboral, por lo que el desafío es adecuar, reestructurar, mejorar, evaluar los diseños curriculares, para valorar si los objetivos curriculares o las competencias son pertinentes a lo que en la actualidad se necesita, para desempeñar una profesión, en la que se logre un empleo e insertarse al campo laboral de manera exitosa, con una buena remuneración y en actividades propias de su profesión, aunque se sabe que el concluir una carrera universitaria, no garantiza la obtención de un empleo, sobretodo en los tiempos actuales de crisis económica, sin embargo, el egresado debe estar listo para integrarse al mercado laboral cuando egrese.

Los planes de estudios modelos de organización curricular basados en la adquisición de conocimientos, llegan a ser poco funcionales para una sociedad cambiante que se basa en la competitividad y globalización y que exige un profesional competente diferente que se mueva en otros escenarios, por lo que hay necesidad de, rediseñar los diseños curriculares, crear nuevas profesiones, competencias, y formas de trabajo, los roles del profesor, alumnos, y profesionistas cambian, ahora son exigidos otro tipo de saberes teóricos, heurísticos y actitudinales por las empresas y la sociedad.

En cuanto al campo laboral del pedagogo, se destacan por Martínez (citado en Universidad Veracruzana, 2000: 14) que en la pedagogía existen:

“Tres momentos significativos de la definición del campo de la Pedagogía: el primero, comprendido de los años 30's a 50's en el que se reduce a ser maestro de maestros en el nivel medio; el segundo en el que incorpora lenguajes de otras disciplinas que lo llevan a un enriquecimiento teórico, y a la vez a la diversificación de las tareas y pérdida de la identidad, sin dejar de asumir su papel protagónico en la formación docente; y el tercero que llama el boom de la Pedagogía al convertirse la educación en un discurso político, lo que da a ésta un lugar importante”.

Finalmente no se ha superado ese primer momento del cual hacía referencia (Martínez, en Universidad Veracruzana, 2000), dado que la docencia en diferentes niveles educativos, así como el ser formador de formadores, que usualmente se dice como “el pedagogo es maestro de maestros” sigue siendo una opción para la inserción laboral fuerte en el mercado ocupacional, y es quizá uno de los espacios ganados por los pedagogos con mayor fuerza y reconocimiento.

Sin embargo, el campo laboral del pedagogo no se reduce sólo a la docencia, existen otras opciones en las cuales se ha ido ganando terreno, como por ejemplo:

“Docencia, la administración escolar, la orientación, la investigación, evaluación institucional, educación continua, educación no formal, diseñadores curriculares, de capacitación empresarial, trabajo comunitario con niños de la calle y mujeres, y marginalidad, entre otras” (Martínez, en: Universidad Veracruzana, 2000:14)

Entre los campos laborales, el más popular en los egresados es el de la docencia, otro que se ha popularizado en los últimos años es la administración educativa en puestos directivos o de gestión educativa, así como la orientación educativa en donde se desempeñan como orientadores educativos y vocacionales, y otro que se ha ido reposicionando es la investigación educativa, a partir de las políticas educativas en donde se pide vincular la docencia con la investigación educativa.

Otro ámbito que también ha dado cabida a los pedagogos, es el área de capacitación en la empresa, consultorías a escuelas e instituciones educativas, educación de adultos, entre otras.

La inserción laboral en la docencia consiste en ofrecer un acompañamiento a personas que están en situación de exclusión laboral y social, con el objetivo de incorporarse en el mercado laboral, se apuesta por la incorporación en el mercado de trabajo, puesto que considera que esto permite a la persona acceder a la esfera económica de la sociedad, lo que facilita el acceso a otro tipo de esferas (social, política, cultura).

En lo general, hay consciencia en como la educación al universalizar rasgos de la cultura, influye sobre los egresados en pedagogía ya que cambian los roles del estudiante, del profesorado y los requerimientos de las empresas para la inserción del profesional en educación en el mercado laboral y la relación escuela-medio externo, en las políticas educativas.

Por el impacto de la globalización, las universidades de todo el mundo, ante la necesidad de ofrecer mejor calidad en la educación se han visto comprometidas a reestructurar sus diseños curriculares, de rígidos y lineales, a semi-flexibles. Los diseños basados en competencias tienen el reto de las instituciones de educación superior de la redefinición de los perfiles de competencias de los egresados con herramientas teórico-metodológicas, para su inserción laboral con mejores posibilidades obtener un empleo y éxito en la carrera que eligieron.

Es conveniente en las universidades una revisión de los diseños curriculares rígidos y hacerlos más flexibles para que haya una mayor vinculación entre teoría y práctica, así como adecuar los modelos: el cognoscitivo, habilidades, valores, la aplicación de lo aprendido, siendo éste útil para la sociedad y las empresas en donde laborará profesionalmente el titulado.

La Universidad Veracruzana está inmersa en un sistema educativo que día a día avanza, lo que en gran medida es propiciado por los cambios que se dan en los esquemas y sistemas educativos internacionales a los que México no puede aislarse, independientemente de los convenios y acuerdos en materia de educación en los que nuestro país participa.

De esta forma, nuestra Universidad ha presentado modificaciones en sus enfoques implementando modelos educativos centrados en el aprendizaje de los estudiantes, pero que a la vez la formación responda a las demandas de la sociedad. Así, los distintos programas educativos incluyendo el de pedagogía, se hace necesario que de forma permanente se realicen una revisión y

actualización acordes al desarrollo de la educación nacional e internacional, en ésta sociedad globalizada y de la información y ante los constantes avances de las disciplinas y en este caso la carrera pedagogía que forma a quienes tendrán el compromiso de lograr el desarrollo de nuestro país.

2.5.2 El Profesorado: Formación en competencias docentes

En relación a las competencias del docente en el plan de estudios 2000 de la Facultad de pedagogía, es importante retomar la creación en la actualidad de políticas educativas que propician los diseños curriculares por competencias, considerando que el mundo globalizador exige a la educación y en específico a los profesionales ser competentes, implicando con ello, el dominio del saber hacer, la vinculación de lo teórico con lo práctico y, el desarrollo de los conocimientos, habilidades y valores.

A partir de ello nace la necesidad de ser formados y de formar bajo modelos basados en competencias, en donde el individuo pueda enfrentarse ante las situaciones difíciles que se le presenten. Es considerable decir, que el docente adopta el nuevo rol mediador en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de dinamizador y guía en el desarrollo integral del alumno.

Por consiguiente, las políticas educativas propuestas por los organismos internacionales, nacionales, regionales y locales que en materia de educación se refiere, enfocan principalmente que las nuevas generaciones se preparen y propicien el aprendizaje permanente y la construcción de competencias que contribuyan al desarrollo, social y económico de la sociedad. De ahí la necesidad de la incorporación de los planes de estudio hacia modelos por competencias, para que respondan a las necesidades actuales de la educación de calidad, misma que tanto se persigue y se logre estar a la vanguardia en lo que a educación respecta.

Asimismo se hace énfasis en que el docente posea y domine las competencias que requieren los planes de estudio, para que a la hora de la

elaboración de las experiencias educativas, tengan conocimiento de los enfoques teóricos, la coordinación y orientación de estrategias didácticas, diseñe e implemente actividades que favorezcan el aprendizaje permanente y significativo en el alumno y desarrollen las competencias básicas para insertarse al mundo laboral y poder resolver las posibles problemáticas en el campo laboral.

“El conocimiento profesional del profesor no se puede reducir al conocimiento de la materia, sino que ha de integrar otros conocimientos indispensables para la función de educador: un conocimiento psicopedagógico general sobre el contexto educativo, los procesos de enseñanza-aprendizaje, etc, un conocimiento didáctico específico referido a cuestiones como la manera de adaptar el conocimiento científico a las dificultades de los alumnos o las estrategias y recursos didácticos más apropiados para superar esas dificultades y un conocimiento más experiencial de pautas y principios de acción en el aula y el centro”(Buendía, Berrocal, Pegalajar, Ruíz, y Tomé,2011:58)

El docente ha de tener un dominio de la materia que imparte, conocimientos de psicología, del contexto educativo en el que se desenvuelve, manejo de estrategias de enseñanza y de aprendizaje tales como resolución de problemas, método de proyectos, mapas mentales y conceptuales, entre otros, así como la utilización de recursos didácticos como el portafolio por ejemplo, manejo de las TIC, internet, redes, plataformas entre otros para el logro de aprendizajes duraderos en los estudiantes.

El formador considerará también los fundamentos del constructivismo en el que se requiere que el sujeto elabore su aprendizaje y resuelva sus problemáticas con base en los esquemas cognitivos obtenidos y la nueva información que recibe, siendo crítico, reflexivo, y autónomo.

Por lo que el perfil de competencias que los profesores desarrollen en los estudiantes en plan de estudios 2000, deben ser dirigido para lograr un buen desempeño frente al grupo, en donde el docente haga la planeación de sus cursos, desarrolle las habilidades para organizar el contexto áulico; propiciar la retroalimentación, facilitar la comunicación, preparar a sus alumnos para utilizar críticamente la información proporcionada por los medios de comunicación, un manejo de los conocimientos implicando con ello que domine la materia que imparte y esté al día con los avances científicos y tecnológicos.

Otro aspecto a tomar en cuenta es en lo actitudinal, que desarrolle valores como la tolerancia, la responsabilidad y la justicia, que muestre actitudes de cooperación hacia el trabajo, de solidaridad hacia sus compañeros, de participación con sus alumnos, que realice actividades significativas de aprendizaje, fomente el trabajo en equipo e individual, utilice recursos didácticos innovadores y con ello fomentar el uso de las nuevas tecnologías y la creatividad.

Ahora bien, hablar del perfil docente implica referir a la existencia de un compromiso en formación y actualización continua en contenidos, metodología didáctica, evaluación del aprendizaje, diseño y evaluación curricular con base en competencias, por lo cual es fundamental que:

- Realicen investigaciones y las fomenten en sus alumnos de manera constante y no sólo se queden con la tarea de estar frente al grupo, sino construir el conocimiento y aprendizajes significativos.
- Dominar y capacitarse en las nuevas tecnologías de la información que promuevan en los alumnos la vinculación y utilización de los medios de comunicación como instrumento de aprendizaje significativo.

Es importante destacar que todo docente incluyendo los de la facultad de pedagogía como de alguna otra carrera, debe desarrollar los conocimientos, habilidades y valores que una educación de calidad, además de asumir el compromiso de estar actualizados en su profesión y en las metodologías didácticas.

Así también es de vital importancia tomar en cuenta los cambios en las políticas educativas, los diseños curriculares, los perfiles profesionales, la metodología centrada en el aprendizaje del alumno, la evaluación, la acreditación y considerar los nuevos roles de todos los involucrados en la educación para su inserción al mercado laboral, líderes, autoridades, profesorado, alumnado, infraestructura, investigación entre otros aspectos.

Una de las tareas para el profesorado universitario es la formación en competencias y para ellos habrá que llevar a cabo:

- Planeación del proceso enseñanza-aprendizaje: Diseñar a partir de los objetivos e instrumentar el proceso enseñanza-aprendizaje para lograrlos.
- Ejecución: Estrategias de enseñanza-aprendizaje, promover el aprendizaje autónomo, autorregulado, significativo de manera crítica , creativa y con actitud innovadora y emprendedora
- Evaluación: Evaluar las competencias a través de normas de calidad, desempeño profesional “La evaluación de los aprendizajes tiene una función importante no solo en los resultados sino también en los procesos de los alumnos”. (Pellicer y Ortega, 2009:3)

Un ejemplo de lo anterior es evaluar de manera sumativa con una finalidad formativa es: explicar a los alumnos los aspectos concretos en los que puede mejorar, los compromisos a contraer, es decir una forma de ejercicio para el que aprende sea evaluado a través de un diálogo, comunicación personalizada del trabajo de cada estudiante, su rendimiento y proceso” (Pellicer y Ortega, 2009)

Para lograr el aprendizaje de los estudiantes el docente tiene como funciones:

- Planear: “que”, “cómo”, “con qué” y “qué enseñar”.
- Ejecutar: “cómo”, “con qué” desarrollar las competencias para que el alumno domine, teórica, heurística y axiológicamente la información
- Evaluar: “cómo” lograr el aprendizaje.

En fin, el nuevo enfoque supone un cambio total de mentalidad y la educación formadores con una nueva metodología, técnicas y herramientas que promoverán con sus estudiantes la asimilación de los nuevos valores, actitudes, enfoques y estilos; para el trabajo en grupo, el cambio de mentalidad

y el pensamiento proactivo y generativo y mejorar la enseñanza con mayor dinamismo, creatividad, e innovación, entre otros aspectos. Como afirma (Arán, 2001:22)

“Se demandan esfuerzos mayores a la planificación, diseño y elaboración de propuestas de intervención pedagógica de los docentes, que permitan atender los requerimientos de los estudiantes y la heterogeneidad de los mismos y que van más allá de dominar la disciplina que se enseña”

Para desarrollar el perfil de competencias, hay que apoyarse en algunas teorías sobre el aprendizaje en las que se ha fundamentado el enfoque de competencias: el conductismo, funcionalismo, cognoscitivismo y constructivismo. Para una mejor comprensión de lo que es la propuesta de las competencias en el ámbito europeo, se retomará para su análisis el Proyecto Tuning Europeo y Tuning América Latina, así como en el caso de México como se ha tenido repercusiones en lo que se conoce como créditos SATCA(2007) que es una propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

CAPÍTULO III.LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS DISEÑOS CURRICULARES

3. Los diseños curriculares, contextualización en Europa, América Latina y México

Introducción

En América Latina se han tenido tres reformas en la educación superior promovidas por estudiantes y en otros casos por profesionales de la educación: la primera reforma fue en 1918, siendo un modelo de universidad fundamentado en la autonomía de las instituciones públicas y la gestión del gobierno.

La segunda, se dio en los años setenta, en donde se destacó el enfoque en la mercantilización de la educación y el modelo binario, en este periodo se observó la falta de políticas públicas y de libertad en el mercado, lo que impactó en la calidad, eficiencia y eficacia en la educación. Para la tercera reforma, aparece un nuevo papel del Estado, en donde se promueve la calidad, acceso a la educación, una evaluación virtual y transnacional.

Desde la iniciativa que se tuvo en la Conferencia mundial “Educación para todos” celebrada en Jomtien; Tailandia (1990), se dio a conocer un gran interés por investigar, acordar y determinar las competencias y el perfil más acorde a las necesidades actuales de la sociedad y las empresas, este fue un hecho clave para iniciar con las reestructuraciones en el currículo, que en 1990 se abogó por la educación integral (conocimientos, habilidades, destrezas y valores). Otro acontecimiento significativo fue el informe de Delors (1996) el cual se fundamenta en los principios “Aprender a aprender” y “Aprender a convivir”.

Lo mejor de la educación está en el proceso de transformar la realidad; los responsables de educar a los profesionales que gobernarán los países transitarán por el sendero y el camino hacia el cambio, el camino es arduo y difícil, más no imposible, todo depende del esfuerzo y compromiso para

construir una educación de más calidad académica, con una mejor imagen y credibilidad, al respecto:

“Durante los últimos seis años, las universidades mexicanas, en especial las públicas, han tenido que superar rezagos, incomprensiones externas y de sus propias fuerzas internas. Pero también hemos sido testigos de los vientos de cambio que han entrado por puertas y ventanas, para transformar la educación, superior México; para transformar la estructura educativa que el país ha venido construyendo en las últimas décadas”. (Medina, 2008: 03)

Las reformas del Estado y las políticas educativas en torno a los planes y programas de estudio son parte de un proceso y en la práctica docente gradualmente han ido cambiando, por consecuencia, ha ido desapareciendo poco a poco el modelo tradicional utilizado por muchos años, por lo que ahora vamos hacia un modelo más flexible e integral, en beneficio del desarrollo económico, educativo y cultural del país, de la sociedad, las empresa, el profesional y el mercado laboral.

Hay que destacar que en este siglo XXI con la exigencia de modernizar la educación y enfrentar las realidades adversas que se vive a nivel mundial, el Estado, las instituciones de educación superior y los profesores tienen el compromiso de formar egresados competentes con perfiles profesionales pertinentes a las exigencias de la sociedad, las empresas y del sector productivo, ofreciendo mejores posibilidades de éxito para su inserción al mercado laboral. Así, las Universidades se ven obligadas a desarrollar las potencialidades del capital humano, formar profesionales competentes, detectar las debilidades y lograr la pertinencia del perfil profesional.

En el siglo XXI, la educación en base a las competencias formativas básicas es el eje central para la Universidades, en Europa, América Latina y México, están relacionadas con competencia, convergencia, sistema formativo, modos de producción, promoviendo el aprendizaje autónomo. El espacio europeo con respecto a la enseñanza superior actualmente se basa en diseños curriculares en los que se promueve adquirir, desarrollar y evaluar las

competencias, esto es debido a los cambios sociales y tecnológicos; evolución de los sistemas de formación, por lo que las universidades luchan por formar profesionales más competentes, con una mejor preparación para enfrentarse al mercado laboral, capaces de resolver problemas, de saber hacer, de proponer y emprender.

Algunos de estos cambios son los que se citan a continuación:

- La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones.
- La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales: grado y postgrado.
- El establecimiento de un sistema de créditos, identificado como ECTS.
- La promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- La promoción de una necesaria dimensión europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.
- La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma para los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea.

En el caso de España, uno de los países involucrados en el proceso de creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se ha tomado una serie de iniciativas apoyadas fundamentalmente por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Entre ellas en el verano del 2000, una serie de Universidades aceptó colectivamente la propuesta formulada en Bolonia y desarrolló un Proyecto piloto, institucionalmente denominado "Tuning Educational Structures in Europe" (Universidad de Deusto, 2003).

En este proyecto han participado aproximadamente más de 100 instituciones en la primera fase, coordinado por Universidades de Deusto y

Groningen. Sus objetivos fundamentales han sido adoptar un sistema de titulaciones reconocibles y comparables; la aceptación de una estructura académica de grado basada en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos.

La Unión Europea, ha considerado las recomendaciones de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), en 1996, para el cambio de los diseños curriculares y propone traspasar territorios, sectores y fronteras a nivel internacional, para tener bases más sólidas en los intercambios económicos, educativos, laborales y sociales, a través de la formación en competencias con modelos educativos más flexible, que ofrezcan la oportunidad de homogeneidad, transparencia y mejores oportunidades de inserción laboral a nivel internacional.

En el Espacio Europeo, declaraciones y desafíos para las instituciones de educación superior en Europa, a partir del informe de la UNESCO, redactado por la Comisión de Educación para el Siglo XXI, “La educación encierra un tesoro” (Delors, 1996:92), es un marco filosófico que determinan las pautas a seguir para el rediseño de los planes y programas de estudio, en América Latina y el Caribe.

Al respecto Delors (ibíd) manifiesta que “Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros”.

De igual forma se celebran reuniones y declaraciones en Sorbona (1998), Bolonia(1999), Salamanca(2001), en Praga(2001), la Convención de Graz(2003), Conferencia de Berlín(2003), la Declaración de Berger(2005), entre otros. Estos cambios tienen un fuerte impacto al interior de las instituciones de educación superior, con la inclusión de diseños curriculares basados en competencias, se requiere la formación de profesionales en

educación competentes, por lo que hay que cambiar, adaptar o rediseñar los modelos curriculares vigentes.

En México, ha habido cambios y reformas en todos los niveles educativos, desde el básico, medio superior y superior. Las universidades públicas tienen que ofrecer respuestas innovadoras a nivel local, nacional e internacional, formando profesionales competitivos y haciendo uso de los avances tecnológicos, así como, de la informática para renovar y mejorar la producción de conocimientos, sobre todo, en la enseñanza-aprendizaje. La competitividad es uno de los retos principales de la globalización; por eso, las instituciones de educación superior (IES) deberán enfrentarla con la generación de avances científicos y tecnológicos.

Por lo anterior, IES han de replantear sus formas de organización académica, y promover los currícula flexibles en donde se integren proyectos de innovación curricular en sus modelos educativos.

Las instituciones de educación superior, deben estar alertas a las modificaciones, los cambios en términos curriculares y así planear estratégicamente los diseños curriculares con base en las necesidades de la sociedad, sin que pierda la identidad, ni la misión de las instituciones, formando recursos humanos, investigación y desarrollo de acciones para beneficiar a los titulados con una mayor amplitud en los diversos aspectos como son los culturales, el trabajo, el conocimiento y las experiencias más reales con el mercado laboral.

De esta forma, la educación superior tiene entre sus prioridades a la cobertura, respecto a esto, (Medina 2008:04) manifiesta que:

“Hay un gran rezago, no podemos estar conformes con que solo uno de cuatro jóvenes mexicanos en edad de asistir a la universidad pueda hacerlo. Esa condición contrasta con las cifras de otras sociedades con un 80 u 85 % de cobertura, como en el caso de Finlandia, donde nueve de cada diez jóvenes están en la universidad”.

Uno de los temas que siempre pueden considerarse a la hora de enseñar es la motivación, en ocasiones en el acto de aprender se presentan situaciones que la propician, la debilitan o la coartan, no está “invitada” para estar en esa reunión; entonces el profesor en estos casos tiene el compromiso de excitar, infundir y reconocer ante un grupo el buen desempeño de los estudiantes en el logro de una tarea.

3.1 Contextualización de los diseños curriculares en Europa

La formación universitaria en el espacio europeo de enseñanza superior se asienta en la adquisición, desarrollo y evaluación de competencias. Este planteamiento es consecuencia y derivado de los cambios sociales, tecnológicos a los que estamos asistiendo, así como de la natural evolución de los sistemas de formación, las universidades luchan por formar profesionales más competentes, con una mejor preparación para enfrentarse al mercado laboral.

No se puede dejar de mencionar que en este siglo XXI, la educación con base en competencias formativas básicas son el eje central para toda institución de educación superior tanto como en: Europa, América Latina y México, ya que están íntimamente relacionadas: competencia-convergencia-sistema formativo- modos de producción, por lo que la formación académica se basa en la adquisición y construcción de conocimientos así como en el desarrollo personal llamadas “competencias genéricas” en las que el alumno es el principal responsable de su aprendizaje

“Bajo esta perspectiva se considera importante que el alumno alcance un desarrollo integral y un aprendizaje significativo, en el cual no solo se almacenan contenidos sino además puedan ser llevados a la práctica en la vida diaria, es decir se trata de que lo aprendido tenga relevancia para quien aprende, por tal motivo educación centrada en el estudiante se basa en principios que enaltecen a la persona por su valor en sí misma, otorgan confianza y respeto a la persona, buscan desarrollar sus potencialidades con el fin de que llegue a su autorrealización”(Vera y et. al., 2010:20)

Ahora se requiere un tipo de ser humano que domine la disciplina en la que se formó, con habilidades de pensamiento crítico y creativo, que resuelva

problemas y sea emprendedor, innovador, propositivo, que comprenda, hable, redacte en su idioma, capaz de redactar y escribir correctamente para hablar sobre el mundo contemporáneo.

Además de formar un profesional con autonomía, actitudes de tolerancia, autocontrol, saber escuchar, responsable, honesto, comprometido, democrático, justo, solidario, igualitario; con disposición para trabajar en equipo para ayudar, colaborar, tomar decisiones, se integre e integre a los grupos, respetuoso ante la diversidad de opiniones, culturas, razas, religión, ideología, entre otros.

Con el fenómeno de la globalización surge la necesidad de cambiar el diseño curricular y la educación basada en competencias, hace un énfasis en el saber, saber hacer, saber estar, convivir y emprender, pero sobre todo en el saber hacer, resolver problemas, tomar decisiones, ser propositivos y creativos.

España, fue uno de los países involucrados en el proceso de creación de un EEES, en el que una serie de Universidades aceptó colectivamente la propuesta formulada en Bolonia y desarrolló un Proyecto piloto, institucionalmente denominado "Tuning Educational Structures in Europe" (Universidad de Deusto, 2003).

El Proyecto Tuning Europeo persigue el establecimiento de un sistema de créditos, se ha apoyado en gran medida en la identificación, definición de competencias genéricas, específicas de cada una de las áreas temáticas mencionadas a partir de ellas, poder tener la posibilidad de formular un conjunto de propuestas vinculadas a metodologías de enseñanza y evaluación. Un tema relacionado con la educación en todos los niveles educativo que actualmente en todos los países se están trabajando, adecuar sus planes, programas de estudio desde el enfoque de competencias y el cambio de los perfiles profesionales.

La Unión Europea, ha considerado las recomendaciones de la UNESCO, para el cambio de los diseños curriculares, se propone traspasar fronteras a nivel internacional, en los territorios así como sectores, para tener bases más sólidas en los intercambios económicos, educativo, laboral y social, a través de las formación en competencias con modelos educativos más flexible, que ofrezcan la oportunidad de homogeneidad, transparencia, y mejores oportunidades en la inserción laboral a nivel internacional.

Un hecho trascendente para iniciar una educación integral con un enfoque en competencias fue la Conferencia mundial de educación para todos, celebrada en, Jomtien, Tailandia(1990) en la que se exhortaba a todos los países a nivel local, nacional e internacional para la actualización de sus planes y programas de estudio a largo plazo, fundamentos que fueron: cognitivos, axiológicos, desarrollo de habilidades, destrezas etc., con el objetivo de satisfacer los requerimientos y necesidades básicas para el aprendizaje de niños, jóvenes coherentes con los objetivos de partida.

Para dar respuesta a las exigencias de la sociedad de la información las Instituciones de Educación Superior, en el Espacio Europeo, han optado por los diseños curriculares basados en competencias, temática que es parte de ésta investigación. La redefinición del papel de la Universidad actual; en este aspecto, se basa en argumentos (Colás, 2005: 104) tales como:

- Necesidad y urgencia de vincular la oferta, la demanda entre universidades y empresas. Para ello es menester que haya una mayor sincronía entre la formación superior, el mundo laboral y profesional.
- La movilidad de los ciudadanos europeos en el terreno laboral requiere homologar la formación entre universidades y las competencias permiten establecer equivalencia entre sistemas universitarios distintos.

Las universidades han de convertirse en centros abiertos que posibiliten el aprendizaje a lo largo de la vida, esto implica cambiar el modelo de formación actual centrado en grupos homogéneos para incorporar e incluir colectivos heterogéneos en cuanto a sus niveles y tipo de formación, edad, intereses, etc. La formación con base en competencias facilita y hace posible articular la diversidad de poblaciones e intereses formativos de esas nuevas demandas.

Por otra parte, la información, el conocimiento se multiplican muy rápidamente y cada vez resulta más inabarcable el dominio de todos los saberes de una disciplina, ello exige cambiar las formas de enseñar, apostando por modelos de aprendizaje activo y cada vez más autónomos.

Esta tendencia de formar en competencias se caracteriza por (Hernández, et al., 2005) de la siguiente manera:

- Tomar sentido y justificar una necesidad.
- Se convierte en una de las misiones por excelencia, junto a la calidad (a la cual también contribuye), en la educación superior.
- Plantea un nuevo desafío para los profesionales de la enseñanza y del aprendizaje.
- Supone un reto para la comunidad universitaria en su conjunto
- Ha de hacerse realidad y convertirse en acción.

La enseñanza basada en competencias supone un compromiso con y para el cambio de la educación. Una formación en competencias persigue resultados concretos y para ello, las situaciones de enseñanza-aprendizaje han de perseguir el desarrollo de la competencia, su reconocimiento y su evaluación (Hernández, et al., 2005).

Desde esta perspectiva, la profesionalización de la Educación Superior, Gonczi y Athanasou (1996), establecen tres principales modelos sobre los cuales se pueden definir competencias. De esta manera Bigelow (1996) entiende que: El aprendizaje a través del desarrollo de habilidades obliga a los

estudiantes adoptar un estilo de aprendizaje activo que favorece su capacidad para autoevaluarse, afrontar riesgos, autodescubrirse y un comportamiento competente para tratar con situaciones difíciles, por ejemplo, las que requieran de descubrir soluciones, saber escuchar, manejar conflictos, dar retroalimentación y saber delegar.

De esta manera es posible que la competencia en educación sea un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras para llevar a cabo una tarea.

3.1.1 Declaraciones europeas y desafíos para las instituciones de educación superior

El informe de la UNESCO, redactado por la Comisión de Educación para el Siglo XXI y llamado Informe Delors (1996):

“Sus fundamentos están sustentados en los cuatro pilares de la educación: Aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos y aprender a ser, declaran que cualquier sistema de enseñanza estructurado, debe de recibir cada uno de esos cuatro “pilares del conocimiento” una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano” (1996:92)

Con base en el mismo informe redactado por la Comisión de educación para el siglo XXI manifiesta que la educación superior tiene que adaptar a las nuevas necesidades educativas centradas en el aprendizaje. En la declaración antes mencionada, se señala la necesidad de una visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que deberá estar centrado en el estudiante, lo cual exige, *en la mayor parte de los países, reformas a profundidad y una política de ampliación del acceso*, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber.

En este informe (Delors, 1994), se fundamentan los cuatro pilares de la educación, aprender a aprender,(cognitivo), aprender a hacer, (aplicativo), aprender a ser(actitudinal)aprender a vivir juntos(social).

*** Declaración de La Sorbona (1998)**

Reunión a cargo de los cuatros ministros responsables de educación superior de Alemania, Francia, Italia y el Reino Unido, en mayo de 1998, en donde se pone de manifiesto por primera vez la necesidad de armonizar la arquitectura de la enseñanza superior, y se anima a los restantes miembros de la unión y otros países a unirse a dicha iniciativa.

Desde una lógica más de la declaración de intenciones que operaba, se habló de los créditos transferibles (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos: ECTS)

“Los créditos son un valor asignado a unidades de cursos para describir la carga de trabajo que requiere un estudiante para completarlas. Reflejan, por tanto, la cantidad que requiere cada uno de los cursos en relación a la cantidad total de trabajo que demanda la completación de un año académico en la institución: clases, trabajo práctico, seminarios, trabajo privado-laboratorio, biblioteca, en el hogar-, y los exámenes u otras actividades de evaluación” (Erasmus, 2002, citado en Hawes y Donoso, 2003:13).

Lo anterior implica la necesidad de un cuadro común de referencia para fomentar la movilidad y la empleabilidad a nivel universitario y de posgrado, se pondría el énfasis apropiado tanto en la investigación como en el trabajo autónomo, movilidad para profesorado y estudiantes en otros países

*** Declaración de Bolonia (1999)**

Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación, reunidos en Bolonia el 19 de Junio de 1999. Se constituye en el pilar del proceso de convergencia europea para que las instituciones de educación superior realicen este proceso y con base en determinados principios como son la movilidad, la calidad, diversidad y competitividad, y con metas precisas como lo son:

- El incremento de empleo en la Unión Europea (UE).

- Que el sistema europeo de educación superior sea más atractivo a nivel internacional para el tránsito de profesores y estudiantes de otros países.
- La Declaración de Bolonia es de carácter político, ya que da a conocer objetivos, instrumentos y no fija deberes jurídicos exigibles. Lo anterior se debe a que cada organismo asumirá la responsabilidad y subsidio de cada estado miembro, para la organización de sus sistemas educativos y por ende la formación, contenido de planes y programas.

* **Declaración de Praga (2001)**

Después de dos años de la Declaración de Bolonia, Los Ministros Europeos en funciones de educación superior, representando a 32 signatarios, se reunieron en Praga (2001) para estudiar el desarrollo alcanzado y para establecer las direcciones y prioridades del proceso en los años siguientes.

Se analizaron que los objetivos propuestos en Bolonia han sido aceptados y utilizados como base para el desarrollo de la educación superior, de otras universidades e instituciones de educación superior, por la mayoría de los firmantes.

Un aspecto a destacar en esta reunión es la reafirmación por promover la movilidad de los profesores y estudiantes, investigadores, personal administrativo, así como también que la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es una condición para hacer que las instituciones de educación superior en Europa sean más atractivas y competitivas.

Así también los Ministros comentaron el proceso en base a: 1. Una adopción de un sistema de niveles fácilmente legible y comparable con respecto a los cursos, grados y otros galardones. 2. Un sistema basado en dos ciclos en las que unos países lo han adoptado y otros la están considerando. 3. Establecimiento de créditos (ECTS), con funciones de transferibilidad y acumulación, por lo que este sistema y el Suplemento del Diploma ayudará al

progreso en esta dirección. 4. Promoción de la movilidad: Reafirmaron y confirmaron la eliminación de obstáculos para su realización

Con referencia a la promoción de la calidad, cursos y módulos se destaca la:

5. Promoción de la cooperación europea en la garantía de calidad: Asegurar los sistemas cuenten con los estándares de calidad para facilitar la compatibilidad de las calificaciones en toda Europa con ayuda de redes para el reconocimiento y la calidad. 6. Promoción de las dimensiones europeas en educación superior: Promover más cursos, módulos y curriculum, orientación y organización a todos los niveles europeos que oferten titulaciones reconocidas.

*** Conferencia de Berlín (2003)**

Ésta es la tercera conferencia de Ministros de educación a nivel superior, se reunieron cuarenta países en 2003, se hace aquí un balance de los trabajos realizados a partir de los acuerdos en Bolonia, se estudian informes, acordando la necesidad de unir la investigación y reforzar esfuerzos para unirse con otros países, y en el que las Escuelas Europeas de Educación Superior, tendrán beneficios del Espacio Europeo de Investigación (EEI).

*** Declaración de Bergen (2005)**

Los Ministros Europeos responsables de la Educación Superior de 45 países realizan un balance en Mayo del 2005 en Bergen, de lo conseguido a mitad del camino señalado para fijar los objetivos y prioridades hasta el 2010. En el balance se aplica ampliamente el sistema de dos ciclos, se destaca la amplitud en la importancia y relación entre las calificaciones del EEES y el aprendizaje durante toda la vida.

También se aborda que en la formación general y profesional, se desarrolla un modelo de enseñanza excesivamente unidireccional y expositiva en el que el protagonista central es el profesorado.

Asimismo, se pasa a un intercambio educativo de carácter multidireccional e donde el alumnado, profesorado y el contexto se relacionan y se hacen corresponsables de los avances que se producen en los escenarios educativos, como indica Zabalza (2003), pasamos de ser especialistas en ciencia a ser profesionales del aprendizaje de nuestras materias; es decir, a nuestra competencia científica hemos de añadir una competencia pedagógica que estimule el aprendizaje del alumnado.

* **La convención en Londres (2007)**

Para la Convención celebrada en Londres en 2007, se tenían dos objetivos de importancia, mismos que se enuncian a continuación:

- Profundizar la puesta en práctica de estándares y directrices en cuanto a garantía de calidad en el informe ENQA.
- Profundizar la puesta en práctica de los marcos de las cualificaciones nacionales.

Como se menciona en los párrafos anteriores, el proceso de Bolonia está constituido por una serie de reuniones y convenciones en las que se analiza la gestión y la materialización de los objetivos propuestos, con los cuales se pretende construir un Espacio Europeo de Educación Superior, y con ello, responder a las actuales demandas sociales a las cuales está siendo sometida la educación superior, tal como lo plantea la UNESCO, “la educación superior está siendo desafiada a considerar sus objetivos fundamentales, a encontrar un equilibrio entre la búsqueda de conocimiento por sí mismo y el servicio directo a la sociedad, a fomentar capacidades genéricas e impartir conocimientos especializados” (UNESCO,1988: 4).

* **Declaraciones de Lovaina (2009)**

Los ministros de 46 países, se caracterizó por manifestar que la decadencia hasta el año 2020, la ES europea tendría una contribución vital

para hacer realidad una Europa del conocimiento altamente creativa e innovadoras (Conferencia de Ministros Europeos responsables de ES, 2009). Sus análisis se concentran en el estudiante, el aprendizaje y la movilidad, con la finalidad de ayudar al alumnado a desarrollar las competencias necesarias a desplegar en el cambiante mercado de trabajo, permitiéndole convertirse así en ciudadanos activo y responsables.

Las principales acciones que se propusieron fueron (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, (2009):(a) el apoyo al aprendizaje a lo largo de la vida; (d) el incremento de la empleabilidad; (e) la mejora de la calidad de los programas de estudio y el cambio para centrar el proceso de aprendizaje en el estudiante; (g) una mayor apertura internacional;(h) el impulso de la movilidad; (i) una mayor financiación para la Universidad; el impulso de la excelencia en la calidad en la calidad y (k) la aplicación de instrumentos para garantizar la calidad de las Universidades y sus programas de estudio.

3.2 Proyecto Tuning Europeo

El proyecto Tuning en Europa es creado por las universidades europeas como una estrategia para responder al reto planteado en la Declaración de Bolonia y en el Comunicado de Praga. Tuning, es una palabra que proviene del verbo To Tune que significa afinar, acordar, templar los instrumentos musicales y está en gerundio porque significa que está en proceso y que se sigue trabajando (González y Wagenaar; 2003). Por lo tanto, dicho proyecto se propone afinar las estructuras educativas en Europa.

“El Proyecto Tuning, como se le conoce actualmente está especialmente enmarcado en el proceso de La Sorbona-Bolonia-Praga-Berlín, a través del cual los políticos aspiran a crear un área de educación superior integrada en Europa en el trasfondo de un área económica europea. La necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior en Europa ha surgido de las necesidades de los estudiantes, cuya creciente movilidad requiere información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos. Además de esto, los (futuros) empleadores dentro (y fuera) de Europa exigirán información confiable sobre lo que significan en la práctica una capacitación o un

título determinado. Un área social y económica europea tiene que ir paralela a un área de educación superior” (González y Wagenaar; 2003:25)

A través del Tuning Europeo, se inició con un proyecto en el que 100 universidades europeas tomaron parte en su primera fase² y tuvo como actividades rectoras tomar acuerdos que les permitieran por un lado tener puntos en común en cuanto al desarrollo de competencias, transferencia de créditos y titulaciones, así como bases comunes para la estructuración de los currícula. Las áreas piloto en las que se trabajó fueron nueve: Administración de empresas, Química, Ciencias de la Educación, Estudios europeos, Historia, Geología, Matemáticas, Enfermería y Física.

El proyecto Tuning, trabajó desde sus inicios a través de las siguientes líneas generales de trabajo:

1. Competencias genéricas
2. Competencias específicas de las áreas temáticas (habilidades, conocimientos y contenido).
3. ECTS: Créditos europeos basados en el trabajo del estudiante y vinculados a los resultados del aprendizaje.
4. Nuevos enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación por competencias.
5. Calidad de los programas³.

Durante la primera fase (2000-2002), se trabajó de manera más enfocada en las tres primeras líneas y en la segunda fase (2002-2004), se dio énfasis al trabajo con enfoques de aprendizaje y evaluación, así como con la calidad de los programas., en la tercera fase (2005-2006) los trabajos se concentraron en el trabajo del tercer ciclo (doctorado) y en las estrategias para desarrollar el Proyecto Tuning en las diferentes universidades, a nivel general como a nivel particular.

² Para el 2007, se reportan más de 175 universidades participantes en la comunidad europea.

³ En algunos documentos Tuning se hace referencia a cuatro líneas de trabajo, porque fusionan la línea cuatro y cinco.

“Tuning implicó en Europa un gran reto para las instituciones de educación superior, *ya que permitió la creación de un entorno de trabajo para que los académicos* pudieran llegar a puntos de referencia, de comprensión y de confluencia. Se generó un espacio que permitió ‘acordar’, ‘templar’, ‘afinar’ las estructuras educativas en cuanto a las titulaciones, de manera que pudieran ser comprendidas, comparadas y reconocidas en el área común europea. Tuning quiere reflejar esa idea de búsqueda de puntos de acuerdo, de convergencia y de entendimiento mutuo, para facilitar la comprensión de las estructuras educativas. Estos puntos de referencia identificados son precisos para tender los puentes que sirvan para el reconocimiento de las titulaciones” (González, Wagenaar y Beneitone; 2005).

El Proyecto Tuning es una metodología curricular, tomó tal importancia en la Comunidad Europea, en los documentos oficiales se hace énfasis en distinguir cuando se habla del proyecto, entonces se refiere como Proyecto Tuning y cuando se refiere a la metodología, sólo se hace alusión a Tuning. (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi y Wagenaar; 2007)

3.2.1 Sistema de Créditos para la Transferencia Europea

La Comisión Europea en colaboración de 145 instituciones de educación superior, desarrolló el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), mismo que se da desde 1987 y se inicia como parte del programa ERASMUS, en 1989 se desarrolla como el programa piloto ECTS.

“El sistema de créditos europeos, conocido como European Credits Transfer System (ECTS), nace y se desarrolla con los programas de movilidad de estudiantes, para facilitar un sistema de equivalencias y de reconocimiento de los estudios cursados en otros países. Lo cual permitirá que el trabajo realizado por un estudiante en cualquiera de las universidades de los Estados miembros, sea reconocible en cuanto a nivel, calidad y relevancia” (Fraile; 2006:8)

El propósito de este sistema ECTS era ofrecer una herramienta que permitiera comparar los estudios académicos de diferentes universidades de distintos países. El Sistema Europeo de transferencia y acumulación de créditos ofrece la posibilidad de facilitar el reconocimiento de las cualificaciones profesionales y la movilidad nacional e internacional, con reconocimiento completo de los estudios cursados, incrementar la colaboración entre universidades y la convergencia de las estructuras educativas.

“El peso relativo que desean asignar a un curso o un módulo (asignatura), el valor de los créditos ECTS se asigna sobre una escala anual de 60 créditos. Esto significa que, a

nivel de grado (undergraduate level), 60 créditos ECTS representan el trabajo de un curso académico de dos semestres. En efecto, un curso académico equivale a +/- nueve meses o 38/40 semanas y, aunque una Institución decida introducir en su programa prácticas o trabajos de campo que prolonguen este periodo en el primer nivel, el número de créditos seguirá siendo de 60 por curso". (De Lavigne, 2003:2)

En el caso del crédito europeo, se valora la cantidad de horas ya sea dentro o fuera del aula que el alumno invierte para lograr los aprendizajes, esto permite hacer un cálculo del número de horas promedio invertidas por el estudiante. "Esto quiere decir que 1 crédito ECTS equivale a 25 ó 30 horas de trabajo como promedio". (De Lavigne, 2003:6)

La característica más significativa del crédito ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos), es que valora las horas de clase y el esfuerzo efectivo que tiene que realizar el estudiante para superar la asignatura. El Sistema de Créditos Europeos, se constituye como una de las aportaciones más importantes del Tuning, mismos que fijan una cantidad de 60 créditos anuales (30 créditos semestrales) para los cursos de primer nivel (first cycle degree) que corresponde a lo que en México denominamos como nivel licenciatura.

"El primer nivel dará lugar al título oficial de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto. Su obtención requerirá haber superado 240 créditos europeos. Esta titulación deberá diseñarse en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea, y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades, y habilidades que pretenden alcanzarse" (Fraile; 2006:9)

Para el caso de los posgrados, de manera específica para las maestrías (second cycle o master degrees) ya existe un acuerdo de cuántos créditos (ECTS) se requieren y en el caso de doctorados, las propias universidades son las que establecen los requisitos, pero aún no está claro si deben asignarse créditos.

"La obtención del título de Máster requerirá haber completado entre un mínimo de 60 y un máximo de 120 créditos europeos, en función de la formación previa acreditada y de la orientación investigadora, científica o profesional que tengan cada uno de estos estudios de postgrado. Asimismo, para obtener el título de Master se exigirá, además de realizar la totalidad de los créditos, superar una prueba conjunta de evaluación o trabajo final que será defendido ante un tribunal". (Fraile; 2006:10)

La importancia del crédito ECTS radica en que permite hacer comparables los planes de estudios europeos, al contar con una forma de contabilizar el número de horas por ciclo que el estudiante dedica en su proceso de formación y aprendizaje, lo cual favorece las acciones de movilidad en las distintas universidades europeas.

3.3 Proyecto DeSeCo y competencias

Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) es el nombre del Proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2005) (OCDE), – OECD según su sigla en inglés –, encargado de definir y seleccionar las competencias consideradas esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad. Un primer documento de síntesis del Proyecto fue dado a conocer en 2005 y presenta particular interés para los educadores. Asimismo, la OECD ha dado a conocer un documento que describe la estrategia de desarrollo del Proyecto. (Rychen, 2002)

De acuerdo con la OECD (2005), las competencias son más que conocimiento y destrezas, comprenden también la habilidad para abordar demandas complejas, movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en contextos específicos. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que depende del conocimiento individual del lenguaje, del dominio de destrezas prácticas para el manejo de tecnologías de información y de las actitudes de la persona respecto de los otros con que desea comunicar.

Este Proyecto busca definir no todas las múltiples competencias que son necesarias para actuar en la sociedad sino aquellas que pueden considerarse básicas y esenciales, que llama Key Competences o Competencias Claves (Ver cuadro 5). Éstas deben reunir tres características fundamentales:

1. Contribuir a producir resultados valorados por el individuo y la sociedad;

2. Ayudar a las personas a abordar demandas importantes en una variedad de contextos específicos;
3. Ser relevantes no sólo para los especialistas sino que para todas las personas.

Categorías de Competencias claves según DeSeCo		
Competencias que permiten dominar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento, tales como el lenguaje, símbolos y números, información y conocimiento previo, así como también con instrumentos físicos como los computadores.	Competencias que permiten interactuar en grupos heterogéneos, tales como relacionarse bien con otros, cooperar, trabajar en equipo, administrar y resolver conflictos.	Competencias que permiten actuar autónomamente, como comprender el contexto en que se actúa, decide, crear, administrar planes de vida, proyectos personales, defender y afirmar los propios derechos, intereses, necesidades y límites.

Cuadro 5: Categorías de las competencias claves de acuerdo al proyecto DeSeCo

Definir estas estrategias con base conceptual suficiente y a la luz de un análisis de los requerimientos de las sociedades contemporáneas es una tarea esencial para luego poder evaluarlas, no sólo como un entramado de conocimientos sino también como actitudes y disposiciones.

El Proyecto DeSeCo considera además la evolución de estas competencias a lo largo de la vida, pues ellas no se adquieren de una vez para siempre, con el tiempo pueden enriquecerse o perderse; pueden volverse menos relevantes porque el entorno se transforma o pueden transformarse a medida que la persona se adapta a nuevos entornos y situaciones, por lo que la Universidad Veracruzana ha asumido el reto de la formación de su planta docente con capacitación, actualización en diseños curriculares en base a las competencias como veremos en el siguiente tema.

Las competencias se clasifican en tres tipos: básicas, genéricas y específicas. La competencia básica es el conjunto de capacidades

indispensables para el aprendizaje de una profesión, muchas de las cuales son adquiridas en los niveles educativos previos; como ejemplo tenemos las de comunicación y auto-aprendizaje.

La competencia genérica es aquella necesaria para enfrentar una problemática, integra grandes funciones, permite la multi-referencialidad y se enuncia de forma sintética; ejemplos de ella son: planeación, gestión, intervención, diagnóstico, evaluación y organización, entre otras. La competencia específica es la base particular del ejercicio profesional, vinculada a condiciones específicas de ejecución; ejemplos: planeación de la práctica educativa, diseño de programas, etc.

Tomar como base las competencias genéricas, dado que las básicas ya están consideradas en la estructura curricular del MEIF y las específicas emergen en el diseño curricular al incluir los saberes propios de cada profesión y disciplina. Algunos de los expertos se preguntan ¿Por qué otra vez volvemos a las competencias? ¿Competencias para qué?

El énfasis puesto también en este proceso la definición y medición de competencias ajustadas a la elaboración de perfiles profesionales que no impone un nuevo reto y es la necesidad de mirar hacia fuera y ensayar una nueva forma de diseñar el currículo universitario más centrado en las realidades profesionales hacia las que se dirigen los egresados que en las lógicas internas de las disciplinas que conforman ese plan de estudio.

Se tiene que formar profesionales competentes para el desempeño de sus funciones; esto supone una nueva oportunidad para reflexionar sobre el concepto de competencia en el marco curricular previsto sin caer como en épocas pasadas en propuestas formativas reduccionistas basadas en disponer de un catálogo de competencias conductuales, medibles, observables.

En este sentido, la mayoría de los autores consideran que la competencia es un concepto holístico y dinámico que sólo es definible y medible en la

acción; a su vez está viene modulada por las exigencias del contexto donde se desarrolla. La observación de la acción en un contexto específico es lo que nos permite inferir qué competencias se han puesto en juego.

Esta idea básica sobre el concepto de competencia ha cobrado forma con distintas denominaciones: competencia de acción profesional (Echeverría, 2002), competencias genéricas y específicas (Tuning, 2003), competencias básicas y claves (Hutmacher y Rychen, 2003), (Rychen y Tiana, 2004). Por lo que se profundizará en los diferentes usos y significados del concepto.

- Un concepto de competencias hace referencia al carácter dinámico, externo, de alcance psicosocial, otro a que se materializa en el nivel de cualificación profesional de los titulados.
- A establecer secuencias cíclicas y graduales de competencias en el conjunto de las actividades de formación que se desarrollen en el plan de estudios de una titulación.
- A diseñar y desarrollar experiencias pedagógicas en las que podamos observar la naturaleza de las competencias puestas en juego en esa experiencia concreta en relación a los objetivos educativos pretendidos.
- Proponer, experimentar metodologías de evaluación que nos permitan enjuiciar el valor y alcance de las competencias desarrolladas en relación a los objetivos formulados (González, 2005:48-49).

3.4 Proyecto Tuning América Latina

El Proyecto Tuning Europeo, sienta las bases para que no sólo las universidades europeas busquen acuerdos y puntos de convergencia, sino que a su vez se extendió a América Latina, a través del Proyecto Tuning América Latina,(2004), en el cual se participaron 62 instituciones de educación superior de 18 países latinoamericanos (en un primer momento al arranque del proyecto en 2004), para el 2007 se reportaron un total de 19 países y 190 universidades latinoamericanas colaborando en dicho proyecto.

El surgimiento del Tuning América Latina, se debe:

“En primer lugar, la necesidad de compatibilidad, de comparabilidad y de competitividad de la educación superior no es una aspiración exclusiva de Europa. El actual proceso de globalización al que asistimos está signado, entre otras cosas, por la creciente movilidad de los estudiantes, que requiere información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos. Además, hay que tener en cuenta la movilidad de los profesionales. Los empleadores actuales y futuros dentro y fuera de América Latina, exigirán conocer fehacientemente lo que significa en la práctica una capacitación o una titulación determinadas” (González, Wagenaar y Beneitone; 2005: s/p)

La metodología Tuning considera para América Latina cuatro ejes⁴ principales de trabajo:

1. Competencias (genéricas y específicas en las áreas temáticas)
2. Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias;
3. Créditos académicos;
4. Calidad de los programas (Beneitone, et al. 2007:15).

Estos ejes de trabajo se abordaron también en el Proyecto Tuning Europeo, en el caso de América Latina se trabajó con 12 áreas temáticas (Administración de Empresas, Educación, Historia, Matemáticas, Arquitectura, Derecho, Enfermería, Física, Geología, Ingeniería, Medicina y Química), para lo cual se conformaron 12 grupos encargados de elaborar las competencias genéricas y específicas de dichas áreas, esto como resultado de dos años de trabajo (el Proyecto Tuning inició en 2004 en América Latina).

Con respecto a las competencias, se proponen varios conceptos, uno que refiere a como se conceptualizó en el marco del Proyecto Tuning Europeo y los otros a partir de la forma en que se conceptualiza para América Latina en un documento producido en Buenos Aires, Argentina. En el proyecto Tuning Europeo, las competencias son conceptualizadas como: “Una combinación

⁴ Obsérvese que en la primera línea de trabajo se encuentran fusionadas las competencias genéricas y específicas (en una sola línea), a diferencia de que en el Tuning Europeo se habla de cinco, pero en realidad son las mismas líneas de trabajo.

dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades... [que] pueden estar divididas en competencias relacionadas con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para diferentes cursos)". (González y Wagenaar; 2006 citado en Beneitone; 2007:37).

Las competencias están en relación con los planes de estudio, en el sentido de que los cursos o módulos están dirigidos al desarrollo de las competencias genéricas y específicas que se integran en el currículo.

En el Proyecto Tuning América Latina, a partir de una reunión de trabajo en la ciudad de Buenos Aires, la competencia se conceptualiza de la siguiente manera:

“El concepto de competencia, en educación, se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores), abarca todo un conjunto de capacidades que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado dentro de un contexto específico y cambiante...”(Documento de Buenos Aires; 2005, citado en Beneitone, 2007: 36).

Del concepto anterior, se rescatan elementos importantes como por ejemplo: Las competencias de desarrollan en las tres áreas o esferas del conocimiento, son aplicables a distintos ámbitos y se manifiestan en la capacidad de resolver problemas.

El proyecto Alfa Tuning América Latina busca "afinar" las estructuras educativas de América Latina iniciando un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Asimismo es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto Latinoamericanos como europeos. (Ver el cuadro 6).

Proyecto Tuning				
Líneas de trabajo				
Competencias		Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación.	Créditos académicos	Calidad de programas
Genéricas	Específicas	Se trabaja en profundidad la traducción de las competencias tanto genéricas como específicas	Vinculación de las competencias con el trabajo del estudiante, su medida y conexión con el tiempo calculado en créditos académicos.	Asume que la calidad es una parte integrante del diseño del currículo basado en competencias,
*Capacidad de aprender *Capacidad de análisis y síntesis	* Domina la teoría y metodología curricular *Diseño, ejecución y evaluación			

Cuadro 6: Proyecto Tuning y sus líneas de trabajo

3.4.1 Competencias genéricas para América Latina

En América Latina para establecer las competencias genéricas se tomó como referencia las establecidas en el proyecto Tuning Europeo que eran un total de 30, y durante la reunión de Buenos Aires (Marzo de 2005), se trabajaron por las diferentes áreas y se elaboraron un total de 85 competencias a modo de borrador, después se hizo una consulta con los Centros Nacionales Tuning en los diferentes países con el apoyo de las universidades participantes, finalmente se rescató una parte de las competencias europeas (22), se modificaron y ajustaron otras (5) y se incluyeron otras nuevas (3), quedando un total de 27 competencias genéricas, mismas que son las siguientes:

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano
6. Capacidad de comunicación oral y escrita
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
9. Capacidad de investigación
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente

11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
12. Capacidad crítica y autocrítica
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones
14. Capacidad creativa
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
16. Capacidad para tomar decisiones
17. Capacidad de trabajo en equipo
18. Habilidades interpersonales
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente
21. Compromiso con su medio socio-cultural
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos
26. Compromiso ético
27. Compromiso con la calidad (Beneitone, et al. 2007: 44-45)

Estas competencias genéricas establecidas para América Latina, deben ser consideradas en el diseño de los currícula de las 12 áreas de trabajo, éstas competencias son de tipo general y se considera que son las que debe tener un egresado de cualquier área de conocimiento, con base en los resultados aportados por los Centros Nacionales Tuning y las universidades participantes utilizando la metodología Tuning.

3.4.2 Competencias específicas para América Latina

Las competencias específicas en el proyecto Tuning América Latina, están en relación a las 12 áreas temáticas que se trabajaron, cada grupo presentó sus competencias, mismas que varían porque dependen de cada disciplina, coinciden en la utilización más o menos de un mismo procedimiento para la realización de las consultas y una vez establecidas las competencias,

se discutió acerca de los enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación. (Beneitone, 2007).

Los informes de cada una de las doce áreas de trabajo, pueden ser consultados en el Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007

3.5 Sistema de créditos académicos en México

La Ley General de Educación establece en su artículo 12, fracción VIII que corresponda a la autoridad educativa federal “regular un sistema nacional de créditos” que faciliten el tránsito de educandos de un tipo o modalidad educativo a otro, a la fecha no se ha establecido el sistema nacional de créditos previsto en la ley, por lo cual existen tres formas para hacer la asignación de créditos en los planes de estudio mexicanos: Los Acuerdos de Tepic de 1972, el Acuerdo 279 y el Sistema Asignación Transferible de Créditos Académicos (SATCA,2007).

En México el crédito es la unidad dividida de las actividades de aprendizaje previstas en una asignatura de un plan de estudios y se expresa en horas-semana-semester.

En el ámbito de las instituciones públicas mexicanas la medida más común es: 1 hora teórica = 2 créditos, o 1 hora práctica = 1 crédito, la asignación de cargas semanales, se trabajan por un lapso de 16 semanas (que es la duración de un semestre o por la equivalencia en caso de periodos menores como trimestres o cuatrimestres). Esta forma de contabilizar los créditos se desprende de los Acuerdos de Tepic de 1972, y fue impulsado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000).

Al no existir un sistema de créditos (con carácter nacional), su asignación varía frecuentemente de una institución pública a otra. En el ámbito privado, a las instituciones particulares, les son aplicables los criterios establecidos en el

Acuerdo 279 (2001), por la Secretaría de Educación Pública (SEP), pero estos criterios difícilmente coinciden con los que aplica las instituciones públicas.

El valor del crédito en las instituciones particulares incorporadas a la SEP es de un crédito = 0.0625 horas de trabajo efectivo, es decir, las horas totales de una materia se multiplican por 0.0625 créditos, bien sean de trabajo bajo conducción docente o de trabajo independiente y los créditos totales se asignan en números enteros, esta forma se aplica independientemente de la duración del ciclo escolar de que se trate.

Tradicionalmente en México, la asignación de créditos se hace según como lo establece el Acuerdo 279 y los acuerdos de Tepic, sin embargo, estas formas impiden el reconocimiento de actividades de aprendizaje realizadas fuera de los espacios escolares, tales como: congresos, estancias. Movilidades estudiantiles, servicio social, entre otros espacios.

Además de que resultaba incompatible con los sistemas europeos de asignación de créditos, tales como el Crédito Europeo⁵ que se propone como parte del Proyecto Tuning, por tal motivo, la ANUIES hizo la propuesta del Sistema de Asignación Transferible de Créditos Académicos (SATCA), en el cual, de manera similar al sistema europeo, se trata de hacer un plan en donde pueda hacerse el crédito compatible para que puedan darse movilidades e intercambios estudiantiles tanto en el ámbito nacional como internacional.

La esencia del SATCA (2007), radica en:

“La carencia de normatividad que permita reconocer el valor educativo de las actividades fuera del aula o el reconocer que el estudiante aprende fuera del aula; por ejemplo, el servicio social curricular, trabajo de campo, estancias de aprendizaje y prácticas profesionales, investigación, desarrollo tecnológico e innovación, actividades extra-curriculares, educación a distancia, uso de tecnologías de la información y comunicación, opciones terminales, viajes de práctica, maquetas, etc.” (SATCA, 2007: 10).

⁵ Crédito transferible (Tuning): Unidad de medida del trabajo académico que requiere el estudiante para lograr competencias profesionales de nivel superior, puede basarse en distintos parámetros como la carga de horas/clase, estudio independiente, prácticas de campo, trabajo en laboratorio, taller y otros, resultados del aprendizaje. (Beneitone, et al., 2007)

Además de que otorga las siguientes ventajas:

- Acreditar lo que el aprendizaje de un estudiante independientemente del sistema escolar que se curse, y del ciclo escolar de que se trate.
- Permitir la acreditación de estudios a nivel nacional o del extranjero.
- Unificar el sistema educativo mexicano con una forma de asignar créditos compatibles con estándares internacionales.
- Acreditar los aprendizajes logrados por los estudiantes en diversos ambientes escolares y extraescolares.
- Posibilita la inclusión de (EE) internacionales como parte de la formación (SATCA, 2007).

De ahí que el SATCA retome las diversas actividades que el estudiante realiza y le asigna valor crediticio, de la siguiente manera:

Tipo	Ejemplos de actividad	Criterio
<u>Docencia</u> : Instrucción frente a grupo de modo técnico, práctico, a distancia o mixto.	Clases, laboratorios, seminarios, talleres, cursos por internet, etc.	16 hrs. = 1 crédito
Trabajo de campo profesional <u>supervisado</u> .	Estancias, ayudantías, prácticas profesionales, servicio social, internado, estancias de aprendizaje, veranos de la investigación, etc.	50 hrs. = 1 crédito.
Otras actividades de aprendizaje individual o <u>independiente</u> a través de tutorías y/o asesoría.	Tesis, proyectos de investigación, trabajos de titulación, exposiciones, recitales, maquetas, modelos tecnológicos, asesorías, vinculación, ponencias, conferencias, congresos, visitas, etc.	20 hrs. = 1 crédito Para asignar créditos a cada actividad se debe. (1) Especificar y fundamentar la actividad en el plan de estudios. (2) Prestablecer el % de créditos que puede obtenerse en un programa específico. (3) Un producto terminal que permita verificar la actividad.

Cuadro 7: Criterios para la asignación de créditos SATCA. Fuente: SATCA, 2007:13.

México está inmerso en tiempos de cambios económicos y políticos en el escenario nacional e internacional lo cual implica que las universidades públicas y privadas se transformen. Los cambios en las universidades se vienen procesando en muchos países, están impulsados por las expectativas sociales de educación superior, el interés de los gobiernos por su destacado papel en el crecimiento económico y el desarrollo social, por las fuerzas del mercado y por la creación de un nuevo contexto para la educación superior en el mundo.

En el caso de México, se asegura que hace falta más educación científica: “Los investigadores debemos tener presente que dependiendo de la forma como el público entienda la importancia de la ciencia, mayor será el apoyo que recibirá nuestra actividad” (Vargas, 2008:14). A diferencia de lo que ocurría en otras épocas en que la estabilidad y lo permanente parecía lo ideal, o sea, tener una profesión, ejercerla toda la vida, obtener un trabajo “de base” y conservarlo para siempre, ahora el panorama para un profesionista es cambiante.

Estudiar una Licenciatura no basta, es necesario adquirir más competencias en áreas que no tienen relación con la formación en la carrera elegida (existen por ejemplo, ingenieros, arquitectos o médicos que se dedican a la educación) esto los hará más competitivos ante cualquier situación que se le presente. En términos generales una persona puede tener por lo menos cuatro trabajos y a veces, incluso, al mismo tiempo, o bien realizar diferentes trabajos por proyectos pagados por honorarios ó trabajará por Internet.

Ante la cantidad de la información que se publica de manera interrumpida tanto en línea y papel, es prácticamente imposible que los estudiantes memoricen todos los datos. Se vuelve más importante que aprendan a buscar, elegir y analizar lo que es útil, relevante y pertinente de las diferentes fuentes de consulta existentes, usando la tecnología disponible.

Para esta investigación se definen las competencias con un enfoque integrador (conocimientos, habilidades, destrezas actitudes y valores), que en

conjunto pueden lograr un desempeño competente a nivel personal, profesional, social y académico.

El término competencia se entiende como conocer, comprender, saber actuar (aplicación práctica y operativa del conocimiento en ciertas situaciones), saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social).

El estudiante competente debe desarrollarse en lo cognitivo, en lo heurístico, en aptitudes, destrezas, actitudes, valores y responsabilidades, para enfrentar las necesidades sociales.

Se hace urgente, involucrar a al profesorado, estudiantes, profesionales en educación, autoridades, con proyectos en donde se reflexione, se haga crítica constructiva, surjan propuestas innovadoras y creativas.

“El propósito es fomentar en los universitarios el compromiso del desarrollo sustentable regional, es un ejercicio de gobierno e integral que va más allá del ámbito de las universidades o de la relación gobierno-universidad”. (García, 2008:12). Ser un profesional competente significa, ser capaz de desempeñarse en determinada tarea, tener la destreza y demostrar que tiene esa capacidad para resolver problemas, es decir, evaluar su desempeño competente.

Con motivo de lo anterior la importancia de investigar sobre la inserción laboral de los universitarios, así como de abordar la problemática del campo laboral de los egresados universitarios, el plan de estudios, los factores que intervienen cuando al concluir una carrera y el título universitario no se obtiene un empleo y en otros casos hay muy poca remuneración económica, se realiza trabajo en otras ocupaciones e incluso sin necesidad de tener un título universitario.

En el siguiente capítulo se abordará el contexto de esta investigación, mismo que se ubica en la Universidad Veracruzana, en México y de manera específica en la ciudad de Poza Rica, Ver., la Facultad de Pedagogía, que se desarrolla esta investigación doctoral.

CAPÍTULO IV. LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA Y EL MEIF

Introducción

El Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) de la Universidad Veracruzana⁶ (UV) implementó el enfoque curricular basado en competencias a partir del año 2000 para los estudiantes de las Licenciaturas de la Universidad Veracruzana con el fin de pretender una formación de tipo integral⁷.

El MEIF (Beltrán 1999), sienta las bases para la planeación, transformación de una Universidad de calidad, pertinencia social, y con ello encontrar soluciones en un mundo de constantes transformaciones, propicia en los estudiantes una formación integral y armónica: intelectual, personal, profesional, social, con lo cual en un futuro desempeñaran un trabajo con debida responsabilidad y éxito. Las universidades públicas juegan un papel muy importante en nuestra sociedad ya que por una parte ofrecen cosas innovadoras que puedan ayudar a nuestra economía, y así incrementar la competitividad en México.

4.1 La Educación Superior en la Universidad Veracruzana

Una de las grandes preocupaciones, retos y desafíos de la educación superior es investigar cómo enfrentar los cambios suscitados en el mundo con respecto a la calidad eficiencia, productividad y competitividad. En este sentido,

⁶ La Universidad Veracruzana es una institución pública autónoma de educación superior, cuenta con una amplia oferta educativa en el interior del país a lo largo y ancho del estado de Veracruz, tiene sedes en las principales ciudades del estado y cuenta con distintas regiones en donde tiene campus universitarios como: Poza Rica-Tuxpan, Córdoba-Orizaba, Xalapa, Veracruz-Boca del Río, Coatzacoalcos-Minatitlán.

“La cobertura institucional abarca seis áreas académicas: Humanidades, Técnica, Económico-Administrativa, Ciencias de la Salud, Ciencias Biológicas-Agropecuarias y Artes. Los grados académicos que se otorgan son los de técnico superior universitario, licenciatura, maestría y doctorado” (Citado en: <http://www.uv.mx/universidad/info/introduccion.html>).

⁷ Es pertinente la aclaración que aunque se promueve el desarrollo de perfiles de competencias, no todas las experiencias de aprendizaje están por competencias (excepto los del área básica), porque las otras siguen estando por objetivos, aunque resaltan el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, además de que hace la evaluación del aprendizaje con base en evidencias y criterios de desempeño, aunque formalmente no es por competencias, dado que falta en todo caso formalizar que es por competencia, que haya certificación de las mismas y que los profesores haría falta llevar a la práctica el desarrollo de las competencias, y llegar a la valoración de la competencia, tanto a nivel teórico como práctico.

la Unión Europea tiene como objetivo crear un espacio único Europeo de Educación Superior (EEES), antes del año 2010, en el deseo de construir una sociedad del conocimiento y lograr un acercamiento de los sistemas de educación superior de los Estados Europeos, y facilitar su compatibilidad e incrementar la competitividad (Pérez, 2007).

La Universidad Veracruzana, asumiendo parte de esos postulados, en su Programa de Consolidación además de Proyección hacia el Siglo XXI sostiene que una educación superior de calidad y relevancia, tiene el encargo principal de “fomentar en los estudiantes la adquisición de conocimientos, herramientas así como actitudes necesarias para el desarrollo permanente del conocimiento en su participación creativa en la solución de los problemas y demandas de la sociedad veracruzana como también nacional”. (Universidad Veracruzana, 2000:26)

Lo cual significa:

“Adecuar el quehacer institucional a las nuevas condiciones de la globalización, a la veloz expansión y al continuo avance del conocimiento, al impresionante desarrollo de las nuevas tecnologías, además a las profundas transformaciones en la naturaleza del trabajo, caracterizado por una mayor competitividad y una permanente actualización” (Universidad Veracruzana, 2000:26).

Se asume que la globalización es el medio para el desarrollo y modernización de México, y una oportunidad para crecer a nivel nacional y por ello las universidades públicas tienen que desempeñar un doble e importante papel: por una parte, ofrecer respuestas innovadoras a un medio internacional más competitivo que amenaza nuestra economía y recursos, y por otra, tener la capacidad de aprovechar los adelantos tecnológicos, informáticos y académicos que renueven y mejoren la producción de conocimientos, los procesos de enseñanza- aprendizaje y faciliten las labores de estudio.

La Universidad Pública requiere de la formación integral de futuros profesionales competentes que respondan a las demandas sociales, “las competencias facilitan el desarrollo de una verdadera educación integral,

puesto que engloban todas las dimensiones del ser humano: saber, saber hacer y saber ser y estar)” (Blanco, 2009:25), por lo que la Universidad Veracruzana se plantea los siguientes retos y desafíos:

1. A través del trabajo multidisciplinario e interdisciplinario ir hacia una nueva concepción y organización del quehacer científico.
2. Tener una estructura flexible y dinámica anticipar los cambios sociales, y
3. Adecuar su quehacer a los nuevos tiempos, y formar hombres competentes, eficaces y exitosos en su la disciplina, Plan General de Consolidación 1997

A partir de las declaraciones de la UNESCO destaca que este nuevo currículo es congruente con las políticas nacionales e internacionales, que resaltan tres imperativos potenciales para el siglo XXI: el desarrollo con crecimiento y equidad, la protección del medio ambiente, así como la educación para la paz.

El propósito es alentar la formación integral de los estudiantes con una visión humanista y responsable frente a las necesidades, oportunidades del desarrollo de México. Con la necesidad de crear este nuevo modelo se establecen tres ejes integradores del mismo: el teórico, el heurístico y el axiológico, que se consideraron para la formación de futuros profesionistas. Es así como deberían considerarse los ejes integradores de esta propuesta, viéndose como idóneos para la formación de futuros profesionistas, quienes atenderán las demandas así como retos del siglo XXI.

4.1.1 Misión de la Universidad Veracruzana

La misión institucional de la Universidad Veracruzana, es asumir el compromiso de generar y transmitir conocimientos de alto valor social para formar profesionales, investigadores, técnicos y artistas de alta calidad; dicha formación se basará en el desarrollo pleno de las capacidades críticas, creativas y de autoformación, por lo que alentará una actitud emprendedora

apoyando las investigaciones científicas y tecnológica, bajo un espíritu de solidaridad social mediante el desarrollo de una cultura humanista.

4.1.2 Misión de la Facultad de Pedagogía

La Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana cultiva y promueve los más altos valores humanistas, sustentados en la filosofía en la calidad orientada al desarrollo de profesionales de la educación competentes, formados pertinentemente, capaces de responder a las necesidades educativas de la sociedad, respetuosos de la diversidad cultural y del entorno natural. Todo con responsabilidad y compromiso social, solidario en el establecimiento de relaciones interpersonales de cooperación, creativo y colaborador en los ámbitos de la Administración Educativa, la Orientación, las Nuevas Tecnologías y la Educación Comunitaria.

4.1.3 Visión

La Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana se vislumbra como una entidad académica formadora de profesionales en los niveles de Licenciatura y postgrado con una educación integral que considere saberes teóricos, heurísticos y axiológicos desde una perspectiva humanista respaldada por académicos doctorales comprometidos con las funciones sustantivas de docencia, investigación, extensión y vinculación. Que desarrollan sus actividades en un clima organizacional, armónico y colaborativo e instalaciones adecuadas.

Una de las metas de la Universidad Veracruzana y la Facultad de Pedagogía a lograr es la profesionalización casi completa de la plantilla de profesorado de la institución en nivel de posgrado (doctorado), la cual en el 2012 ya se cuenta con un 80% para lograr los objetivos propuestos.

4.1.4 Antecedentes del diseño curricular de la carrera de pedagogía. Universidad Veracruzana

En México durante muchos años los diseños curriculares fueron rígidos y verticales, se enfatizaba la memorización y repetición de los contenidos, y no se desarrollaba el pensamiento crítico y creativo, ni la movilidad de los docentes y estudiantes, pero en los años 70 los cambios políticos y educativos se interesaban por la flexibilización curricular y ésta se inicia en México “cuando alrededor de 1990-1991, el entonces candidato a la Rectoría Dr. Luis Llorens, presentó su programa de trabajo, para dicha gestión en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC)” (Ortega y Rodríguez, 2007:31).

Al ser elegido como Presidente de la República el Dr. Ernesto Zedillo, incluye en su gobierno al Dr. Luis Llorens, como Secretario de Educación Superior, “y le asigna la encomienda de formular el programa de Desarrollo Educativo 1995-2000” (Ortega y Rodríguez, 2007:32).

Así, la flexibilización curricular pasa a ser un proyecto nacional, que da orientación a la educación superior para mejorar las oportunidades de vincular la problemática a nivel laboral y social. En el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se observa la inclusión del tema sobre la calidad en la educación superior, la competitividad para guiar los diseños curriculares hacia la flexibilidad, aunque el concepto tiene sus orígenes en el siglo XX, en disciplinas que tienen relación con el trabajo.

En una sociedad cambiante es necesaria una formación general y profesional que propicie el desarrollo de la persona como un todo favoreciendo el crecimiento personal, su autonomía, su socialización y la capacidad de actuar a través de una escala de valores.

Uno de los retos de la Universidad Veracruzana y de la Facultad de Pedagogía es la formación integral, la sociedad de la información representa una transformación del mundo actual y ello requiere de nuevas competencias

en los individuos, su desarrollo demanda la necesidad de renovar los procesos básicos de la educación en formas y concreciones que permitan la actualización de las competencias, del servicio educativo.

Un aspecto de vital importancia es el enfoque centrado en el estudiante mismo que concede más valor al diseño de programas de estudio global, en esta perspectiva es esencial precisar la estimación del tiempo de trabajo del estudiante para alcanzar las competencias y los resultados del aprendizaje.

El aprendizaje se considera como un proceso ya que posee las características de ser transferible y por lo tanto significativo, de tal forma que un aprendizaje puede ser trasladado a otros para construir nuevos aprendizajes y estructuras, para con ello constituir una competencia. La dimensión pedagógica se establece la importancia de propiciar el aprendizaje significativo en tres sentidos: aprender a ser, aprender a aprender, y aprender a hacer. El modelo curricular descrito, asume como fundamento los principios teóricos del constructivismo en la educación, postula que el aprendizaje es una construcción humana, una autoconstrucción subrayando la actitud activa por parte del sujeto, lo que es acorde con los principios de la flexibilización curricular.

4.1.5 La Licenciatura en Pedagogía y los planes de estudio

Durante el desarrollo de la carrera de Pedagogía en la región Poza Rica – Tuxpan, que se originó en el año de 1980, se han desarrollado hasta la fecha tres planes de estudios diferentes, mismos que son:

1. Plan (1977), con diseño curricular en base a estructuras modulares, con un enfoque de tecnología educativa y una psicología conductista. En el “boom” de la tecnología educativa, surge este diseño curricular, se estructura por módulos (didáctica, administración, orientación e investigación). Sin embargo, por los cambios en la política educativa y para estar acorde con lo que se demandaba a la sociedad, la

Universidad Veracruzana rediseñó sus planes de estudio de acuerdo a las necesidades educativas del país.

2. Plan (1990), se apoyaba en los módulos del plan anterior, se eliminaron los enfoques de la tecnología y psicología basada en el conductismo. Este plan con una estructura curricular en cuatro áreas (Fundamentación social y filosófica, didáctica y currículum, orientación educativa, administración e investigación educativa, aunque posteriormente existe la necesidad de formar con un enfoque más humanístico, centrado en la persona, y que ésta sea la responsable de su aprendizaje apoyándose en el constructivismo.
3. Plan (2000), Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), con un enfoque constructivista, flexible, centrado en la persona, humanista, para formar profesionales de manera integral (intelectual, profesional, humana y social), para intervenir en diferentes ámbitos de la realidad educativa de manera crítica, reflexiva, colaborativa.(Ver anexo XI)

En la Facultad de Pedagogía Poza Rica de la UV, se cuenta con una planta docente de 40 profesores con diferentes profesiones (Licenciados en Pedagogía, Psicología, Ciencias de la Comunicación, Derecho, así como técnicos académicos y audiovisuales que apoyan a la institución.

4.2 El Modelo Educativo Integral Flexible y la carrera de Pedagogía

El Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana (MEIF-UV) es una propuesta curricular que se implementa a partir de 1999, tomando en cuenta los postulados de la UNESCO con la finalidad de que los estudiantes reciban una formación integral, premiando no sólo lo intelectual, sino también lo humano, social y profesional, por lo que a través de este modelo el estudiantes pasa a ocupar un papel central del escenario educativo reconociéndole su capacidad de desarrollar un pensamiento lógico y creativo (Beltrán, 1999).

En este sentido esta propuesta curricular va acorde con las necesidades sociales de formar profesionales competentes, con valores y un perfil

profesional que las empresas y la sociedad requieren. El MEIF, por su estructura curricular, su flexibilidad y sistema de créditos, el estudiante, tienen la oportunidad de elegir sus horarios, créditos, profesores, área terminal, y las experiencias educativas que en el área electiva, así como decidir el tiempo en que concluirá la carrera.

La Universidad Veracruzana con el MEIF, considera las demandas globalización y la sociedad de la información y el conocimiento, y retoma las recomendaciones de la UNESCO, para formar profesionales competentes en base a lo a) Intelectual (cognitivo), b). Profesional (campo laboral), c). Social (compromiso con la sociedad).

La finalidad de este diseño curricular de la Licenciatura en Pedagogía (2000) es posibilitar la formación del estudiante a través de la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que traducidos en competencias, perfilen a un profesional de la pedagogía con una sólida formación científica, humanística y social.

“El diseño curricular es el proyecto que preside y guía las actividades educativas, explicitando las finalidades que lo originan y proporcionando un plan para realizarlas; se trata de un proyecto abierto a las modificaciones y correcciones que surgen de su aplicación y desarrollo, además de contar con una estructura suficientemente flexible para integrar e incluso potenciar estas aportaciones en un proceso de enriquecimiento progresivo”. (Universidad Veracruzana, 2000:43. Cfr. Coll, 1991)

Con respecto a la estructura curricular del Plan de Estudios de Licenciado en Pedagogía, cuenta con las cuatro áreas que son: formación básica, iniciación a la disciplina, formación disciplinar y formación terminal. La carrera está conformada por una estructura curricular de 381 créditos, mismos que el estudiante podrá cursar en un mínimo de tiempo de seis periodos escolares, cubriendo un máximo de 64 créditos en cada uno, o en un tiempo máximo de 14 periodos cubriendo como mínimo 29 créditos por periodo. La carga media con 48 créditos será de 8 periodos.

Los objetivos curriculares del plan de estudios 2000 de Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana son los siguientes:

1. Formar profesionales con una preparación en la disciplina pedagógica, capaces de intervenir en los distintos ámbitos de la realidad educativa con una actitud crítica, reflexiva, colaborativa e innovadora asumiendo un compromiso social.
2. Proporcionar las herramientas teórico-metodológicas que posibiliten su ejercicio profesional generando propuestas de solución a la realidad educativa que busquen impulsar el desarrollo social del país.
3. Propiciar que el profesional aborde y resuelva los problemas en los campos curriculares, de la administración y gestión educativa, la orientación educativa y desarrollo humano; nuevas tecnologías aplicadas a la educación; la educación comunitaria, entre otros.
4. Ofrecer (EE) para su formación profesional que promuevan el interés por la cultura, la investigación, la preservación del medio ambiente, los problemas de la comunidad y el desarrollo sustentable como medios para enriquecer su aprendizaje integral.
5. Formar un pedagogo que preserve el campo disciplinario y lo enriquezca a través de la investigación y el ejercicio de la carrera.
6. Promover en el estudiante la capacidad para la intervención en los campos emergentes de su quehacer. (Universidad Veracruzana, 2000:36)

Hay que destacar que través del Plan de Estudios de la Facultad de Pedagogía un estudiante recibe conocimientos concernientes al fenómeno educativo desde sus características profesionales hasta las experiencias individuales por las que atraviesa como un ser social en su vida diaria, es decir, que aprende no sólo teorías, conceptos sino también procedimientos y actitudes.

El modelo educativo llevó a establecer tres ejes integradores del mismo: el teórico, el heurístico y el axiológico, mismos que se consideraron para la

formación de futuros profesionistas con el fin de responder a las necesidades y retos de nuestra sociedad contemporánea.

Los ejes como estrategia curricular deberán posibilitar:

- Una ruta de acción para lograr el perfil propuesto en cada Licenciatura.
- Orientar la metodología que se pondrá en práctica.
- Definir el deber ser de la propuesta que se encuentra en los fines y objetivos del modelo.
- La integración de las propuestas y las acciones curriculares expresadas en los planes y programas de estudio” (Beltrán, 2000, en por: Domínguez 2005: 45)

La formación pedagógica ofrece las herramientas necesarias para lograr un mejor desempeño en las actividades que realiza a lo largo de su carrera, tales como: ejercitar su capacidad reflexiva ante los problemas educativos en todas las áreas de formación; tener un acercamiento a su campo de intervención para que se pueda identificar con él; exteriorizar sus habilidades, destrezas y aptitudes al momento de enfrentarse a los diferentes desafíos laborales. Es así como debe existir la concientización por parte del egresado, para saber que la sociedad está enfrentando nuevos cambios en su estructura. (Universidad Veracruzana, 2000)

Desde la perspectiva del MEIF y del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía (2000), se reconceptualizan los roles de los actores principales del proceso de aprendizaje de la siguiente forma:

Rol del estudiante (responsable de su aprendizaje). El interés de centrar la educación en el estudiante comienza a partir de los años 40, con la técnica psicoterapéutica centrada en el cliente, propuesta Rogers (1940). En este sentido, la educación pasa a ser considerada como un “proceso dinámico” está centrado en la persona, y el profesor guiará para el logro de aprendizajes significativos que dejen huella en el estudiante, a través del desarrollo de la competencia autodidactismo entre otros aspectos.

Rol del docente (facilitador, guía, orientador del aprendizaje). Tiene función de promover el aprendizaje significativo y desarrollar el perfil de competencias (Plan de estudios 2000), como intervención en docencia en diferentes ámbitos de manera crítica y creativa, la toma de decisiones, la detección, análisis de problemática educativa para dar soluciones críticas, creativas, innovadora, investigación cuantitativa y cualitativa.

El perfil de egreso también considera el diseño selección de estrategias y recursos didácticos para el logro de aprendizajes, diseño, implementación y evaluación en programas de formación y actualización en diferentes espacios, diseño, instrumentación y evaluación de propuestas curriculares basados en competencias, manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de forma crítica, creativa e innovadora en educación, fomentando también el autodidactismo.

En la práctica educativa cotidiana, también se propone el rescate de los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors (1996), mismos que son base del MEIF-UV, y en el cual el docente es el principal responsable de promoverlos en el aula a partir del trabajo cooperativo y colaborativo de los estudiantes:

- a) Aprender a conocer. (lo cognitivo y metacognitivo). Se relaciona con lo cognitivo, el nivel de profundización de conocimientos de la persona (ES), para aprender a aprender y lograr traspasar de un pensamiento básico a uno crítico. Y reflexivo, en el que se logre la metacognición, análisis, síntesis, transferencia del conocimiento a otros contextos y situaciones, para la construcción de otros conocimientos (dialecticidad del conocimiento).
- b) Aprender a hacer. (lo heurístico, aplicación). Es el desarrollo de habilidades y actitudes, la aplicación de lo aprendido en diferentes contextos), la relación que se hace de teoría-práctica-transferencia para

la resolución de problemáticas de manera crítica y creativa. Se requiere de una actitud innovadora y emprendedora de búsqueda constante en donde se pueda lograr la alternancia de ámbitos de aprendizaje como son la escuela y el trabajo.

- c) Aprender a ser (lo actitudinal, los valores). Se refiere aprender desde la perspectiva del humanismo, el respeto a la persona y la valoración hacia uno mismo y los demás, la tolerancia y el respeto a la diversidad.
- d) Aprender a convivir con los demás (el saber estar, empatía, trabajo colaborativo...). Desde el punto de vista en que se destaca la importancia del convivir y poder hacer equipos de trabajo cooperativos y colaborativos con los demás, esto con la finalidad de lograr las metas que se propongan y de adaptarse a los distintos ámbitos en los que podamos incursionar.

Es importante mencionar que el MEIF, ha tenido opiniones positivas y negativas por el tema de la “flexibilización”, y los contenidos de la experiencias educativas, así como por el rol del profesor y su papel en el aula para promover aprendizajes de tipo significativo, de la tutoría y su implementación, de la falta de teoría-práctica-trabajo, de la inclusión de algunas En el plan de estudios.

4.2.1 El MEIF y el triángulo de competencias

A través del MEIF y el plan de estudios de la carrera de pedagogía, tienen como finalidad formar profesionales competentes en conocimientos, habilidades y actitudes, que vayan acordes con el perfil de competencias que actualmente las empresas y la sociedad demandan para este profesional en educación, sobre todo el saber hacer, una buena actitud, el tener conocimientos indispensables, emprender, innovar crítica y creativamente, para resolver problemáticas educativas.

Por lo mencionado la competencia es “una red de conocimientos, habilidades y actitudes que permite la comprensión, transmisión y la transformación de la tarea” (Campirán, 2000: 22). Es decir no basta con tener los conocimientos, sino saber, cómo, dónde, cuándo, se aplicará ó se hará la transferencia, de forma crítica y creativa, de tener una buena actitud para realizar la tarea.

De ahí que la competencia es un elemento clave en este modelo educativo como define (Campirán, 2000), a partir de los conceptos de:

Conocimiento K: Son contenidos que son aceptados como verdaderos mediante algún tipo de justificación teórica y que son desarrollados a partir de las experiencias educativas.

Habilidad H: Es la manifestación de una capacidad individual cuyo nivel de destreza produce eficiencia en una tarea, se ubica en el ámbito del saber hacer, y es algo que se valora en un sentido práctico.

Actitud A: Es la conducta que remite a un ámbito postural y/o situacional que manifiesta la ponderación de un valor, es una manifestación de la conducta en términos de lo que sería correcto socialmente.

En este sentido, se busca un equilibrio y conducir con esta trilogía al

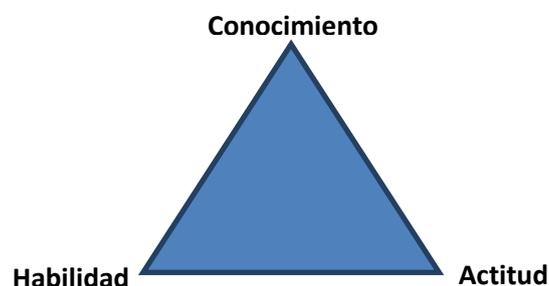


Figura 2: Aspectos de la formación del profesional de la pedagogía egresado, para que descubra sus competencias, con su saber, hacer y ser. (Campirán, 2002:22).

La formación del pedagogo es una formación de tipo integral (Cf. Universidad Veracruzana, 2000) dado que considera distintos aspectos como los siguientes:

1. Intelectual: En este se fomenta en los estudiantes el pensamiento lógico, crítico y creativo que es necesario para el desarrollo de los conocimientos, principalmente aquellos de carácter teórico que de manera privilegiada se promueven en el ámbito universitario; así también es de ayuda para propiciar una actitud de aprendizaje permanente que posibilita la autoformación.

Dentro de modelo educativo se desarrolla la criticidad y creatividad del estudiante, en primer lugar al inicio de la carrera con la Ee Pensamiento crítico y creativo, y en segundo lugar durante toda la carrera de manera transversal en los diferentes cursos del plan de estudios

2. Humano: La formación del ser humano es un componente necesario para la formación integral, misma que se relaciona con el desarrollo de actitudes y la integración de valores que influyen en el crecimiento personal y social como individuo e incorpora al sujeto en sus dimensiones emocional y espiritual.

Se trata, de que se lleve a cabo la transversalidad en las experiencias educativas y se desarrolle en los estudiantes competencias para aprender a convivir, trabajar con otros.

3. Social: Se promueve entre los sujetos el relacionarse y convivir con otros, a través del fortalecimiento de los valores y las actitudes.

Desde esta perspectiva se propicia la sensibilización, el reconocimiento de las diversas problemáticas sociales; también se fortalece el trabajo en equipo, el respeto por las opiniones que difieren de la propia y el respeto a la diversidad cultural.

4. Profesional: Se orienta a la generación de conocimientos, habilidades y actitudes dirigidos al desarrollo del saber hacer de la profesión. La formación profesional incluye la ética de la disciplina en ejercicio como los nuevos saberes que favorezcan la inserción de los egresados en condiciones favorables en la situación actual del mundo del trabajo.

Otro elemento importante es la pertinencia social entendida como la atención y solución de los problemas educativos propios así como prioritarios de una determinada sociedad, los cuales son estudiados, analizados e investigados como objeto de intervención.

Las transformaciones que en la actualidad se viven cotidianamente, requieren un cambio de conciencia de actitud y dejar de lado los aprendizajes enciclopédicos, memorísticos sin ninguna relación con la práctica, para lograr un aprendizaje interdisciplinario en la solución de problemas del ámbito de la educación. Se requiere transformar la organización escolar, desplazando los espacios aislados y descontextualizados de nuestras aulas, hacia zonas educativas abiertos a las personas, a las comunidades, a las instituciones, a las empresas, entre otras.

4.2.2 La transversalidad

Considerada como una estrategia curricular que permea a lo largo del Plan de Estudios elementos teóricos, metodológicos y axiológicos, que se convierte, en este caso, en un recurso para la formación integral del estudiante. La transversalidad se expresa en todas las experiencias educativas, incluidas en este currículo semi-flexible.

Así, los contenidos y actividades, para el aprendizaje de los alumnos, se abordan desde los ejes teórico (epistemológico-teórico) heurístico (aplicativo-instrumental) y axiológico (individuo- sociedad), para lograr una formación integral, situación que permite dar identidad a la disciplina, y desarrollar habilidades, actitudes y valores de la profesión pedagógica.

El plan de estudios del Licenciado en Pedagogía es un currículo semi-flexible, porque permite al estudiante la planeación en cuanto a tiempo, contenidos y espacio; además de que curricularmente se tiene capacidad de adaptación a las transformaciones y a los avances de la Pedagogía.

Esta modalidad incorpora un sistema de créditos que permite al estudiante determinar el tiempo en que cursará la carrera; en cuanto a contenidos, la variedad de experiencias educativas y las opciones terminales le posibilitará conformar sus preferencias profesionales, partiendo de una base conceptual en los periodos iniciales, para que, posteriormente pueda optar por experiencias disciplinarias que le permitan perfilarse como profesional competente y actualizado; con relación al espacio, se incluyen experiencias de aprendizaje fuera del aula y de la institución que propicien la vinculación con otros ámbitos.

En consecuencia, se asume la estructura curricular por áreas del nuevo modelo educativo, con las siguientes precisiones:

- El área de formación básica (general y de iniciación a la disciplina), está destinada a que los alumnos adquieran conocimientos y desarrollen habilidades y actitudes necesarias para el estudio de la carrera de Pedagogía.

Tiene por finalidad introducir al estudiante en la comprensión de las relaciones posibles del ser humano, su contexto y su cultura, fundando dicha acción en conocimientos, habilidades y actitudes de carácter interdisciplinario que le permitan configurar las de su profesión.

Esta área integral dos ámbitos de formación: a) uno de carácter general que atienda el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, así como las habilidades comunicativas y de razonamiento, y b) otro, de iniciación a la disciplina, que tiende a la formación necesaria para acceder al estudio de una

disciplina específica sin llegar a considerarse necesariamente dentro del núcleo integral de la misma.

- **Ámbito de formación general** constituye el núcleo de las experiencias educativas común a todas las carreras que ofrece la universidad, y en el plan de estudios de la facultad se ha situado con sus valores crediticios y finalidades correspondientes.
- La iniciación a la disciplina pedagógica está destinada a propiciar la formación necesaria para acceder a su estudio, sin por ello, considerarlo dentro del núcleo propiamente disciplinario. Se seleccionaron experiencias educativas, intra y extra aula que proporcionan al estudiante un primer acercamiento al campo de la pedagogía permitiéndole identificarse con éste, procurando ofrecer las bases teóricas y metodológicas necesarias para enfrentar aprendizajes de mayor complejidad propios de la disciplina pedagógica.
- El área de formación disciplinaria comprende experiencias de formación profesional que llevan al estudiante a adquirir el carácter distintivo de la carrera y alcanzar el perfil de egreso de la misma. Representa los aprendizajes mínimos que todo pedagogo debe tener, por lo cual son, en su mayoría de carácter obligatorio.

Constituye el espacio curricular que comprende el contenido científico (teórico, práctico y metodológico), específico de la profesión, a través del cual se consolidan los aprendizajes nucleares a la vez que se profundizan, integran, y se van configurando los perfiles de competencias genéricas y profesionales específicas.

En síntesis, esta etapa comprende: 1) un espacio curricular para la consolidación de capacidades genéricas y específicas de la profesión; 2) para la especialización profesional; 3) de construcción de capacidades profesionales transferibles que describen comportamientos asociados a

desempeños profesionales comunes a diversas ocupaciones y ramas de actividad productiva, así como “capacidades tecnológicas o constitutivas”, que describen los conocimientos de índole técnico vinculados a una función productiva profesional específica.

- El área de formación terminal se considera el núcleo disciplinario que profundiza en los campos de acción en los que se desempeñará el egresado para consolidar su perfil profesional, así como la concreción de su proyecto de vida y compromiso social.

Es el momento curricular integrador que tiene como propósito la convergencia disciplinar para potenciar la diversificación profesional a través del abordaje de líneas de formación en términos de electividad profesional en cuanto área de énfasis, según intereses y necesidades de formación del estudiante, promueven la consolidación del trabajo interdisciplinario mediante la transferencia de capacidades disciplinares a campos profesionales comunes, diversificando la práctica profesional.

- En la formación electiva el estudiante podrá optar por cursos, experiencias educativas de otros campos y disciplinas que le permitirán con libertad contribuir a su formación integral.

Además, se ofrecen experiencias educativas como: Acciones de vinculación, prácticas profesionales, estancias académicas, tópicos selectos, asistencia a bibliotecas y asistencias a eventos académicos en donde el estudiante tendrá la oportunidad de realizar proyectos educativos, realizar estancias académicas que le permitan crecer de manera teórica y tener una formación extra curricular que pretendan la educación integral del egresado en pedagogía.

4.2.3 Formación integral

La llamada sociedad de la información en la cual vivimos, representa una transformación profunda del mundo actual, ello requiere de nuevas competencias en los individuos, su desarrollo demanda la necesidad de replantear, renovar los procesos básicos de la educación en formas y concreciones contemporáneas que permitan la actualización permanente de las competencias del servicio educativo.

Lo anterior se logrará mediante la incorporación de métodos curriculares y pedagógicos que favorezcan el aprendizaje significativo, estimulen la vinculación entre programas de estudio y ámbito de ejercicio profesional, considerando las prácticas profesionales emergentes en los distintos campos disciplinares para potenciar las propias capacidades de los programas de estudio como lo son los modelos alternativos por competencias.

Dada esta realidad, surge la necesidad imperiosa de considerar estrategias formativas basadas en procesos alternativos de innovación educativa que potencien procesos de aprendizaje eficaces y eficientes; la accesibilidad a esa gran cantidad de información requiere el desarrollo de competencias que privilegien su uso adecuado.

En este sentido se enfatiza la comprensión, de cómo los individuos aprenden, cómo se construyen los aprendizajes, por lo tanto, centrado en el aprendizaje de las personas, bajo el principio básico de la consecución de aprendizajes significativos, es decir, de la capacidad de integrar los conocimientos nuevos con los previamente adquiridos para aprender a aprender, visualizando al individuo como una unidad total e integral de pensamientos, acciones y sentimientos. La idea subyacente a estos postulados es la integración teórico-práctica a través de diversas estrategias y escenarios de aprendizaje.

Dentro de este marco la educación basada en competencias (EBC), propone un método de trabajo que va de la planeación hasta la evaluación del aprendizaje mediante criterios precisos de actuación; ofrece posibilidades de intervención consistentes y de amplia correspondencia con las tendencias planteadas en los lineamientos estratégicos de desarrollo para la Educación Superior.

El enfoque de competencias no es novedoso, ya que existen un sin fin de experiencias a nivel internacional, siendo representativos principalmente los casos de Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda, España y Estados Unidos (Centro interamericano de investigación, documentación sobre formación profesional –CINTERFOR– Organización Internacional del Trabajo –OIT– Consejo de normalización y certificación de competencia laboral –CONOCER– (Citado en Angulo,2006)) tampoco lo es el concepto de competencia.(Ducci,1997).

Lo que resulta polémico es la definición con que se le aplica en un contexto determinado, para el caso particular, el educativo, se extrapola directamente de un escenario a otro, con toda la carga valoral sin ser descontextualizado, lo que limita su amplia comprensión, razón por la cual se produce confusión, resistencia y duda respecto a su aportación.

En síntesis, la EBC, es un modelo de educación que enfatiza el dominio de lo aprendido y el resultado del aprendizaje, valorados con igualdad, sin la supremacía de uno sobre otro. Permite a través de la educación general potenciar el aprendizaje y la adquisición de habilidades generales que conducen al desarrollo permanente de habilidades específicas (identificadas en clasificación diferenciadas).

En este tenor, para formar una competencia el individuo debe ser consciente de lo que está aprendiendo y de la competencia que se adquiere, de esta manera, el desarrollo de competencias es un proceso que no tiene

principio ni fin, sin dejar de contemplar etapas y niveles de complejidad, donde el comportamiento auto gestor es un factor detonante y determinante.

Lo particular de la EBC, es el énfasis en hacer cosas para demostrar una competencia, más que en sólo saber acerca de ella, luego entonces, queda claro que una competencia no se logra con sólo saber qué hacer y ser capaz de hablar sobre eso, la competencia requiere práctica real en condiciones y entornos reales en que se desarrolla dicha competencia.

El aspirante a la carrera de pedagogía ha de contar con una serie de requisitos para su incorporación a la carrera que lo formará como docente.

4.2.4 Perfil de ingreso

Para iniciar los estudios de Licenciatura en pedagogía, el estudiante deberá ser seleccionado mediante el examen de admisión de la Universidad Veracruzana y mostrar competencias para:

1. El uso de elementos lingüísticos necesarios que le permitan comunicarse de manera oral y escrita utilizando la lectura analítica y crítica, mostrando actitudes positivas hacia el autoaprendizaje.
2. El manejo básico de herramientas de las nuevas tecnologías que le permitan acceder a nuevas formas de aprendizaje y comunicación.
3. El manejo de los conocimientos básicos del área social y humanística, mostrando interés hacia los problemas educativos y del entorno social, que le faciliten la exploración de sus potencialidades y carencias.
4. La interacción social, manejando las relaciones interpersonales para el trabajo en equipo, la aceptación hacia la orientación académica en la búsqueda de su formación personal y apertura para el cambio.
(Universidad Veracruzana, 2000:37)

La Licenciatura en Pedagogía, requiere de habilidades sociales, de comunicación, trabajo en equipo, análisis, síntesis, hábitos de lectura, facilidad para el trabajo en grupo y coordinar equipos de trabajo, entre otros. Esto en razón de ser una carrera del área social, se requiere que los estudiantes tengan este tipo de habilidades porque la Licenciatura requiere de trabajo disciplinario y multidisciplinario.

Ahora bien, la propuesta desarrollada en la Facultad de Pedagogía es la de un programa de formación profesional en base a un diseño curricular por competencias en el área de las Ciencias Sociales y Humanidades., con un perfil de competencias a desarrollar en las (Ee) lo más acorde a las necesidades sociales, por lo que el desarrollo del perfil de competencias es de vital importancia para la inserción laboral con éxito en la docencia.

4.3 El perfil profesional del Licenciado en Pedagogía

Se tiene un perfil tal, que permite desarrollar el contacto con otros profesionistas para enfocar en forma interdisciplinaria y transdisciplinaria los problemas que pueden llegar a enfrentarse en la práctica profesional. En la consideración de que todo esfuerzo de reestructuración curricular ha de considerar el propio contexto cultural, histórico, económico, social y político en que tienen lugar de esta manera se asegure su pertinencia y calidad.

El perfil profesional del pedagogo promueve el desarrollo de las capacidades de los individuos y, establece de manera clara y precisa lo que los egresados deben de ser capaces de hacer, de forma tal, que en los elementos del campo de aplicación (disciplina), sobre los cuales se ejercen las capacidades, se identifican los conocimientos y habilidades, en términos de evidencias, necesarias para la expresión de la competencia profesional y/o laboral (Ducci, 1997).

Se considera el aprendizaje por procesos como una estrategia para el logro del perfil de egreso, que posee la característica de ser transferible, por lo tanto, significativo, de forma tal, que un aprendizaje logrado en un área puede ser trasladado a otras para construir nuevos aprendizajes, nuevas estructuras o esquemas intelectuales y, por lo tanto, lograr el desarrollo de las competencias.

Un reto al que se enfrenta la Facultad de Pedagogía es el diseño de todos los programas de estudio en base a competencias, ya que solo los programas de las experiencias educativas del área básica o tronco común están en el formato de competencias. Algunos están re-estructurados, pero en la mayoría de ellos están diseñados con la estructura de conocimientos, habilidades y valores para esas experiencias.

Se desea que en dichos programas se integre el conocimiento, y se propicien aprendizajes duraderos, en forma continua, en base a la creatividad, al espíritu emprendedor, así también, con actitudes positivas y valores como lo señala el humanismo de Rogers,(2007),el desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget, (1983), el constructivismo de David Ausubel (1961) y la estructura del intelecto de J. P. Guilford, (1961),en el que la enseñanza está centrada en el estudiante, que es el principal responsable de su aprendizaje.

En cuanto a la dimensión pedagógica se establece la importancia de propiciar el aprendizaje significativo en tres sentidos; aprender a ser, aprender a aprender y aprender a hacer.

En este sentido, el currículo articula las bondades de un modelo curricular semi-flexible con las características metodológicas de un modelo educativo por competencias con la visión holística e integrada de la misma, es decir, se le reconoce como la unidad de aprendizaje; estructurado en base a la identificación de competencias profesionales dando como resultado un modelo curricular innovador y no convencional a nivel licenciatura que no ha sido experimentado en programas de formación profesional en el área de ciencias sociales y humanidades.

PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO

Introducción

La globalización ha provocado un mundo de constantes cambios en la economía, política y la sociedad para elevar la calidad de la producción, por lo que se hace necesario aumentar la actualización y formación de los responsables de formar al pedagogo como docente con un perfil de competencias acorde a las demandas solicitadas por los empleadores

El rol del profesor y el estudiante ha cambiado, se requieren nuevos perfiles profesionales para que el pedagogo pueda hacer frente a los retos actuales en la educación. Lo anterior ha originado cambios en los diseños curriculares de las instituciones educativas con base en competencias. Al igual que otros países, México se incorpora y forma parte de los grandes bloques económicos internacionales, para lo cual ha adoptado las políticas educativas a nivel internacional y de América Latina.

Ejercer la profesión de pedagogo es una de las actividades más altas y nobles del ser humano, éste profesional es un científico que busca explicaciones científicas de la realidad e investigar la problemática educativa.

El profesional de la educación que ejerce la actividad en la docencia debe ser desde la perspectiva humanista, la misión de enseñar es muy comprometida con la vida social e individual, el profesor es un agente de cambio, por lo que las funciones a desarrollar son muy diversas y reclaman una intervención más amplia del pedagogo. La carrera de pedagogía forma pedagogos con especialidades en distintas áreas: administración educativa, orientación educativa, tecnología educativa y educación comunitaria, sin embargo la especialidad en docencia es la que los pedagogos eligen en muchos casos para su inserción laboral.

Respecto a la Pedagogía, se han presentado cambios significativos para la actuación de los pedagogos en el contexto actual. La educación basada en competencias promueve la flexibilidad, educación integral, educación centrada en el aprendizaje, la aplicación de lo aprendido apoyándose en el trabajo en equipo y colaborativo, en el uso de las TIC aplicadas a la educación, para toma de decisiones y resolución de problemas (saber hacer), haciendo énfasis en lo actitudinal para que el pedagogo se forme en base a un aprendizaje autónomo.

Por lo anterior el pedagogo que está inserto en la docencia necesita de un perfil de competencias que lo apoye en su práctica docente con respecto a cómo intervenir en la docencia y tomar decisiones pertinentes en base a las situaciones que se le presenten en diferentes contextos apoyándose de la investigación, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, de las TIC y recursos didácticos, así como en el diseño e implementación, evaluación de programas de formación, actualización y curriculares de tal forma que facilite su rol y obtenga mejores resultados en su desempeño docente

5.1. Campo problemático

El siglo XXI, también denominado el “siglo del conocimiento”, involucra serios cambios en educación, como consecuencia de las demandas de la sociedad. Por ello las universidades se ven comprometidas a realizar una nueva estructuración en planes y programas de estudios que por supuesto, requieren un nuevo perfil de competencias a desarrollar, por parte del profesional de la educación en todos los niveles y modalidades educativas para lograr que los egresados tengan mejores oportunidades para su inserción laboral como docentes.

En lo que se refiere, el pedagogo cuenta con habilidades para cumplir con funciones de docencia, capacitación, diseño, evaluación e implementación de programas de actualización y curriculares, diseño selección y aplicación de recursos didácticos y estrategias de aprendizaje. Estas actividades pueden llevarse a cabo en instituciones públicas o privadas, en diferentes niveles

educativos básico (secundaria, telesecundaria), medio superior (bachillerato, telebachillerato, centros de capacitación y enseñanza abierta), superior (Escuela Normal y universidad), aunque cabe señalar que hay otros campos de acción en los que el pedagogo incursiona y ha ganado espacios como son programas de apoyo social, medios de comunicación entre otros.

Sin embargo hoy en día los empleadores exigen un perfil de competencias con especialidades en niveles educativos, en materias, en docencia etc., y el pedagogo se encuentra con la problemática que no cuenta con dicha formación y no logra su inserción laboral en dichos niveles educativos.

En este sentido, la educación tiene un gran desafío ya que no se puede tener un equilibrio entre la búsqueda de conocimiento por sí mismo y el servicio directo a la sociedad a fomentar capacidades genéricas e impartir conocimiento especializado (UNESCO, 1999). Es decir, se hace necesario la vinculación entre la teoría y la práctica para facilitar la resolución de problemas que la sociedad plantea y que para ello se requiere de la formación del pedagogo con especialidades tales como la docencia, en niveles educativos o materias para tener mejores oportunidades de acceso al campo laboral.

Una clave para lograr esta tarea, radica en gran medida en la implementación de diseños curriculares en base a competencias, pero sobre todo en la formación, compromiso que asuma el docente en el desarrollo del perfil de competencias. Como sostiene (Hernández Pina, et al., 2005:60). La enseñanza basada en competencias supone un compromiso docente con los estudiantes y para el cambio, una formación en competencias persiguiendo unos resultados concretos, y las situaciones de enseñanza-aprendizaje han de perseguir la competencia, reconocerla y evaluarla.”

Esto debe ser considerado dentro del perfil de competencias que bien podría ser definido como una serie de atributos que el profesional en educación debe tener para su práctica e inserción laboral en la docencia y que ésta se

concede como la actividad profesional en la que el pedagogo ejerce su profesión y comparte en el aula pensamientos, sentimientos, actuaciones para “aprehender” junto con otros.

“Es por ello que los sistemas escolares se encuentran envueltos en dos dinámicas, complementarias que los presionan y plantean demandas de transformación radicales: una cuestiona su función histórica de ser fuente principal de producción e intermediación de conocimientos en sus procesos formativos y de capacitación, en la sociedad de la información, y la competencia de otros ámbitos, otras fuentes y otras modalidades productoras de conocimiento y formación”. (Minakata, 2009:10)

De lo anterior, tenemos que destacar la dificultad que existe para conocer la situación actual de los egresados en relación a su actuación docente en el que se investiguen las características de sus atributos profesionales, las tendencias que exige el ejercicio de la profesión

Uno de los retos actuales de la Facultad de Pedagogía es que, dentro de ese perfil de egreso se requiere formar un profesional que obtenga las competencias para que pueda insertarse con éxito al mercado laboral, es decir, que pueda echar a andar las competencias requeridas para la docencia y cumplir con las funciones con la mejor excelencia académica.

El pedagogo debe poseer un amplio conocimiento de los elementos curriculares en que desarrolla su práctica profesional y específicamente relacionados en diseños basados en competencias, aunque hay que fortalecer la formación del pedagogo ya que son las nuevas tendencias y requiere tener conocimientos, habilidades y actitudes para diseñar, participar y evaluar propuestas que se le presentan en los centros educativos en los que labora. La sociedad actual requiere de profesionales competentes, de sujetos que sean capaces de dar las mejores soluciones en los contextos y situaciones concretas en las que se desarrollen las acciones (Colás, 2005:108, citado en Sarzoza, 2007:133).

La educación con todas sus implicaciones cambia. Lo que conocemos hoy, mañana quizás ya no lo sea. Actualmente, se requiere de cambios en todos los ámbitos y en el educativo hay infinidad de propuestas de mejora para

adecuarlas a las nuevas demandas sociales para la inserción laboral del pedagogo. En este sentido, no es oportuno formar a los egresados con solo conocimientos que desconocen cómo aplicarlos en la práctica, hay que construir relaciones entre la escuela, comunidad y la inserción laboral.

En base a lo mencionado, resulta de gran trascendencia conocer en voz de los egresados (EG), profesores (PR), empleadores (EM) y estudiantes(ES), el perfil de competencias actual del pedagogo inserto laboralmente en la docencia, e investigar:

- A. La importancia del perfil de competencias para el desempeño docente.
- B. La contribución de la carrera para la práctica docente, en los niveles básico (secundaria y telesecundaria), medio superior (bachillerato, telebachillerato y centros de capacitación y de educación a distancia), universidad (escuela normal y universidades), en el sistema público y privado.

Esto supone un gran compromiso por parte de las instituciones de educación superior, de las autoridades, del profesorado, los estudiantes y todos los actores involucrados en esta tarea, por lo que es necesario contribuir de alguna forma a mejorar la calidad de la educación, y ofrecer algunas sugerencias para aumentar las posibilidades de éxito en la inserción laboral del Licenciado en pedagogía en la docencia.

El egresado de pedagogía en la actualidad manifiesta algunas complicaciones acuñadas por el sector educativo por ejemplo que el pedagogo no cuenta con la suficiente formación para desempeñarse en este campo laboral, a menos que cuente con el respaldo de alguna especialidad, posgrados y en muchos casos no es suficiente ya que no logra obtener un trabajo en la carrera que fue formado y tiene que optar por desempeñarse en actividades que no tienen relación con la profesión que eligió. Existen dificultades para la toma de decisiones, resolución de problemas, implementar y evaluar

propuestas curriculares sobre todo las relacionadas con las competencias, así como el diseño de proyectos autogestivos y de investigación, en el manejo de las TIC entre otros.

Se trata de necesidades como el rediseño del programa educativo ya que no se ha realizado una evaluación por parte de la Universidad Veracruzana, la Facultad de Pedagogía y desconocemos las necesidades, fortalezas para hacer las mejoras pertinentes. Los empleadores solicitan que el egresado cuente con conocimientos básicos de la disciplina, que aplique lo aprendido durante su formación (saber hacer), y lo haga con una buena actitud (ser), sin embargo en la práctica cotidiana se hace difícil integrar estos tres aspectos.

Por lo tanto una de las debilidades del plan de estudios es la ausencia de un área dedicada a la docencia, y puede entonces concentrarse ahí el problema para desarrollar el perfil de competencias con que egresa el estudiante y que resulta evidente al momento de su inserción laboral, al darse cuenta de que requiere de una mayor formación en algunas competencias que le son requeridas para su labor.

Por lo anterior surge la pregunta de investigación:

¿Cuál es el estado actual en voz de los egresados, profesores, empleadores y estudiantes, del perfil de competencias del egresado de pedagogía y la inserción laboral en la docencia en relación a su importancia, contribución de la carrera, así como las necesidades, fortalezas y mejoras?

5.2. Justificación

En todas las instituciones de educación superior uno de los temas prioritarios a investigar en educación es el perfil de competencias. Las instituciones formadoras deberán “remar” hacia las competencias si se quiere estar acorde con los requerimientos actuales en educación, por lo que “un cambio sustancial de esta nueva etapa, es el papel social de las universidades

como centros de información y de aprendizaje a lo largo de toda la vida". (Colás, 2005:104).

Es por ello que ésta investigación resulta relevante por ser un tema novedoso y poco estudiado en la Universidad Veracruzana, como se abordará en párrafos posteriores al hablar de los estudios realizados, así es que la información obtenida rescata información valiosa para la búsqueda de mejorar la calidad en la educación.

Existen muchas dificultades para acceder al mercado laboral, se hace necesario adaptar el perfil de competencias a las actuales demandas sociales, se requieren nuevos roles profesionales y de la interdisciplinariedad

Si hacemos una mirada al mundo laboral y productivo hoy en día, hace pensar que los pedagogos han de prepararse para trabajar en equipo, con otras personas, en diferentes contextos multidisciplinarios y multiculturales, de manera presencial o a distancia, en escenarios nacionales o bien internacionales, y cuidando respetar al "otro", las culturas, el medio ambiente, y la legislación actual.

El medio laboral cada vez más exige actuar en grupos multidisciplinarios y manejar conocimientos amplios que permitan interrelacionar disciplinas para abordar problemas complejos. La capacidad para especializarse y autoperfeccionarse constantemente en el empleo es una necesidad que obliga a una revisión curricular, tanto en términos de los perfiles y objetivos a lograr como de los procesos educativos para alcanzarlos" (Contreras, 2011:113).

Hay nuevas demandas de personas, los empleadores requieren un profesional con especializaciones en docencia, en materias, competentes para la intervención en la docencia, toma de decisiones, solución de problemas, diseño de proyectos educativos y de investigación, con manejo de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, de recursos didácticos y TIC, diseño, desarrollo y evaluación curricular y autodidactismo e independencia intelectual.

Así también para formar y ser competentes se exigen cambios para el profesor y alumnos en el manejo de TIC, conocimientos, habilidades y actitudes

“El cambio constante en el contexto y en las tecnologías exigen una educación que prepare para la versatilidad y el cambio. Se necesita una formación básica sólida y habilidades para la síntesis y para la creatividad, además de actitudes y características de madurez emocional que faciliten la adaptación y la participación crítica en las nuevas situaciones”. (Espinoza, 1988).

Este estudio es relevante ya que se obtendrán opiniones en “viva voz” de:

- Los egresados de la Facultad de Pedagogía formados en el MEIF, y que están laborando en la docencia en diferentes niveles educativos (básico, medio superior y superior) y que nos describen su pensar, sentir y actuar con respecto a la importancia y contribución de la carrera con respecto al perfil de competencias y la inserción laboral en la docencia
- Los profesores sobre la importancia que le concede en su experiencia educativa al desarrollo del perfil de competencias, siendo relevantes sus aportaciones ya que es una pieza clave para lograr el desarrollo del perfil a través de actividades que permitan su desarrollo
- Los empleadores que son los que tienen mayor contacto con los egresados y contribuirán con sus opiniones para la búsqueda de mejoras en el proceso de formación de los egresados para mejorar su actuación docente.
- Los estudiantes son de suma importancia porque son ellos los principales actores quienes se están formando y tiene una percepción actual de las necesidades y mejoras al perfil.

El perfil de competencias no solo tiene incidencia en el proceso enseñanza-aprendizaje, y la formación del futuro profesional de pedagogía sino también en la inserción laboral y la docencia, así como de las otras áreas disciplinares en las cuales se les brinda a los estudiantes de pedagogía una formación (ejemplo: Orientación Educativa, Investigación Educativa y Administración Educativa), sin embargo, la docencia resalta entre ellas, dada la importancia y reconocimiento ganado por los pedagogos en el campo laboral a través del desempeño de los egresados.

En esta investigación se aportan conclusiones novedosas obtenidas de forma directa que son de gran utilidad para generar nuevos problemas a resolver y a su vez para dar soluciones en el campo pedagógico y ocupacional del egresado de Pedagogía. En base a lo dicho, este estudio servirá para la realización de otras investigaciones sobre el tema de perfil de competencias ya que se hacen aportaciones pedagógicas, a través del análisis del tema.

Este trabajo a partir de los resultados puede contribuir para presentar sugerencias a los especialistas responsables de diseño curricular del plan de estudios de la carrera de pedagogía, para su mejora en el área de la docencia.

En resumen, el interés surge por la preocupación de indagar el profesional que se está formando en base al perfil de competencias, cómo el profesorado contribuye al su desarrollo, la percepción que tienen los empleadores sobre la actuación de los egresados, y la de los estudiantes en proceso de formación.

5.3 Propósito

Generar conocimiento con bases científicas que sirva como insumo principal para quienes fungen como especialistas en el diseño curricular del plan de estudios de la carrera de pedagogía de la Universidad Veracruzana para su revisión próxima en el 2012

5.4 Objetivos del estudio

Objetivo general: Analizar el estado actual que guarda el perfil de competencias del egresado de Pedagogía para el ejercicio docente desde el punto de vista de sus actores directos (egresados, profesores estudiantes) e indirectos (empleadores).

Objetivos específicos.

En base a las encuestas de opinión y entrevistas, a los egresados, profesores, empleadores y grupo de discusión a los estudiantes, con respecto al perfil de competencias, se pretende:

1. Analizar la importancia que le conceden los egresados, profesores, empleadores y estudiantes al perfil de competencias para la práctica docente.
2. Analizar la opinión sobre el nivel de contribución de la carrera que tienen los egresados, profesores, empleadores y estudiantes con respecto al perfil de competencias y la actuación del Pedagogo como docente.
3. Identificar las necesidades, fortalezas y mejoras, en opinión de los egresados, profesores, empleadores y estudiantes, acerca del perfil de competencias del egresado de Pedagogía y la inserción laboral en la docencia.
4. En base a las necesidades, fortalezas detectadas realizar propuesta de mejora para el perfil de competencias del egresado de pedagogía del Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana.

5.5 El método de investigación

Dado que la naturaleza del objeto de estudio se orienta en la recuperación del punto de vista de los egresados, profesores, y estudiantes respecto al estado actual que guarda el desarrollo de competencias para el ejercicio

profesional de la docencia por egresados del programa de Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana en México (Región Poza Rica-Tuxpan) y su inserción laboral en la docencia en los niveles de Educación, Básica Secundaria y Telesecundaria), Media Superior (Bachillerato y Telebachillerato) y Superior (Licenciatura).

Se ha considerado pertinente asumir un acercamiento metodológico mixto que posibilite la combinación de los métodos cuantitativos y cualitativos (Bericat, 1998; Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Pérez-Serrano,1999; Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, 2006; Nau,1995 y Grinnell, 1995), con la firme intención de lograr una mayor comprensión de la naturaleza compleja de la realidad social que aquí se aborda, pero, de manera paralela, se logre un mayor nivel de pertinencia, relevancia, y validez de los hallazgos.

Autores como Cook y Reichardt (1986), son partidarios de este tipo de acercamiento metodológico, quienes argumentan que aquellas investigaciones relacionadas con la Didáctica, la Organización Escolar o la Sociología del Currículo, es decir, temáticas muy relacionadas con el objeto de estudio que aquí se aborda, se orientan por la conjunción de métodos cualitativos y cuantitativos que, sin ser exclusivos de los paradigmas experimental o naturalista, posibilitan un acercamiento más refinado a la realidad de los fenómenos sociales.

En este mismo orden de ideas, y en acuerdo estrecho con los planteamientos de Ortí (1995:88), tanto en los métodos cuantitativos como los cualitativos se reconoce la existencia de límites epistemológicos, por tanto, se asume como pertinente su “complementariedad por deficiencia en la representación y análisis de la realidad social”. En esta investigación, dicha complementariedad (combinación) se realiza no en el nivel paradigmático, sino, en el nivel metodológico y técnico-instrumental, tal como lo sugiere Morgan (2006).

Como precisa Pérez-Serrano (1999:52-53) “la opción por un paradigma determinado no es exclusiva del método de investigación elegido. No se contradicen; por el contrario pueden complementarse [...]. La ciencia se vale de ambos métodos, pues le proporcionan una visión más amplia de la realidad”.

Desde esta visión compartida, Nau (1995) y Grinnell (1995) sugieren diferentes modalidades en las que es posible articular el enfoque cuantitativo con el cualitativo, al reconocer que involucran metodologías de investigación distintas, pero no incompatibles, a pesar de que se sostengan en supuestos epistemológicos diferentes.

Sobre este particular Bericat (1998) plantea dos modalidades generales de articulación de los métodos cuantitativos con los cualitativos, una es la que él denomina como complementación, la cual supone la obtención y presentación de resultados bien diferenciados, cada una procedente de cada acercamiento sin llegar necesariamente a una integración. La otra vía de articulación es la que él denomina como combinación; esta modalidad asume como característica principal la convergencia de métodos.

Es decir, se trata integrar de manera subsidiaria un método con otro, con la firme intención de compensar las debilidades propias de cada acercamiento. Con base en estas precisiones, la modalidad de articulación de método cuantitativo con método cualitativo que en esta investigación se asume es la que Bericat (1998) denomina como combinación.

Es justamente desde esta visión de complementariedad por insuficiencia y de posible coexistencia armoniosa de los métodos cualitativos y cuantitativos, que se hace alusión a la expresión de método mixto o Mixed Methods, el cual no solo favorece la triangulación de acercamientos metodológicos, de datos e informantes, como lo sugiere Denzin (1988), sino, también posibilita el logro de una mayor nivel de credibilidad, confirmabilidad o validez y confiabilidad de los resultados obtenidos (Denman y Haro, 2000).

Con base en estos planteamientos, el diseño de investigación mixto que aquí se aplicó, asume el acercamiento cuantitativo como vía principal para la recolección de información y análisis de datos, el cual es asistido de manera complementaria por ciertas técnicas e instrumentos de recolección de información y análisis del dato con enfoque cualitativo. Es decir, la fase cualitativa sirve de apoyo o seguimiento al acercamiento cuantitativo que es asumido como el principal (Morgan, 2006). Es decir en este trabajo se conjugan distintos procedimientos de recogida y análisis de datos que permiten aproximarse de diferentes maneras al estudio de diversos aspectos.

En la fase cuantitativa se utilizó el método de investigación por encuesta (Babbie, 1988), dado que con apoyo en él es posible recabar datos que permitan “describir la naturaleza de las condiciones existentes, identificar normas o patrones contra los que se puedan comparar tales condiciones, y precisar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos” (Cohen y Manion, 2002:131).

La técnica de recolección de información utilizada fue la encuesta de opinión, la cual se apoyó con escala tipo Likert, cuyo diseño involucró tomar en consideración criterios tales como: Su pertinencia para recabar información relevante y suficiente para construir explicaciones posibles a las preguntas de investigación planteadas; el conocimiento de los participantes y de su situación (adaptabilidad); elaborar planteamientos de menor a mayor profundidad (gradualidad) (Santos, 1990).

La estructura general de dicho instrumento comprende cuatro secciones: Portada, carta de presentación, datos generales, dimensiones a investigar. En dicha escala se exploraron dos variables (perfil de competencias del egresado en Pedagogía y la inserción laboral en la docencia) y dos dimensiones (Importancia del perfil de competencias, y la contribución del plan de estudios al perfil de competencias para la inserción laboral) (Ver anexo II).

5.5.1 El método mixto: opción de complementariedad metodológica

Existen posturas que argumentan a favor de la combinación y complementación de métodos y/o técnicas cuantitativos-cualitativos, por lo cual se considera necesario en este caso particular aludir a la complementariedad de métodos para darle mayor fortaleza al proceso del trabajo de campo y de análisis de resultados. De acuerdo con Pérez Serrano (1999:53), respecto al uso de los métodos se comenta que:

Las ciencias sociales están plagadas de polémicas respecto a los métodos y técnicas de investigación. Se plantean la mayoría de las veces, de forma dicotómica, lo que carece de sentido y aporta poco al desarrollo científico, método nomotético frente a método ideográfico, método clínico frente a método experimental, en fin, método cualitativo frente a método cuantitativo.

5.5.2 Método descriptivo

El método que se utiliza para este trabajo es el descriptivo (de manera principal y se complementa con técnicas de investigación cualitativas como la entrevista semi estructurada y el grupo de discusión), ya que este trabajo se apoya en Tamayo y Tamayo (2005) donde comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la comprensión o proceso de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre como una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente.

Por lo tanto, la investigación descriptiva trabaja sobre realidades de hechos, y su característica fundamental es la de presentarnos una interpretación correcta. Al despertar Dankhe (1989), sostiene que los estudios descriptivos “buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”, de esta manera en esta investigación se miden, evalúan y recolectan datos sobre aspectos, dimensiones o componentes del perfil de competencias del egresado de pedagogía.

Por lo antes mencionado, la intención es la descripción sistemática de los hechos y sus características de manera concreta de los fenómenos que se presentan en un momento determinando objetivos verificables, describiendo el fenómeno a través de la recopilación e interpretación de la información.

Es importante señalar que en lo que se refiere a la dimensión temporal, el objeto de este trabajo de investigación se centra en el estudio de un hecho real actual, lo que la identifica como una investigación descriptiva

Por todo lo mencionado nuestra intención es la descripción sistemática de hechos y características, de manera concreta de los fenómenos que se presentan en un momento determinado, objetivo y verificable, describiendo el fenómeno, la relación con las partes y el todo a través de la recopilación e interpretación de datos.

5.5.3 Triangulación

En los procesos de investigación social, es necesario que el investigador cuente con la apertura y el manejo metodológico suficiente para que en caso necesario, dependiendo del tema de investigación, pueda efectuar un proceso de triangulación desde donde sea posible hacer una combinación de elementos para dar validez y confiabilidad a los hallazgos, para lo que se busca la complementariedad de métodos, de datos, informantes y/o contextos.

En relación a la aproximación al concepto y tipologías básicas de la triangulación en la investigación educativa

La triangulación es un procedimiento heurístico orientado a documentar y contrastar información según diferentes puntos de vista; de ahí que se pueda hablar de diferentes tipos de triangulación según el foco de contraste: técnicas, agentes, tiempos, métodos, o técnicas de análisis de datos.

Retomando en nuestro estudio a Denzin (1970,1978) y su clasificación se realiza:

Algunos autores sugieren (Mathison; 1988; Kelle; 2001 en Rodríguez, Pozo y Gutiérrez; 2006) que el término triangulación fue utilizado por primera vez por Campbell y Fiske, 1959, citado en Todd, 1979) estos investigadores discutían acerca de la validez y de los significados a través de la aplicación de multi-métodos o de procedimientos convergentes que ayudaban a hacer una discriminación acerca de la validez y significados de los datos.

a) Triangulación de datos. Confrontación de diferentes fuentes de datos en un estudio que se produce cuando existe concordancia o discrepancia entre estas fuentes y que se pueden triangular informantes, personas, tiempos, espacios y contextos.

b) Triangulación de datos. Aplicación de diferentes métodos en la misma investigación, ya como idéntico método empleado de manera reiterada en diferentes momentos temporales, así como en distintos métodos sobre un mismo objeto de estudio.

La triangulación no debe verse como una defensa del eclecticismo (Mathison; 1988), es en cambio una estrategia metodológica que permite incrementar la validez y la evaluación de los resultados encontrados, desde una perspectiva heurística que documenta y contrasta diversos puntos de vista de un hecho, Denzin (2000), hace uso del término triangulación para referirse al tiempo y espacio en el proceso de investigación de un fenómeno social que requiere ser examinado desde diversos puntos de vista y una variedad de condiciones.

Respecto a la triangulación, Denzin (2000:166) afirma lo siguiente:

“Los conceptos y los métodos abren nuevos campos de observación, pero simultáneamente cierran otros. Esto tiene dos importantes consecuencias: Si cada método lleva a diferentes rasgos relevantes de esa realidad; en consecuencia, los sociólogos deben aprender a emplear múltiples métodos para analizar los mismos eventos empíricos”.

En el campo de la investigación social se reconoce principalmente a Denzin (1970, 1978 en Rodríguez, Pozo y Gutiérrez; 2006) como uno de los propulsores del proceso metodológico denominado triangulación, porque es el primero en hacer una tipología, así como abordar la conceptualización, rasgos y su clasificación como una técnica que es de utilidad para validar los hallazgos a través del contraste y de la confrontación de resultados.

Al respecto se hace mención de que existen varios tipos de triangulación:

De investigadores: es cuando se involucran en la investigación equipos multi o interdisciplinarios, donde éstos se acercan desde distintas aproximaciones al mismo problema o cuando se pone a la consideración de los colegas, en un sentido de evaluar la investigación, al someter el trabajo que se realiza a la confrontación de los colegas o pares:

Teórica: consiste en mirar una realidad, hecho o fenómeno a partir de diversas teorías o modelos teóricos, pueden ser teorías o hipótesis rivales, la cuestión es mirar un mismo objeto de estudio desde distintas teorías.

De datos se compara información que proviene de diversas fuentes, para confrontar la información y ver la convergencia o divergencia de los datos, se realiza a través de tres subtipos: Tiempo, espacio/contextos e informantes.

* Metodológica se refiere a:

La triangulación dentro del mismo método o entre métodos. Por ejemplo, cuando el etnógrafo contrasta la descripción elaborada por él mismo de una situación, con la descripción que realizan los actores en el contexto de una entrevista están efectuando una triangulación dentro de un mismo método. Si, en cambio, planteo un estudio en el que una parte es de tipo cuantitativo y otra de tipo cualitativo, estoy combinando métodos entre sí. (Yuni y Urbano; 2005:178)

Con referencia a la triangulación y de la clasificación propuesta por Denzin, otros investigadores (Janesick; 1994; Cohen y Manion; 1994 y Arias; 2000 citados en Rodríguez, Pozo y Gutiérrez; 2006: 294), añaden tres clasificaciones de triangulación:

Interdisciplinaria: Que se identifica con la versión de la triangulación de investigadores propuesta por Denzin. (2000).

En el tiempo y en el espacio: En donde se hace uso de diseños de investigación de tipo longitudinal y transversal, así como también podrían ser estudios que sobrepasan los límites geográficos de un país, para superar las barreras culturales y que emplean técnicas que les ayudan a hacer un contraste cultural.

En el análisis: En este caso se hace uso de dos o más aproximaciones (usando diferentes técnicas) para el análisis de un mismo conjunto de datos. Este proceso de análisis conlleva a lo que se conoce como "Mixed Methodology" en donde se mezclan procesos de análisis desde acercamientos cualitativos y cuantitativos.

Al respecto de los tipos de triangulación propuestas por Denzin (1970 y 1978 en Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, 2006), en este trabajo se retoman la de tipo metodológica, al hacer la complementariedad de enfoques cuantitativos y cualitativos, así como la de datos, debido a que se retoman distintos grupos de informantes egresados ,profesores, empleadores y estudiantes para retomar las diferentes opiniones de un mismo hecho, misma que también puede catalogarse como una triangulación en el análisis, dado que se combinan diferentes técnicas de investigación para la recogida de datos (encuesta de opinión, grupo de discusión y entrevista semi estructurada) y se opta por un método mixto para el desarrollo de la este trabajo.

5.6. Selección de la muestra con base en criterios

Para el estudio, seleccionar la muestra ha de consistir en distintos pasos, cuando la población es excesivamente amplia, se requerirá elegir un subgrupo de diversos elementos que definan las características del objeto de estudio. Por lo que la población seleccionada, representara a la población que se puede definir como “una parte de la población que contiene teóricamente las mismas características que se desean estudiar en la población respectiva” (Rojas, 2001:286)

De lo anterior el universo en el que se ha intervenido en esta investigación está compuesta por los egresados de la Facultad de Pedagogía (MEIF), el profesorado que ha sido elegido por impartir experiencias educativas (EE) que forman al pedagogo como docente, (aunque en el plan de estudios todas contribuyen a ello), estudiantes que cursan actualmente la carrera y por último los empleadores responsables dirigir las instituciones educativas públicas o privadas. Desde estos criterios, la población es de 120 sujetos.

También se utilizó el muestreo por conveniencia, en este el investigador accede a las muestras por cuestiones de accesibilidad o comodidad. Se emplea cuando se requiere recoger una gran cantidad de información en poco tiempo (Hernández, 2009:69).

En el caso de los egresados, en la encuesta de opinión (Ver anexo II), los criterios de selección fueron los siguientes:

Egresados:

- Egresados del MEIF en la carrera de Pedagogía de la Universidad Veracruzana Región Poza Rica.
- Insertos en docencia en los niveles de básico, medio superior (Secundarias, Telesecundaria, Bachillerato, Telebachillerato, Centros de

capacitación, y Enseñanza abierta), y por último Superior (Normal Superior y Universidad).

- Del sector público o privado
- Que aceptaran participar en el estudio de manera voluntaria.

Para la elección de los profesores y la aplicación de la entrevista (Ver anexo III) (fase cualitativa) se determinaron los siguientes criterios de inclusión:

- Profesores a cargo de experiencias educativas relacionadas de manera directa con el área de docencia, haciendo la aclaración que fueron elegidas por el investigador y a excepción de proceso grupal que corresponde al área terminal de educación comunitaria, todas corresponden al área de didáctica y currículo.(Ver cuadro 8) que hace referencia al número de profesores y experiencias
- Profesores en la Facultad en el momento en que se realizara el estudio.
- Que aceptaran participar de manera voluntaria.

A continuación se presenta un cuadro con las experiencias educativas que forman al pedagogo como docente, y que fueron elegidas por el investigador.

La mayoría de ellas son con la modalidad de curso y su área de formación es obligatoria (Ver cuadro 8)

Profesores	Experiencias educativas que imparten	Modalidad	Área de formación disciplinar	Área de conocimiento
3	Evaluación de los aprendizajes	Curso-Taller	Obligatoria	Didáctica y curriculum
4	Didáctica	Curso	Obligatoria	Didáctica y curriculum
4	Laboratorio de docencia	Laboratorio	Obligatoria	Didáctica y curriculum
2	Análisis de la práctica docente	Curso-Taller	Obligatoria	Didáctica y curriculum
4	Planeación didáctica	Curso-Taller	Obligatoria	Didáctica y curriculum
4	Diseño curricular	Curso	Obligatoria	Didáctica y curriculum
3	Evaluación curricular	Curso-Taller	Obligatoria	Didáctica y curriculum
3	Prácticas de didáctica y currículum		Optativa Disciplinaria	Didáctica y curriculum
3	Proceso grupal	Curso-Taller	Área Terminal	s Educación comunitaria
TOTAL				

Cuadro 8: Total de las experiencia educativas elegidas

Para el caso de los empleadores entrevista (Ver anexo IV) (fase cualitativa):

- Directamente se remitió el dato del empleador por parte del egresado participante como parte de la muestra (estilo muestra de bola de nieve) y se eligieron una vez que aceptara la invitación el egresado para la encuesta de opinión.
- Debía ser el empleador el responsable de las instituciones en las que labora el pedagogo inserto en la docencia.

En el caso de los estudiantes, encuesta de opinión (Fase cuantitativa) y grupo de discusión (Ver anexo V) (fase cualitativa) se determinaron los siguientes criterios de inclusión en la muestra de investigación:

- Estudiantes regulares del segundo, cuarto, sexto y octavo semestre para la encuesta de opinión.
- Para el grupo de discusión ser elegidos 13 integrantes (de los 30 en total) con promedios de 9 y 10.
- Que aceptaran participar de manera voluntaria en la investigación y para el grupo de discusión.

5.6.1. Etapas del muestreo

Al respecto, se realizó el proceso de muestro en cinco apartados a los que corresponde: Universo, población, muestra invitada, muestra aceptante y muestra productora de datos. Por lo que a continuación se abordan estos apartados. (Hernández, 1998).

5.6.2. Población participante

El trabajo de investigación se realizó considerando a los egresados del MEIF de la Facultad de Pedagogía (insertos en el área de docencia), estudiantes y profesores. Por lo que se partió entonces de un universo conformado por 840 sujetos en total de las generaciones (2004 a 2009) a los cuales había que filtrar en base a criterios especificados para la elección de la muestra y su inclusión o no como parte de la población de estudio, dado que no todos los egresados cumplían con lo que se requería o bien por trabajar en alguna otra área o nivel educativo como primaria o preescolar, en educación no formal o en otras actividades como orientación o administración educativa.

5.6.3. Muestra invitada

La población del objeto de estudio está compuesta por los titulados de la Facultad de Pedagogía (MEIF), el profesorado que ha sido elegido por impartir (EE) que forman al Pedagogo como docente, (aunque en el plan de estudios todas contribuyen a ello), estudiantes que cursan actualmente la carrera y por último los empleadores responsables dirigir las instituciones educativas públicas o privadas.

Como lo hemos señalado anteriormente de la población se hizo la selección de los participantes de manera aleatoria (una vez que cubría con los criterios de inclusión en el caso de los egresados) ya que es el procedimiento más adecuado para este estudio. Como lo plantea Buendía y Colás (1998) la selección aleatoria de los sujetos que van a formar la muestra es el procedimiento más utilizado para conseguir que ésta sea representativa de la población de la que fue extraída.

Al respecto, la muestra invitada para el estudio fue de 35 egresados, además, 35 estudiantes, 35 empleadores y 35 profesores como se observa a continuación en el siguiente cuadro:

Muestra invitada	
Egresados	35
Estudiantes	35
Empleadores	35
Profesores	35

Cuadro 9: Total de la muestra invitada para el estudio.

5.6.4. Muestra aceptante y productora de datos

Al respecto, el número de personas de la muestra invitada que aceptó participar en la investigación fue de 140 participantes, entre los cuales, se encuentran los egresados, los profesores, los empleadores y los estudiantes.

Tal es el caso, que del total de la muestra invitada únicamente 120 participantes fueron productores de la información, (Ver cuadro 9).

Al respecto, la muestra estuvo integrada por los egresados de la Facultad de Pedagogía de todas las generaciones de la Región Poza Rica-Tuxpan, a los cuales se les invitó a participar a cincuenta personas para resolver la encuesta de opinión y con el requisito de haber egresado del MEIF (Modelo Educativo Integral y Flexible), estar laborando en la docencia en el nivel básico, medio superior y superior en Instituciones públicas o privadas fueron los siguientes, Como se mencionó anteriormente solo se trabajó con 30 egresados de todas las generaciones.

Total de egresados y muestra invitada	Total de egresados y muestra participante
35	30

Cuadro: 10. Total de egresados y la muestra invitada y participante

De igual manera se presenta la muestra del total de los profesores que se contemplaron para el estudio y que se pudo observar en el cuadro 15 y sólo se tomaron en cuenta a 30 (Ver cuadro 16), el criterio para su elección fue impartir experiencias educativas que forman al Pedagogo como docente y que corresponden al área de didáctica y currículum.

Total de Profesores y muestra invitada	Total de profesores y muestra participante
35	30

Cuadro 11: Total de profesores y la muestra invitada y participante

En el caso de los empleadores, una vez aceptada la invitación de los egresados se eligieron las instituciones educativas y niveles educativos como se aprecia en el (cuadro 12) a continuación:

Empleadores de los diversos niveles educativos	Total de empleadores participante
Secundaria	6
Telesecundaria	4
Bachillerato	7
Telebachillerato	4
Centro de capacitación	3
Normal superior	1
Universidad	5
Total	30

Cuadro 12: Total de la muestra participante de los empleadores

Considerando que tienen relación con el perfil de competencias, se tiene la representatividad del tamaño de la muestra dado que se filtro a los participantes en base a criterio. Además, se hace mención también de los empleadores que se requirieron para darle mayor validez al estudio, diez del nivel básico (secundaria), catorce del nivel medio superior, y seis de nivel superior (Ver cuadro 12).

Asimismo, de la generación 2010 se eligieron estudiantes a los que se les aplicó la encuesta de opinión a los 30 participantes y se seleccionaron trece de ellos para conformar el grupo de discusión, en base al criterio de calificaciones de nueve y diez .El grupo quedó integrado con seis del segundo semestre, ocho del cuarto, siete del sexto y nueve del octavo semestre respectivamente. (Véase cuadro 13).

Total de estudiantes participantes en el grupo de discusión y semestres 2010				
Núm. De alumnos =	Segundo	Cuarto	sexto	octavo
13	6	8	7	9

Cuadro 13: Total de estudiantes participantes

5.7. Procedimiento para la recogida de datos

En este apartado se describe el procedimiento que se realizó para obtener la información de los cuatro grupos, además, la descripción de los instrumentos que se utilizaron. La instrumentación es sin duda una de las partes más importantes de la investigación, por ello se ha tenido cuidado a la elaboración de los mismos para obtener la información fidedigna y confiable.

5.8. El proceso para la construcción de los instrumentos

Todo instrumento para la recogida de la información debe reunir dos requisitos esenciales de acuerdo a Kerlinger (1979: 139) que son confiabilidad y validez. La confiabilidad como el grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales respecto a la validez el grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir. En el proceso de instrumentación, si se mide lo que se cree que se está midiendo, la medida es válida; sino, no lo es.

Por lo que se construyó una encuesta de opinión para los egresados y los estudiantes. Y se consideraron los mismos ítems que para la entrevista semi-estructurada para profesorado y empleadores y para el grupo de discusión con estudiantes.

Los aspectos que se tomaron en cuenta para construir la encuesta de opinión fueron los siguientes:

- ✓ El nivel educativo en el que labora y
- ✓ El sector: si es público ó privado.
- ✓ Antigüedad.
- ✓ Importancia del perfil de competencias para el desempeño en la docencia.
- ✓ La contribución de la carrera al desarrollo del perfil.
- ✓ Necesidades del perfil de competencias.
- ✓ Fortalezas del perfil de competencias.
- ✓ Mejoras del perfil de competencias.

Cabe señalar que se consideraron para la fase cuantitativa con respecto al perfil de competencias la importancia y la contribución y para la fase cualitativa las necesidades, fortalezas y mejoras.

Por su parte la validez es un concepto del cual puede tenerse diferentes tipos de evidencia. Tres son los fundamentales: 1. Evidencia relacionada con el contenido, 2. Evidencia relacionada con el constructo y 3. Evidencia relacionada con el criterio. Así como la evidencia relacionada con el contenido. Es el grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. Bohrnstedt (1976) concluía que la validez de contenido es el grado en que la medición representa al concepto medido.

Además, la evidencia relacionada con el constructo. Es el grado en el que una medición se relaciona de manera consistente con otras mediciones. Un constructo entonces, es una variable medida y que tiene lugar dentro de una teoría o un esquema teórico. Así, el proceso de validación de un constructo está vinculado con la teoría; por ello, cuanto más elaborado y comprobado se encuentre el marco teórico de la investigación, la validación de constructo arrojará mayor luz sobre la validez de un instrumento de medición.

En este sentido, se tiene mayor confianza en la validez del constructo de una medición cuando sus resultados se correlacionan significativamente con un mayor número de mediciones de variables que, en teoría y de acuerdo con

estudios antecedentes, están relacionadas (Hernández, 2003:350). Por tanto, si se encuentra que A se relaciona positivamente con B, C y D, y negativamente con W, el instrumento cuenta con validez de constructo (Cronbach, 1984 y Cronbach y Meehl, 1995).

5.8.1 La encuesta

Se ha optado por utilizar el método de la encuesta, ya que a través de ella se pueden recabar datos, las encuestas, según Cohen y Manion (2002:131), reúnen datos con la intención de:

1. Describir la naturaleza de las condiciones existentes.
2. Identificar normas o patrones contra los que se puedan comparar las condiciones existentes
3. Determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos.

Se originaron dos dimensiones que se valoraron con una escala Likert que contaba con cuatro opciones de respuesta. La primera dimensión aborda la importancia que concede al desarrollo del perfil de competencias para la práctica docente y la segunda comprende la contribución de la carrera para el desarrollo del perfil y la práctica docente. La escala que se utilizó fue de cuatro opciones: Muy bajo (1) Bajo (2), Alto (3) y Muy alto (4). A continuación se muestran en el cuadro 13. Las alternativas de respuesta para calcular las puntuaciones de los participantes los ítems:

ESCALA LICKERT (Puntuación)	VALORES
1	Muy bajo
2	Bajo
3	Alto
4	Muy alto

Cuadro 14: Escala de Lickert.

La encuesta de opinión se enfocó hacia el trabajo realizado por los egresados en los diferentes niveles educativos sobre la importancia del perfil de competencias y la docencia, así como la contribución de la carrera para el desarrollo de dicho perfil.

5.8.2 Cálculo de consistencia de la encuesta

Después de haber diseñado la encuesta para recoger la información, se ha procedido a calcular la validez del instrumento, así como la prueba piloto para rediseñar aspectos. Se ha calculó la validez de la encuesta de opinión, tomando en cuenta las características de su contenido. La validez de contenido tiene relación con la suficiencia y representatividad de la muestra de aspectos que se incluyen en el instrumento de medición. Ello implica “analizar el contenido del factor que se propone evaluar y elaborar un instrumento representativo para medir los diferentes aspectos de ese contenido” (Van Dalen y Meyer, 1986:341). En este estudio se centra el análisis de validez en el contenido del instrumento como evidencia principal para la obtención de los datos de los encuestados.

Para el diseño de la encuesta de opinión se han retomado el perfil de competencias del egresado de pedagogía en el plan de estudios vigente 2000, y el NME(Nuevo Modelo Educativo) en base al fundamento en el artículo 41 fracción XXVI de la Ley Orgánica(Universidad Veracruzana,2003) y el artículo 33 del Reglamento que el Consejo General celebrado el día seis de julio del 2001, que se refiere a los acuerdos tomados por Comisiones de las Áreas Académicas de esta casa de estudios, siendo Rector el Dr. Víctor Arredondo y Secretaria Académica la Dra. Sara Ladrón de Guevara y como Directora General del Área de Humanidades la Dra. Ma. Magdalena Hernández Alarcón, Secretaria Académica (Ver anexo X).

El programa educativo (plan de estudios),presentado en base a una Comisión Estatal, (Ver anexo XII) y posteriormente por las Facultades de Pedagogía Xalapa, Veracruz, Poza Rica y Sistema de Enseñanza Abierta, fue

aprobado en la Ciudad de Xalapa Veracruz, México, por la Comisión Académica del Área de Humanidades del Consejo Universitario General de la Universidad Veracruzana. Y que ha sido aprobado por unanimidad, legislado en Consejo Universitario con fecha siete de septiembre del dos mil. (Ver anexo XI).

La validez se obtuvo al realizar el análisis, y la técnica utilizada en la recolección de datos se fundamentó además, en los criterios planteados por Santos (1990):

- Adaptabilidad: Conocimiento de los participantes y de su situación.
- Variabilidad: Utilización de más de un método para poder contrastar resultados.
- Gradualidad: Progresivamente, ir de menor a mayor profundidad.
- Pertinencia: Se ha de elegir determinada técnica considerando la información que se desea obtener.
- Dominio: El conocimiento y la adaptación de algún método de recogida de datos, permite la utilización de una técnica específica de instrumentación.

En base a lo citado con antelación, se procedió a calcular la validez del instrumento, así como la prueba piloto para rediseñar aspectos lingüísticos y gramaticales.

5.8.3 Validez

La validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende estudiar (Hernández, Fernández y Baptista, 2003:346). Esto denota que la validez es una cuestión compleja que debe alcanzarse en todo instrumento de medición que se aplica.

El cálculo de la validez radica sustancialmente en un planteamiento sencillo que todo investigador debe hacerse inicialmente: ¿El instrumento

construido está midiendo lo que se cree que se está midiendo? Si la respuesta es afirmativa, la medida es válida; sino, no lo es (Kerlinger, 1979:138). Para este trabajo la validez de la encuesta se ha considerado las características de su contenido “analizar el contenido del factor que se propone evaluar y elaborar un instrumento representativo para medir los diferentes aspectos de ese contenido” (Van Dalen y Meyer, 1986:341

En este sentido para validar la encuesta se ha recurrido al juicio de expertos, en tres momentos:

1º En primer lugar se presentó la encuesta a dos expertos en diseño curricular de la Universidad Veracruzana del Área de Humanidades de la Región de Xalapa, a dos Doctores en educación de la Facultad de Pedagogía Región Poza Rica Tuxpan, y de Xalapa, a dos pasantes de Doctorado de la Universidad del Golfo, y dos profesores con Maestría en Educación de la Facultad de Pedagogía Región Poza Rica y por último a dos profesores egresados del MEIF, insertos en universidades particulares, para que realizaran una revisión e hicieran posibles correcciones. El juicio emitido en cuanto al contenido de la encuesta fue positivo, ya que a excepción de los especialistas en diseño curricular que hicieron ajustes en la redacción, los demás expertos no hicieron correcciones.

2º En el segundo momento, fue sometido a juicio de dos Doctores en la Universidad de Granada.

3º En el tercer momento, la encuesta presentó a los directores de la investigación de Universidad de Granada, quienes hicieron correcciones y se redactó una introducción para la encuesta avalaron el instrumento con el visto bueno respectivo, procediéndose seguidamente a su aplicación en plan piloto.

En base a lo anterior con referencia a la validez de cuestionario y el contenido, se requirió considerar la aprobación del plan de estudio de la carrera de pedagogía y por ende el perfil de competencias del egresado y como

complemento se utilizó la técnica FODA (citado en García, et, al., 2004), con respecto a las necesidades, fortalezas y mejoras al perfil.

5.8.4 Piloteo

Al validar la encuesta, se pasó a la fase del ensayo piloto para comprobar la claridad del lenguaje y el sentido de las preguntas utilizado en el instrumento (Fox, 1987:620).

- Se aplicó la encuesta a cinco docentes y cinco egresados (del MEIF) de diferentes generaciones, a cinco estudiantes de la Facultad de Pedagogía Región Poza-Rica-Tuxpan que cursaban el periodo Agosto 2010-Febrero 2011. En total se aplicaron quince encuestas.
- Tanto a los egresados como a los profesores, y estudiantes, se les dio una explicación del objetivo de la resolución del instrumento. Después se hizo un análisis de la información con la finalidad de identificar los ítems correctos o los que requerían de su replanteamiento.
- En esta fase se corrigió el ítem dos respecto al inciso A. Dimensión e importancia del perfil de competencias.

5.8.5 Formulación de los ítems

En relación a la formulación de los ítems del cuestionario, estuvieron basados en aspectos de las 16 competencias para el perfil del egresado, y la inserción en la docencia. La dimensión perfil de competencias del egresado en pedagogía se abordó en el cuestionario, así como de contribución de la carrera al perfil de competencias, esta sección que corresponde a ambas dimensiones se valora a partir de una escala tipo Lickert, y para la fase cualitativa del cuestionario se considera la inclusión de las categorías: fortalezas, necesidades y mejoras.

La encuesta para los egresados se diseño con 6 preguntas diferentes:

En la primera parte: la pregunta uno se refiere a los datos de identificación (Nombre de la institución, nivel educativo, sistema, lugar y puesto),

En la segunda parte la pregunta 2 , se refiere a la antigüedad en el puesto como directivo, en la pregunta 3, se pide que elija en una escala de Likert de 1 al 4 en dos columnas una referida a la valoración de:

A. Importancia que le concede al perfil de competencias para la inserción en la docencia y otra con respecto a:

B. La valoración sobre la contribución de la carrera desarrollo del perfil para la práctica docente

Y en la tercera parte para la fase cualitativa la pregunta 4, 5 y 6 en la que se le solicita mencione las necesidades, fortalezas y mejoras al perfil de competencias respectivamente.

5.8.6 Descripción del cuestionario

El instrumento que se ha utilizado en esta investigación es la encuesta sobre el perfil de competencias del egresado de pedagogía, diseñado, para el plan de estudios de la Facultad de Pedagogía (MEIF 2000), y se han realizado adaptaciones las cuales han sido validadas que van enfocadas a obtener información acerca de la importancia del perfil de competencias y de la contribución que se hace al perfil desde el proceso de formación que se lleva en la carrera de pedagogía desde el propio desarrollo del plan de estudios.

Se complementó dicha encuesta apoyándose en FODA (fortalezas, debilidades y amenazas), en las que para nuestro caso, necesidades son las debilidades, y las amenazas las mejoras (García y Cano, 2004). Se define al cuestionario como una forma de interrogatorio para obtener en información sobre las variables a investigar. (Munch y Ángeles, 2007).

El cuestionario se construyó básicamente en cuatro apartados:

- Portada
- Carta de presentación.
- Datos generales.
- Dimensiones.

Cada uno de los apartados fueron seleccionados de tal manera que centraron la atención del encuestado en un solo objetivo: interés por colaborar en el trabajo solicitado.

En la Portada:

El primer contacto con la población invitada para la resolución del cuestionario, es sin duda, la portada del instrumento. En esta sección se tuvo suficiente cuidado en presentar claramente impreso los datos de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana Región Poza-Rica Tuxpan, así como el título del instrumento, destacándolo debidamente en los siguientes términos: “Perfil de competencias básicas de los egresados de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana Región Poza-Rica Tuxpan, México”.

Respecto a la carta de presentación:

Este instrumento se utilizó para la recolección de datos y sensibilización del sujeto para que voluntariamente participe en la colaboración con sus opiniones sobre el tema, siguiendo las indicaciones de (Bisquerra.1989) y (Hernández et al. 2003), se confeccionó la carta de presentación del cuestionario tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- Indicación de la institución en el cual se enmarca la investigación.
- Explicitación de la necesidad de colaboración del encuestado.
- Garantía de anonimato.
- Objetivos de la investigación.

- Primeras indicaciones para la cumplimentación del texto, independientemente de que las mismas figuren en el cuestionario.
- La redacción de la carta de presentación se fundamentó en lo siguiente:
- Fue personal y dirigida al destinatario
- Se especificó de manera directa el objetivo de la investigación a fin de evitar informaciones innecesarias.
- Se cuidó el inicio y el final de la carta por ser los párrafos de mayor atención y justificación de la investigación del perfil de competencias y el egresado de pedagogía. Además se especificó la participación de la UGR y la Universidad Veracruzana, así como los directores de tesis de la investigación.
- Cada una de las portadas y cartas de presentación fueron adjuntadas a los cuestionarios para los estudiantes, empleadores y estudiantes de manera directa.
- Sobre los datos generales. Se consideró la misma información para los cuatro grupos a investigar, cuenta para la realización de encuestas de opinión, entrevistas abiertas y grupo de discusión para los estudiantes.
- La encuesta de opinión inició con preguntas de menor complejidad, fáciles de contestar, para que el respondiente fuera adentrándose en la situación, se evitó iniciar con preguntas difíciles y directas, por lo que se estimó necesario comenzar con preguntas demográficas sobre institución donde labora, el sistema público, la antigüedad en el trabajo, materias o experiencias educativas que imparte, en el caso de la encuesta de opinión.

Datos generales:

En este apartado se recolectó información sobre los egresados de la Facultad de Pedagogía, egresados del MEIF, insertos en la docencia en diferentes niveles educativos (Básico Secundaria y Telesecundaria, Medio Superior (Bachillerato y Telebachillerato), Centros de capacitación, Enseñanza Abierta, y nivel Superior (Normal, y Universidad) todos a nivel público o privado. (Como se muestra en el cuadro 14)

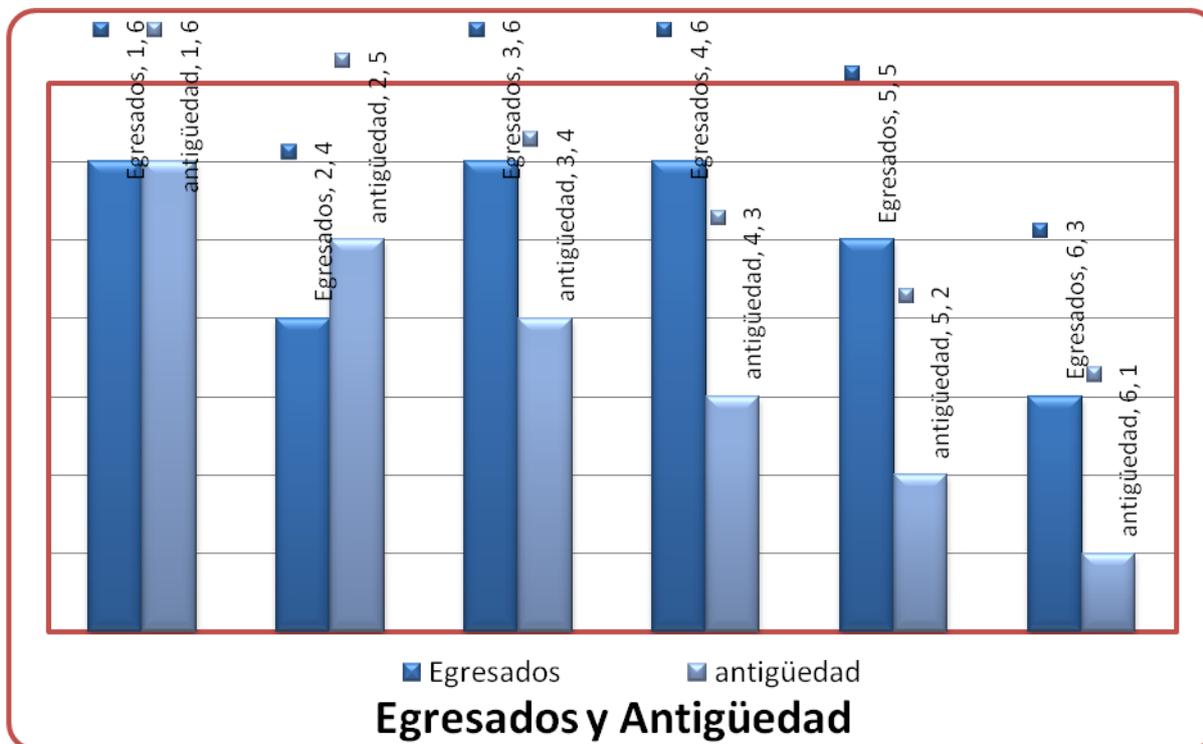
Instituciones de educación, así como, el nivel educativo y el sector.				
Institución	Número	NIVEL EDUCATIVO	PÚBLICO	PRIVADO
Secundaria	6	Básico		
Telesecundaria	4	Básico	X	
Bachillerato	7	Medio superior		X
Tele bachillerato	4	Medio superior	X	
Centro de capacitación de informática	3	Medio superior		X
Normal superior	1	Superior	X	
Superior	5			
Total de instituciones	30			

Cuadro 15: Instituciones de los niveles educativos encuestados.

Egresados	Antigüedad
6	6 años
4	5 años
6	4 años
6	3 años
5	2 años
3	1 años

Cuadro 16: Egresados encuestados y su antigüedad

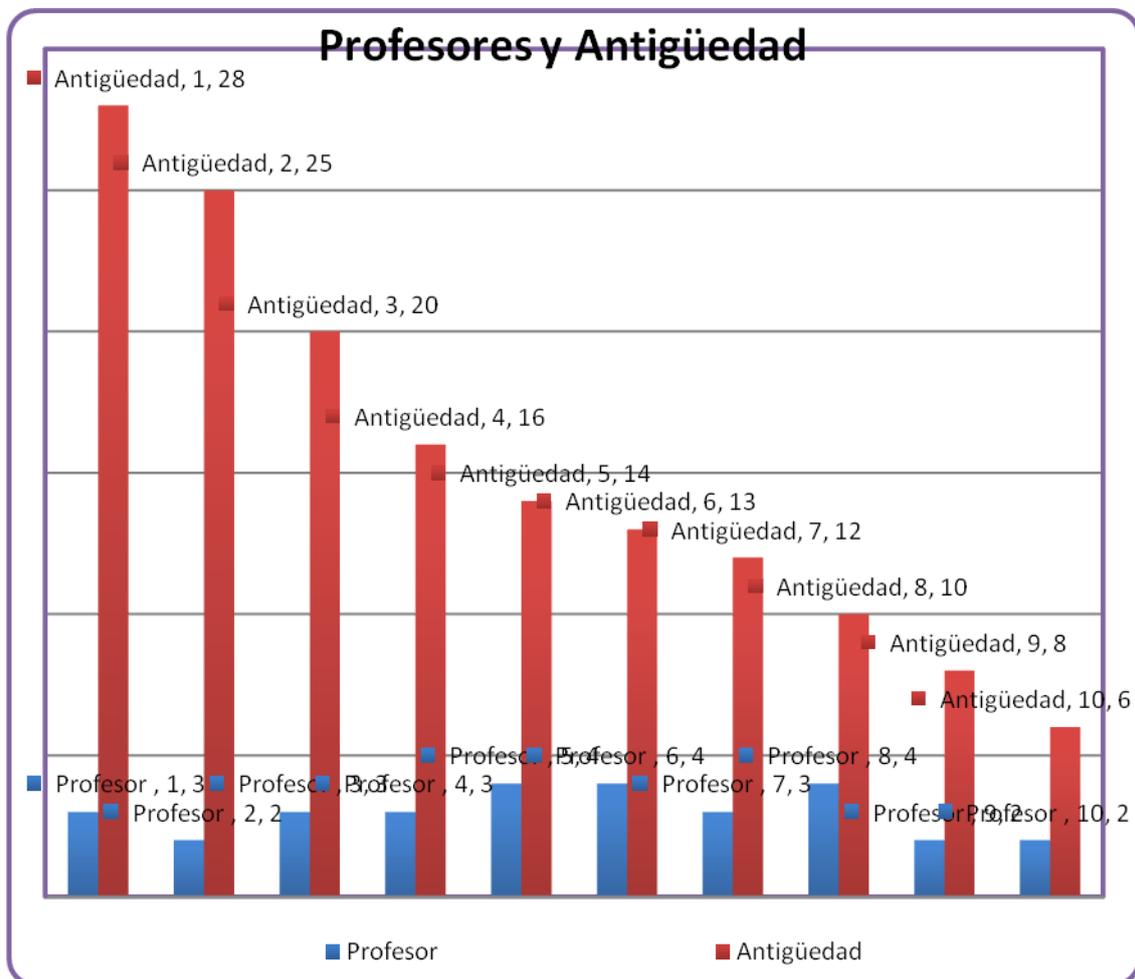
De igual forma se obtuvo información de la antigüedad de los egresados (Ver gráfica 1) del profesorado con respecto a la antigüedad (ver cuadro16).



Gráfica 1: Egresados y la Antigüedad

Profesor	Antigüedad
3	28 años
2	25 años
3	20 años
3	16 años
4	14 años
4	13 años
3	12 años
4	10 años
2	8 años
2	6 años
Total 30	

Cuadro 17: Profesores encuestados y su antigüedad.

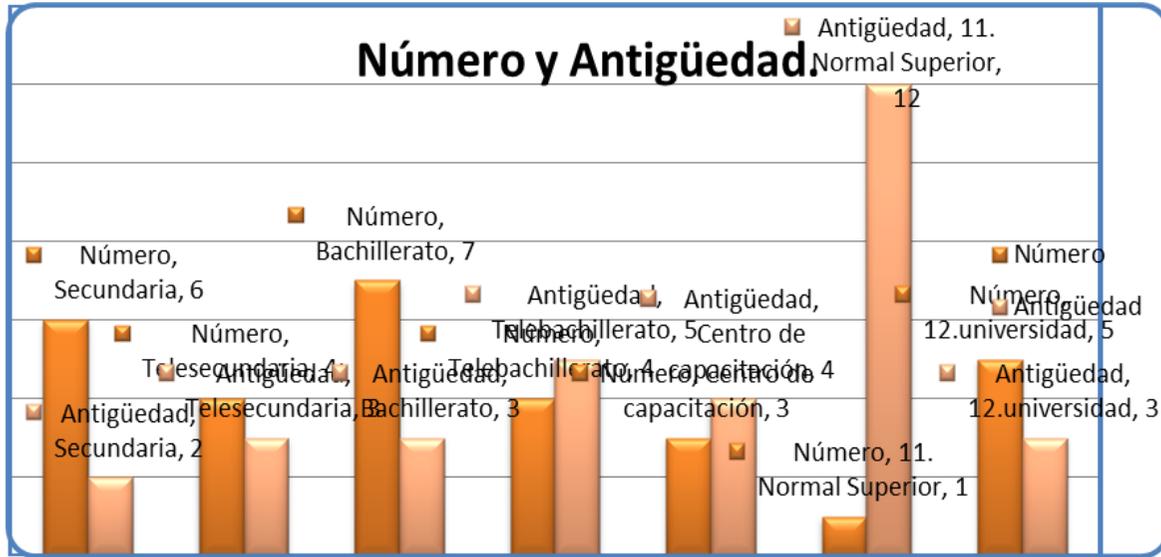


Gráfica 2: De los profesores y antigüedad.

En la gráfica se observa el número de empleadores y a las instituciones educativas que dirigen (y en las que están insertos laboralmente como docentes los egresados), y los años de antigüedad. (Como se muestra en el cuadro 17 y en la gráfica 3).

Empleadores	Número	Antigüedad
Secundaria	6	2 años
Telesecundaria	4	3 años
Bachillerato	7	3 años
Telebachillerato	4	5 años
Centro de capacitación	3	4 años
Normal superior	1	12 años
Universidad	5	3 años

Cuadro 18: Empleadores en instituciones educativas y año de antigüedad



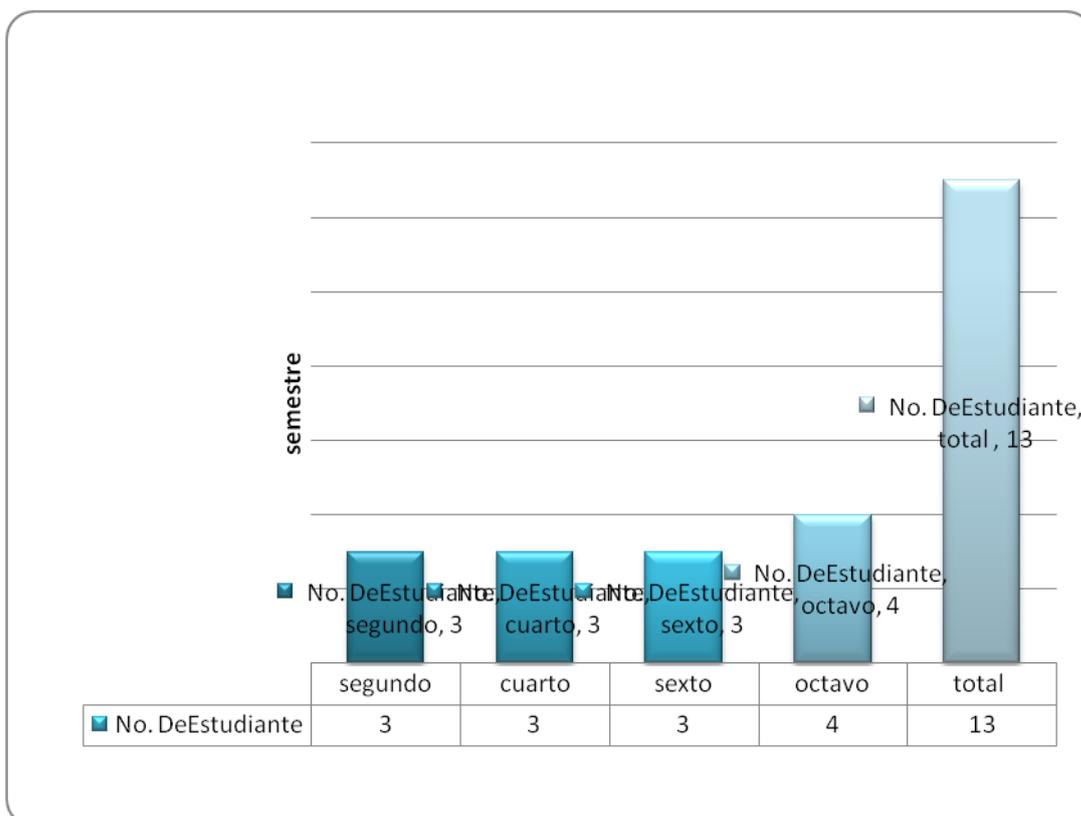
Gráfica 3: Del Número y Antigüedad.

A continuación se presenta el cuadro y la gráfica en relación al número de estudiantes y los semestres correspondientes. (Como se muestra en el cuadro 18 y en la grafica 4).

Semestre	No. De estudiantes
Segundo	3
Cuarto	3
Sexto	3
Octavo	4
Total	13

Cuadro19: Conformación del grupo de discusión de los estudiantes (ES)

Cabe destacar que de un total de 30 estudiantes se seleccionaron trece para el grupo de discusión.



Grafica 4: Estudiantes y semestres

Las 16 competencias del plan de estudios de la Facultad de Pedagogía que se contemplaron para este estudio como indicadores se definen a continuación:

1. La intervención docente. Es interceder o mediar por alguien estando en dicho cargo y por desempeño docente, es decir, la realización de las funciones propias del cargo de profesor.
2. La toma de decisiones. Quien toma una decisión debe identificar todas las alternativas disponibles, pronosticar sus consecuencias y evaluarlas según los objetivos y metas trazadas. Para ello, se requiere: En primer lugar, información actualizada sobre qué alternativas se encuentran disponibles en el presente o cuáles se deben considerar.

En segundo lugar, se necesita información sobre el futuro; cuáles son las consecuencias de actuar según cada una de las diversas opciones. En tercer lugar, es indispensable la información sobre como pasar del presente al futuro; cuáles son los valores y las preferencias que se deben utilizar para seleccionar, entre las alternativas que, según los criterios establecidos, conducen del mejor modo a los resultados que deseados. (Choo, 1999 citado en: Díaz, 2005:34.

3. Reconocimiento y análisis de las problemáticas educativas. Consiste en la identificación de situaciones y el análisis a través de procesos de investigación e intervención en situaciones hipotéticas o reales de grupos educativos, sea de forma autónoma o con la guía del profesor o tutor.
4. Proponer soluciones a problemas educativos. Consiste en organizar la información que justifica las actividades de solución de problemas sistemáticos. Durante esta etapa, la terminología técnica juega un papel importante para asegurar que todos los participantes del equipo que dan solución a los problemas reciban el mismo mensaje (Global Quality Systems, 2001)

5. Diseño de proyectos de investigación. Constituye el plan general del investigador para obtener respuestas a sus interrogantes o comprobar la hipótesis de investigación. El diseño de investigación desglosa las estrategias básicas que el investigador adopta para generar información exacta e interpretable.
6. Diseño y selección de estrategias de enseñanza-aprendizaje Definidas de son los medios, los recursos y procedimientos que facilitan el aprendizaje, y que van desde las habilidades de estudio hasta los procesos de pensamiento
7. Diseño y selección de recursos y materiales didácticos. Para que un material didáctico resulte eficaz en el logro de unos aprendizajes, no basta con que se trate de un “buen material”, ni tampoco es necesario que sea un material de última tecnología.

Cuando seleccionamos recursos educativos para utilizar en nuestra labor docente, además de su calidad objetiva hemos de considerar en qué medida sus características específicas (contenidos, actividades, autorización...) están en consonancia con determinados aspectos curriculares de nuestro contexto educativo: Objetivos, contenido, las características de los estudiantes, características del contexto. (Márquez, 2001).

8. Diseño propuestas curriculares. Consiste en el diseño de propuestas que habrán de llevarse a la práctica como parte de lo que es una propuesta educativa de un nivel educativo, dicho diseño puede ser realizado por expertos o puede ser participativo, en el cual se involucra al profesor de las distintas áreas formativas.
9. Implementación de propuestas curriculares. El concepto de currículo, está asociado a corrientes o concepciones didácticas también diversas, en el marco de este modelo, hemos adoptado la denominación de desarrollo curricular para dar cuenta del subsistema responsable del

diseño, planificación, desarrollo e implementación de las acciones y estrategias dirigidas a generar en los educandos las capacidades necesarias para desarrollarse como ser humano y desempeñarse competentemente en el mundo laboral (OIT,2010).

10. Evaluación de propuestas curriculares. Es comprobar si el diseño curricular implementado ha sido funcional y en qué medida se han logrado los objetivos del mismo. Se realiza evaluación interna y externa.
11. El desarrollo de proyectos educativos institucionales y autogestivos. Es la puesta en marcha de proyectos educativos por parte de las instituciones, previa detección de necesidades sociales.
12. Utilización de las nuevas tecnologías. Los programas de formación por competencias convocan el uso intensivo de nuevas tecnologías educativas, acudir a videos, cartillas instruccionales, software interactivo y explicaciones del instructor a problemas encontrados; es una estrategia más amplia que la de asistir en grupos predeterminados a las aulas y talleres, sin embargo es necesario incluir la consulta de material, la solución de problemas planteados y la comunicación y trabajo en equipo para que estas competencias personales se aprendan naturalmente en el ejercicio del proceso de capacitación.
13. Elaboración de programas de formación. Un programa basado en competencias; implican la intersección de varios conjuntos de habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes necesarios para el desempeño óptimo en una ocupación o función productiva determinada, deberá recurrir a la combinación de los diferentes medios de aprendizaje, a la iniciativa y capacidad de búsqueda y resolución de problemas de los alumnos y al papel facilitador del docente. (Vargas, 2001).
14. Evaluación de programas de formación y actualización. Telcher (1992:43) afirma que “la evaluación de los programas se considera también como

una parte integral del desarrollo del currículum”, en este sentido este proceso permite identificar las deficiencias, fortalezas y mejoras para una mejor implementación.

15. Instrumentación de programas de formación y actualización docente. Son los medios o materiales, del que dispone el profesor para llevar a cabo la tarea y facilitar el aprendizaje, mismos que son operados por parte del pedagogo para formar y/o capacitar a los recursos humanos en empresas e instituciones educativas.

16. Autodidactismo e independencia intelectual. El estudiante avanza según su habilidades y capacidades para la adquisición del conocimientos, interpretarlos, entenderlos comprenderlos y aplicarlos en la vida cotidiana, asumiendo así que cada sujeto percibe su propia realidad y verdad.

Ser autónomo aprendiendo supone dominar un conjunto amplio de estrategias, tomar decisiones intencionales conscientes y contextualizadas con el fin de lograr los objetivos de aprendizaje perseguidos (Monereo y Badi, 2001, citado en Arán, 2011).

Ahora bien, las variables que se consideraron para este trabajo fueron Importancia, indicador A, (Ver cuadro 20), y Contribución indicador B. (Ver cuadro 21).

Dimensión 1	Categoría (A)	16 Indicadores
El perfil de competencias del egresado en pedagogía.	Importancia que concede al desarrollo del perfil de competencias para su desempeño actual como docente.	1.1.1 Intervención en el espacio de docencia con una actitud que permita asumir un desempeño crítico, reflexivo y colaborativo.
		1.1.2 La toma de decisiones para solucionar problemas de su práctica profesional ejerciendo autonomía intelectual.
		1.1.3 El reconocimiento y análisis de diversas problemáticas educativas del entorno social
		1.1.4 Proponer soluciones pertinentes y viables a problemas educativos.
		1.1.5 El diseño de proyectos y la realización de investigaciones.
		1.1.6 El diseño, la selección de estrategias.
		1.1.7 El diseño, la selección y recursos didácticos.
		1.1.8 El diseño, propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas.
		1.1.9 Implementación de propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas.
		1.1.10 Evaluación de propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas.
		1.1.11 El desarrollo de proyectos educativos institucionales y auto-gestivos para propiciar el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad, respetando su diversidad cultural.
		1.1.12 La utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación, para hacerlas aplicables al campo educativo.
		1.1.13 La elaboración de programas de formación, desde una perspectiva pedagógica.
		1.1.14 Evaluación de programas de formación y actualización, desde una perspectiva pedagógica.
		1.1.15 La instrumentación de programas de formación y actualización, desde una perspectiva pedagógica.
		1.1.16 El autodidactismo y la independencia intelectual.

Cuadro 20: Dimensión A. Importancia que concede al desarrollo del perfil de competencias para la práctica docente

Con respecto a la variable dos se consideró:

Dimensión 2	Categoría (B)	16 Indicadores. Subcategorías.
El perfil de competencias del egresado en pedagogía.	La contribución de la carrera al desarrollo de este perfil de competencias.	1. Intervención en el espacio de docencia con una actitud que permita asumir un desempeño crítico, reflexivo y colaborativo.
		2. La toma de decisiones para solucionar problemas de su práctica profesional ejerciendo autonomía intelectual
		3. El reconocimiento y análisis de diversas problemáticas educativas del entorno social
		4. Proponer soluciones pertinentes y viables a problemas educativos
		5. El diseño de proyectos y la realización de investigaciones.
		6. El diseño, la selección de estrategias.
		7. El diseño, la selección y recursos didácticos.
		8. El diseño, propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas.
		9. Implementación de propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas.
		10. Evaluación de propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas.
		11. El desarrollo de proyectos educativos institucionales y autogestivos para propiciar el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad, respetando su diversidad cultural.
		12. La utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación, para hacerlas aplicables al campo educativo.
		13. La elaboración de programas de formación, desde una perspectiva pedagógica.
		14. Evaluación de programas de formación y actualización, desde una perspectiva pedagógica.
		15. La instrumentación de programas de formación y actualización, desde una perspectiva pedagógica.
		16. El autodidactismo y la independencia intelectual.

Cuadro 21: Dimensión B. Contribución de la carrera para el desarrollo del perfil de competencias para la práctica docente

5.8.7 Procedimiento para la encuesta

Las etapas para contactar con los cuatro grupos de investigación para las encuestas fueron las que se detallan en los párrafos siguientes:

Egresados:

a) Planeación

- La Secretaría Académica proporcionó un directorio de los egresados docente, teléfonos, emails.
- Se contactó con ellos y fijó una cita para la aplicación.
- Se fijó día, hora, fecha y lugar para la realización de la actividad.

b) Realización

- Presentación del investigador.
- Bienvenida y objetivo e instrucciones para la encuesta.
- Aplicación por parte del investigador.
- Agradecimientos por la participación.
- Se les pidió datos de sus empleadores (teléfonos personales y de la institución, email, dirección de la institución donde laboran).

c) Evaluación

- Dos personas llegaron tarde a la cita, por lo que se esperó media hora y se aplicó el instrumento., y dos avisaron que no asistiría el día señalado, por lo que se acordó otra fecha y hora para su aplicación.

1. Profesorado

a) Planeación

- La Secretaría Académica proporcionó un directorio de la planta docente, teléfonos, emails, de ahí se seleccionaron a los profesores con las experiencias educativas que el investigador eligió para la entrevista.
- Se contactó con los docentes seleccionados, se les explicó el objetivo de la entrevista, especificando el tema de perfil de competencias del egresado de pedagogía y la inserción laboral en la docencia, se acordó día, fecha, hora y lugar cuidando que la realización se llevara a cabo en la institución en que laboraban.

b) Realización

- Presentación del investigador.
- Bienvenida y objetivo e instrucciones para la entrevista.
- Realización por parte del investigador.
- Agradecimientos por la participación.

c) Evaluación

- Con respecto a los profesores, dos de ellos avisaron que no podían llegar a la cita para la entrevista, por lo que se contactó otra fecha para la actividad.

2. Empleadores

a) Planeación

- Una vez que el egresado proporcionó datos del empleador, se contactó con los Directores o Secretarios Académicos haciendo mención del objetivo de la entrevista determinado el día, hora, lugar y acordando se realizaría en las instituciones donde laboraban.

b) Realización

- Presentación del investigador.

- Bienvenida y objetivo e instrucciones para la entrevista.
- Realización por parte del investigador.
- Agradecimientos por la participación.

c) Evaluación

- Dos de los empleadores no llegaron a la entrevista y otro de ellos se contactó con el investigador para informarle que llegaría una hora más tarde, se acordó otra fecha para su realización.

3. Estudiantes

a) Planeación

- La Secretaría Académica proporcionó información sobre los estudiantes con respecto al semestre que cursaban, así como los grupos en los que se localizarían.
- Se hizo la invitación en cada uno de los grupos para la aplicación de las encuestas.
- Se eligieron de los 30 estudiantes, de segundo, cuarto, sexto y octavo semestre, para la encuesta de opinión y de éstos se seleccionaron trece para el grupo de discusión, en base a las calificaciones de 9 y 10 con un total de trece estudiantes.

b) Ejecución

- Se aplicó la encuesta en un primer momento a los 30 estudiantes y posteriormente se llevó a cabo el grupo de discusión con trece de ellos.

c) Evaluación

- Inicialmente el grupo de había conformado con doce estudiantes y uno de ellos solicito al investigador ser parte del grupo de discusión por lo que quedaron trece en total.

5.8.8 SPSS V. 17.

Para la realización del análisis de los datos obtenidos en la aplicación del instrumento, se considero utilizar un software de estadística, SPSS. V17 (2010), el cual permitió conocer exactamente las frecuencias de cada uno de los grupos. En este caso estamos refiriéndose de los empleadores, egresados, estudiantes y profesores.

El SPSS es un programa estadístico informático muy usado en las ciencias sociales, las empresas de investigación de mercado etc., originalmente el SPSS fue creado como el acrónimo de Statistical Package for the Social Sciences. El programa consiste en un módulo base y módulos anexos que se han ido actualizando constantemente con nuevos procedimientos estadísticos. De manera tal que la finalidad de utilizar este software, es para obtener las frecuencias de los resultados obtenidos.

ENFOQUE CUALITATIVO

5.8.9 La entrevista

Para comprender la problemática de investigación se utilizó la entrevista como técnica para la recolección de datos. Misma que se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistado) u otras (entrevistados) (Hernández, et al., 2010). Otra definición de acuerdo con (Buendía, Berrocal y Olmedo, 2009), es un modo directo de recogida de datos en el que se da una relación personal entre quien recoge los datos y quien los ofrece, en función de la organización de las dimensiones previamente planeadas por el entrevistador, aunque requiere de experiencia y conocimiento amplio del tema que se estudia (Buendía, 1998). La entrevista es

especialmente útil como Instrumento de exploración que ayuda a identificar variables y relaciones, a sugerir hipótesis y guiar otras fases de la investigación, permitiendo la recogida de información de las variables de la investigación.

Instrumentos de la recogida de información de las variables de la investigación:

La tercera dimensión en variable para la fase cualitativa es:

La inserción laboral; con los indicadores: necesidades, fortalezas y mejoras al perfil de competencias del egresado de pedagogía.

Se recolecta información a través de entrevistas semiestructuradas ya que se realiza una charla entre el entrevistador y el entrevistado en una ambiente de libertad para profundizar en las respuestas y se abordan aspectos de interés en el que el entrevistado guía la conversación.

Por lo anterior los instrumentos a utilizar encuesta de opinión, entrevista semiestructurada se complementan.

Función de complementación de otros métodos; sobre todo para la validación. (Buendía, Berrocal y Olmedo, 2009: 151).

Se debe asumir el objeto de la entrevista como un “problema de investigación” el cual abarca la exploración de la situación, el diseño de intervención y la preparación del trabajo de campo. Todo lo anterior, apunta a un proceso de identificación de patrones culturales que permitan al investigador corroborar, descartar o descubrir elementos relacionales de su entrevistado y así finalmente presentar el informe que se requiere. (Hernández, et al., 2010).

5.8.10 La entrevista semiestructurada

Respecto a la clasificación de la entrevista que se utilizó en esta investigación, de acuerdo al nivel de participación y de estructuración de los planteamientos, se clasifica en semiestructurada, porque aunque se tienen planteamientos de base para hacer al entrevistado, no se llega a ejercer un dominio total sobre el informante y se le da la libertad para expresar sus puntos de vista y opiniones acerca de planteamientos o temas en específico, lo cual permite profundizar en áreas de interés y retomar el guión que se tiene contemplado.

Este tipo de entrevista tiene la ventaja de ser flexible y abierta, por lo cual el entrevistador tiene la libertad de alterar el orden de las participaciones que traía preparadas en el guion, así como solicitar que se pueda profundizar más en algunas ideas, sin perder de vista el objetivo inicial de la entrevista (Buendía, Berrocal y Olmedo, 2009).

“Las entrevistas semiestructuradas funcionan adecuadamente en aquellas investigaciones que se interesan por interrogar administradores, burócratas o miembros de la élite de alguna comunidad, personas que tienen poco tiempo o que están acostumbradas a usar eficientemente su tiempo” (Vela, 2004:76).

Este tipo de entrevista es más utilizada porque se adaptan a la persona entrevistada dando le oportunidad al entrevistador de obtener información de manera rápida y confiable.

En el caso de la investigación que en particular nos ocupa, las entrevistas semiestructuradas fueron utilizadas con empleadores y los profesores de la Facultad de Pedagogía para obtener información que complementara los datos que se recuperaron en la encuesta y que interesaba recuperar de viva voz de los grupos de estudio y que se complementa la información con las opiniones de los estudiantes en un grupo de discusión.

5.8.11 El grupo de discusión

Un grupo de discusión es una técnica que utiliza la metodología cualitativa para conocer “opiniones” a través de la expresión de palabras, sentimientos y emociones de los que participan en la discusión. En este grupo, se tuvo cuidado que las personas que participaran conformaran un grupo lo más homogéneo posible, es decir del mismo contexto de estudio, carrera aunque de diferentes semestres, hombres y mujeres de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, Región Poza Rica-Tuxpan.

El grupo de discusión adopta la conformación de una micro muestra que tiene las características del macro conjunto, los miembros de este grupo son de alguna manera una construcción artificial que se reúne para analizar un tema en específico y para aportar sus comentarios, reflexiones y opiniones, y se dice que es en un sentido un tanto artificial, dado que los participantes no forman parte de un grupo así conformado en la realidad, se reúne dada una convocatoria o invitación, terminado esto el grupo se desintegra (Margel, 2004).

Objetivo del grupo de discusión

Analizar las valoraciones de los estudiantes que cursan la carrera de pedagogía acerca del perfil de competencias y la práctica docente, con respecto a las necesidades, fortalezas, mejoras en el plan de estudios de la Facultad de Pedagogía.

Los temas a tratar en el grupo fueron, el perfil de competencias del egresado de pedagogía y su inserción laboral en la docencia, en el nivel básico, medio superior y superior, con la finalidad de conocer, reflexionar, opinar y proponer acerca del nivel de la práctica docente, necesidades, fortalezas y mejoras para el desarrollo del perfil de competencias del egresado de pedagogía para su inserción laboral en la docencia.

A continuación se describen los pasos que realizar para la planeación del grupo de discusión:

Planeación

- Se informó a los estudiantes elegidos el lugar, fecha y hora de la actividad.
- Se previeron a la sesión las condiciones idóneas de iluminación, sonido, la colocación del grupo, de la cámara de video y el audio para evitar la interferencia por ruido, así como la planeación y duración de la sesión.
- Se solicitó el apoyo del técnico en informática, para la realización de la grabación del grupo de discusión.
- Se utilizó una grabadora para dejar constancia de voz de lo que se desarrollo en el grupo.

a) Desarrollo

- Bienvenida, agradecimiento y presentación.
- Se señaló el objetivo de la reunión de conocer las opiniones a través de la expresión de la palabra, sentimientos, emociones sobre el perfil de competencias del egresado de Pedagogía (MEIF), las necesidades, fortalezas y mejoras.
- Inició la sesión del grupo de discusión con preguntas básicas sobre cada uno de los elementos que conforman el perfil de competencias en relación a:
 - Necesidades
 - Fortalezas
 - Mejoras
- Se organizaron las participaciones evitando la superposición de las mismas.
- La moderación de la sesión se desarrolló tratando de evitar conflictos entre los participantes.

- El investigador evitó que se dispersaran las participaciones del tema que se analizaba y en caso necesario encuadrar la temática a discutir.
 - El moderador se abstuvo de participar con sus opiniones.
 - El moderador fue el encargado de hacer el cierre de la reunión.
- b) Evaluación del trabajo realizado por el grupo de discusión.
- Se concluyó con la pregunta ¿Qué me llevo de la sesión?

Evaluamos la sesión y de manera general opinaron

¿Qué me llevo de la sesión?	
1.- “El perfil de competencias es importante para la práctica docente y hay que desarrollarlo en las experiencias educativas”	
2.- “La carrera si contribuye a la formación del pedagogo como docente, nos brinda herramientas para un a buena actuación profesional y resolver problemas en diferentes contextos”	3
3.- “necesidades, prioritarias son la inclusión en el plan de estudios de un área de docencia, estrategias de enseñanza y aprendizaje, recursos didácticos y fortalecer el diseño, implementación y evaluación curricular, así como la investigación”. Fortalezas: Son el MEIF, área básica, autodidactismo” Mejoras del perfil de competencias. Rediseño curricular, incluir un área de docencia, reforzar el área de nuevas tecnologías y las experiencias educativas que se refieran a lo curricular y la investigación.	5
4.- “Rediseñar el plan de estudios para mejorar las oportunidades de éxito del egresado para la inserción laboral en la docencia”	2 13

Cuadro 22: Evaluación de la sesión

5.8.12 Dimensiones, categorías e indicadores

Respecto a las variables y dimensiones que comprende el estudio, se formularon tres categorías que se analizaran de forma cualitativa (aunque también se incluyeron en las encuestas de los EG, PR Y EM), las cuales son:

- Necesidades del perfil de competencias.
- Fortalezas del perfil de competencias.
- Las mejoras para el perfil de competencias del egresado en pedagogía.

En la fase cualitativa la variable inserción laboral en la docencia analizaron las necesidades, fortalezas y mejoras.

Dimensión	Fase cualitativa	Categorías
La Inserción laboral en la docencia.	Las Mejoras para el perfil de competencias del egresado en Pedagogía.	1. Necesidades
		2. Fortalezas
		3. Mejoras

Cuadro 23: Las mejoras para el perfil de competencias del egresado en Pedagogía.

A continuación se presentará el análisis de los datos obtenidos de los cuatro grupos investigados y sus respectivos objetivos alcanzados en este trabajo.

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE DATOS

6.1 Fase cuantitativa

Para este estudio la muestra está conformada por los cuatro grupos antes mencionados, cada uno está compuesto por 30 participantes, dándonos un total de 120 participantes divididos en los siguientes grupos que se definen de la siguiente manera:

- Egresados (EG)
- Profesores (PR)
- Empleadores (EM)
- Estudiantes (ES)

El análisis de datos está hecho en tres partes. Se realiza el análisis e interpretación de resultado de los indicadores (fase cuantitativa) (A) y (B) correspondientes a la dimensión 1 “El perfil de competencias del egresado en Pedagogía y en la última parte corresponde a las necesidades, fortalezas y mejoras (fase cualitativa).

Para la interpretación, se han utilizado tablas de distribución de frecuencias, así como, gráficas para su mayor apreciación y al finalizar este apartado se hará la presentación del libro de códigos, además, la matriz de concentración de datos donde se muestran las puntuaciones obtenidas de cada ítem, junto con su respectiva sumatoria, porcentaje y valoración final y promedio global.

En esta primera parte se hará el análisis e interpretación de la información de las 16 variables del indicador (A) La importancia que le concede al desarrollo del perfil para el desempeño actual como docente. Así como, se han de describir las 16 competencias correspondientes al indicador (B) Contribución del diseño curricular implementado al desarrollo del perfil de competencias.

Primer objetivo: Analizar la importancia que le conceden los egresados, profesores, empleadores y estudiantes al perfil de competencias para la práctica docente.

.Enfoque cuantitativo: A. Importancia

1. (A) Intervención en la docencia con una actitud que permita asumir un desempeño crítico, reflexivo y colaborativo

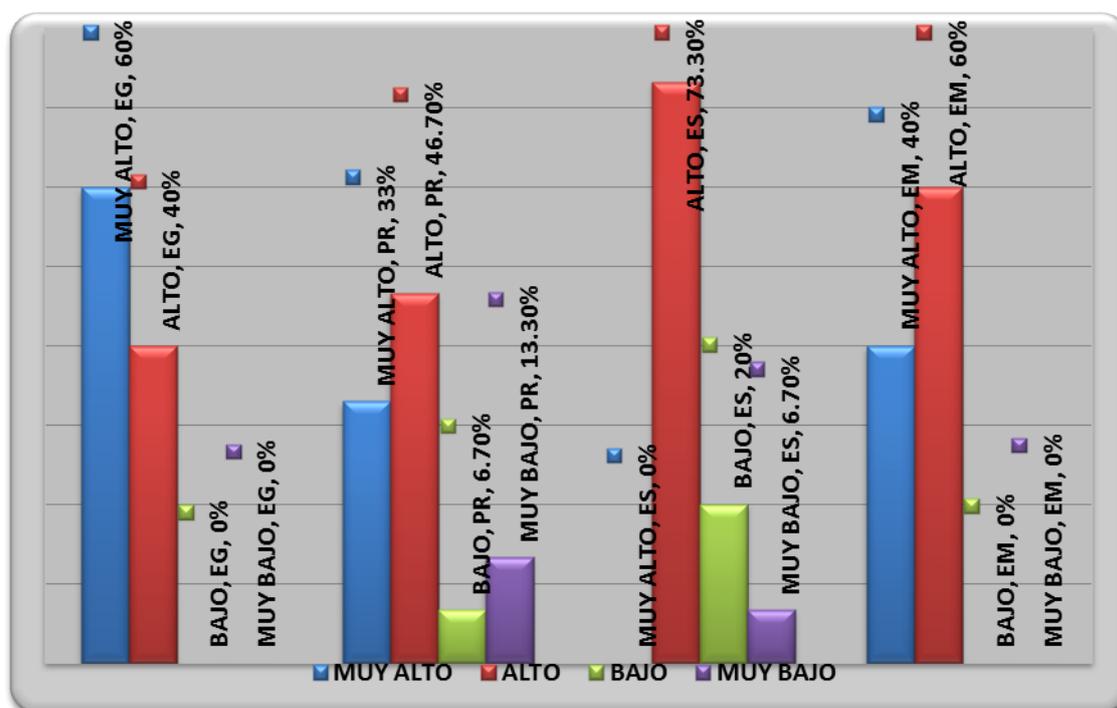
GRUPOS VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	60%	33%	40%	0%
ALTO	40%	46.7%	60%	73.3%
BAJO	0%	6.7%	0%	20%
MUY BAJO	0%	13.3%	0%	6.7%
TOTAL	100%	0%	100%	100%

Cuadro 24: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia uno.

Al respecto, para la competencia “Intervención en la docencia con una actitud que permita asumir un desempeño crítico, reflexivo y colaborativo. Los EG afirmaron en un 60% valor “Muy alto” y un 40% valor “Alto” que la intervención del pedagogo en la docencia tiene gran impacto, desempeñándose de manera crítica, reflexiva y colaborativa. Tanto que para los EM, manifiestan, que un 40% valor “Muy alto” y un 60% valor “Alto” los EG si tiene la formación para intervenir en la docencia.

Por lo que para los ES, afirman en un 73.3 %•valor “Alto” que en cuanto a la intervención, es de fundamental importancia, ya que el pedagogo está preparado asumir un desempeño crítico, reflexivo y colaborativo, mientras que para un 20% valor “Bajo” y un 6.7% valor “Muy bajo” consideran que la carrera no le ha dado tanta importancia para la preparación de los pedagogos en la docencia. Al respecto, un 33.3% valor “Muy alto” y un 46.7% valor “Alto” de los PR, aseveran que la carrera le da importancia a la formación en docencia, mientras que, para un 6.7% valor “Bajo” y un 13.3% valor “Muy bajo” considera

que escasamente se da la formación en docencia para la intervención. A continuación se muestra una gráfica, que representa lo antes descrito de acuerdo a los grupos y valores de cada porcentaje.



Gráfica 5: A (1) Intervención en la docencia con una actitud que permita asumir un desempeño crítico, reflexivo y colaborativo

2. (A) La toma decisiones para solucionar problemas de su práctica profesional ejerciendo autonomía intelectual

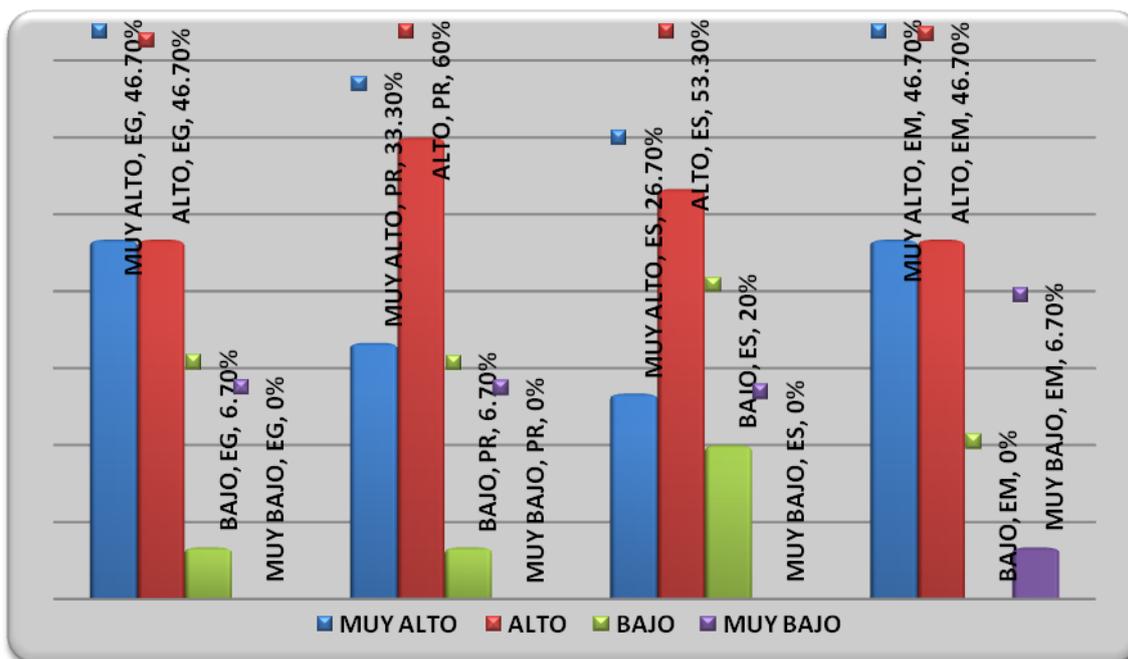
GRUPOS VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	46.7%	33.3%	46,7%	26,7%
ALTO	46.7%	60%	46,7%	53.3%
BAJO	6.7%	6.7%	0%	20%
MUY BAJO	0%	0%	6,7%	0%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Cuadro 25: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia dos.

En esta competencia, los EG y los EM se obtuvo que en un 46.7% de los valores “Muy alto” y “Alto” respectivamente, consideraron que es de suma

importancia que se tenga la habilidad para tomar decisiones y poder solucionar problemas en la práctica profesional, mientras que un 6,7% valor “Bajo” consideran no es tan importante. Al respecto, los empleadores en un 46,7% de los valores “Muy alto” y “Alto” respectivamente, aseveraron que los egresados ponen en práctica la toma de decisiones, mientras que para un 6.7% valor “Muy bajo” denota que adquieren la competencia para la toma de decisiones pero que no la desarrollan.

Además, un 26.7% valor “Muy alto” y un 53.3% valor “Alto” consideran que la carrera de pedagogía da importancia a desarrollar esta competencia para la práctica profesional. Mientras que para un 20% valor “Bajo” manifiestan adquirir la habilidad pero no desarrollarla del todo. En cuanto a los PR, un 33.3% valor “Muy alto” y un 60% valor “Alto” aseveran que los EG si adquieren la competencia para la toma de decisiones, sin embargo, para el 6.7% valor “Bajo” consideran que la adquieren, pero no la desarrollan. Al respecto se presenta una gráfica que representa de manera visual lo antes descrito de acuerdo a los porcentajes de cada valor, así como, de cada grupo.



Gráfica 6: A (2) La toma de decisiones para solucionar problemas de su práctica profesional ejerciendo autonomía intelectual.

3. (A) El reconocimiento y análisis de diversas problemáticas educativas del entorno social.

GRUPOS VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	60%	40%	40%	33.3%
ALTO	40%	33.3%	60%	40%
BAJO	0%	26.7%	0%	26.7%
MUY BAJO	0%	0%	0%	0%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

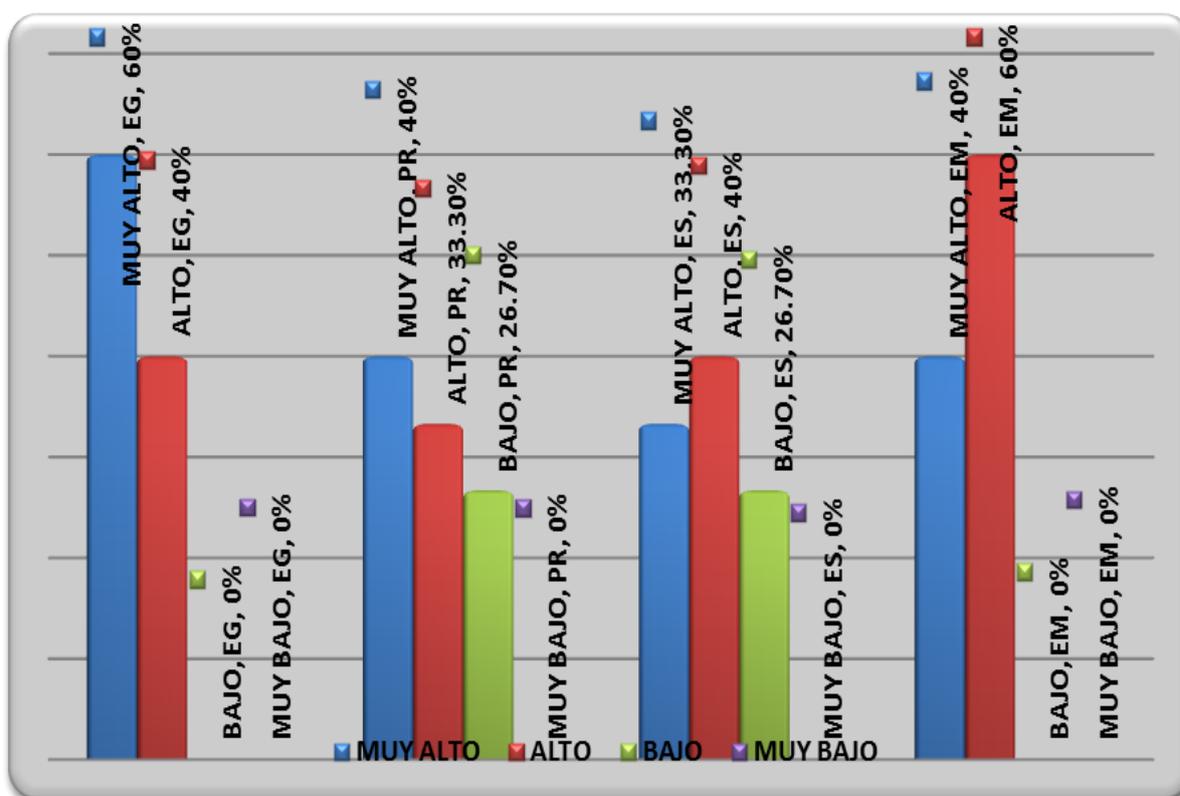
Cuadro 26: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia tres.

Los EG exteriorizaron en un 60% valor “Muy alto” y un 40% valor “Alto” que son capaces de reconocer y analizar diversas problemáticas educativas del entorno social. Al respecto, para los EM un 40% valor “Muy alto” y un 60% valor “Alto” afirmaron que los EG tienen la competencia para reconocer problemáticas educativas.

Los ES en un 33.3% valor “Muy alto” y un 40 % valor “Alto” coincidieron en que la carrera de pedagogía los para tener la competencia para reconocer problemáticas educativas y para el 26.7% valor “Bajo” consideraron que dan la formación para reconocer problemáticas, sin embargo, aunque hay poca transferencia del conocimiento en diferentes contextos. En cuanto a los PR el 40% valor “Muy alto” y un 33.3% valor “Alto” expresaron que la carrera de pedagogía si forma pedagogos con la habilidad para de reconocer diversas problemáticas educativas. Por el contrario para un 26.7% valor “Bajo”.

Grafica 7: A (3) El reconocimiento y análisis de diversas problemáticas educativas del entorno social.

Expresaron que los egresados adquieren la formación pero que depende de los mismos para ponerla en práctica. Al respecto, se presenta una gráfica en la que se observan los colectivos con respecto a los porcentajes de cada valor.



Grafica 7: A (3) El reconocimiento y análisis de diversas problemáticas educativas del entorno social.

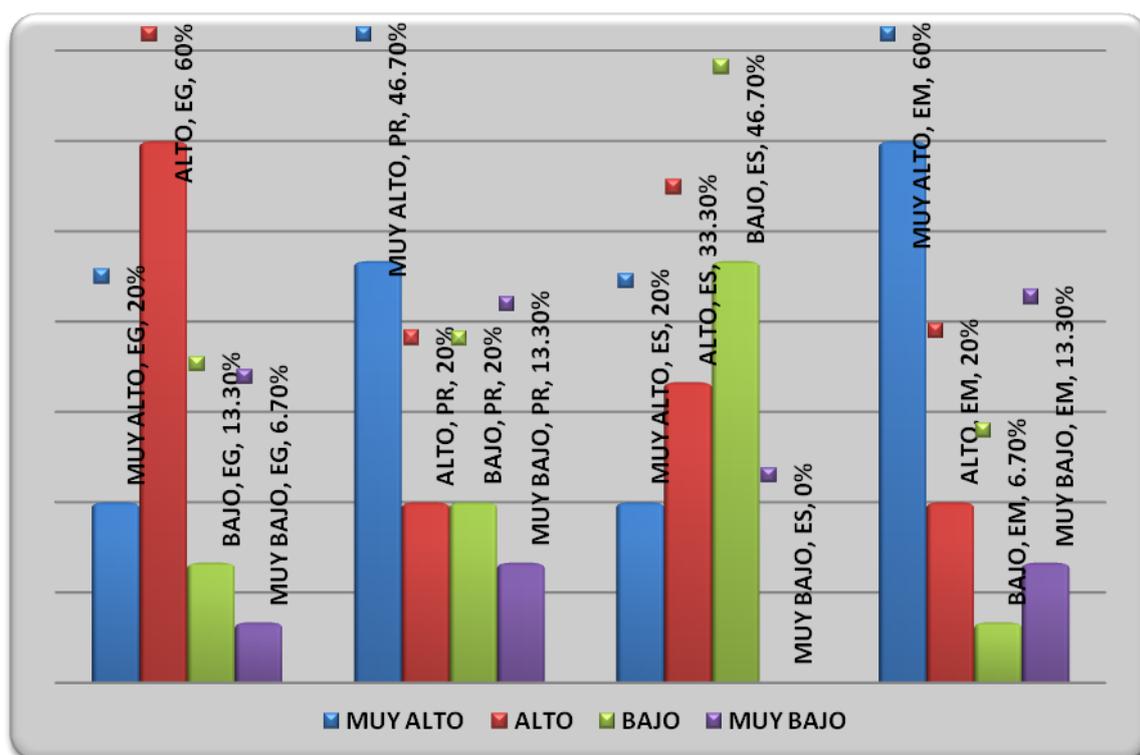
4. (A) Proponer soluciones pertinentes y viables a problemas educativos

GRUPOS VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	20%	46.7%	60%	20%
ALTO	60%	20%	20%	33.3%
BAJO	13.3%	20%	6.7%	46.7%
MUY BAJO	6.7%	13.3%	13.3%	0%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Cuadro 27: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia cuatro.

En lo que respecta, un 20% valor “Muy alto” y un 60% valor “Alto” de los EG afirmaron que tienen la competencia para proponer soluciones pertinentes para problemas educativos, en lo que concierne al 13.3% valor “Bajo” y un 6.7% valor “Muy bajo” opinaron adquirir la habilidad pero no ponerla en práctica. Por lo que para los EM en un 60% valor “Muy alto” y un 20% valor “Alto” aseveraron que los EG en pedagogía tienen la formación y habilidad para proponer soluciones pertinentes, sin embargo, para un 6.7% valor “Bajo” y un 13.3% valor “Muy bajo” aseguraron tener la formación pero no poner en práctica lo adquirido para desarrollarla.

Los ES en un 20% valor “Muy alto” y un 33.3% valor “Alto” manifestaron que se adquiere la formación para poder proponer soluciones pertinentes, por el contrario, para un 46.7% valor “Bajo” de los encuestados, dijeron que a los pedagogos no tienen bien desarrollada esta competencia para proponer soluciones pertinentes a problemas educativos. Al tomar en cuenta a los PR, un 46.7% valor “Muy alto” y un 20% valor “Alto” aseveraron que la carrera motiva a desarrollar la competencia de proponer soluciones ante diversos problemas, sin embargo, para un 20% valor “Bajo” y para un 13.3% valor “Muy bajo” señalaron que adquieren la formación pero no ponen en práctica la habilidad. Al respecto, para este análisis de esta variable. Se presenta la siguiente gráfica en donde se observan los porcentajes pertenecientes a cada valor y por consiguiente a cada grupo.



Gráfica 8: A (4) Proponer soluciones pertinentes y viables a problemas educativos

4. (A) El diseño de proyectos y la realización de investigaciones

GRUPOS VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	53.3%	6.7%	46.7%	13.3%
ALTO	46.7%	46.7%	53.3%	20%
BAJO	0%	26.7%	0%	53.3%
MUY BAJO	0%	20%	0%	13.3%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

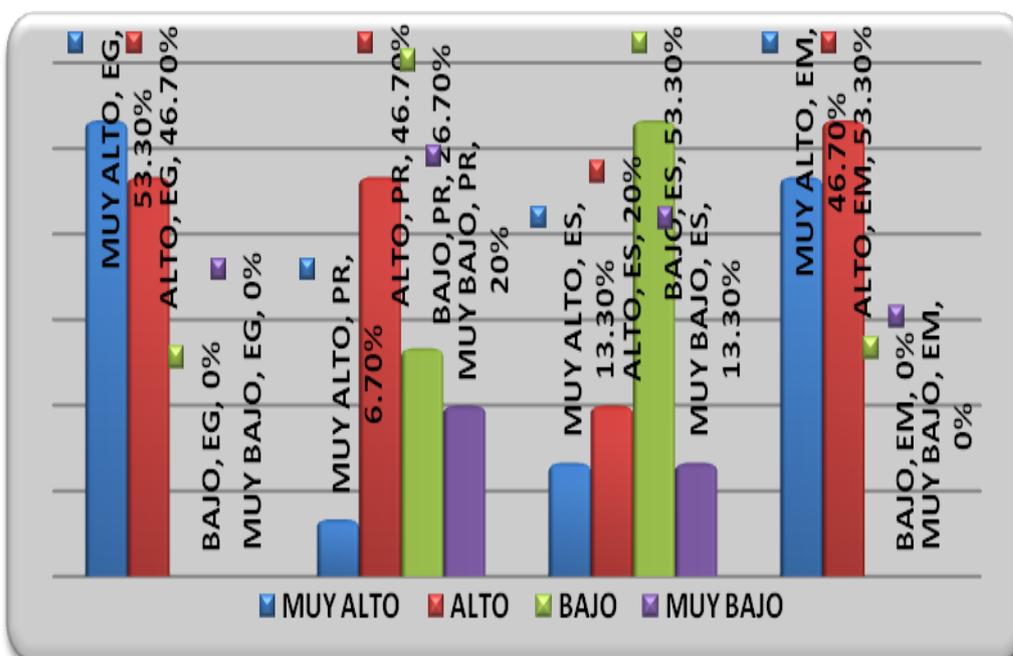
Cuadro 28: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia cinco.

En cuanto al diseño de proyectos y la realización de investigaciones, los EG afirmaron en un 53.3% valor “Muy alto” y un 46.7% valor “Alto” coincidieron en que adquirieron la formación para el diseño de proyectos, por lo que tienen la competencia para desarrollar lo aprendido en la carrera. En cuanto a los EM en un 46.7% valor “Muy alto” y para un 53.3% valor “Alto” aseveraron que los

EG tienen la preparación necesaria para desarrollar proyectos y la realización de investigaciones.

Al respecto, para el 13.3% valor “Muy alto” y un 20% valor “Alto” opinaron que la carrera de pedagogía si imparte los contenidos teóricos para el diseño de proyectos, sin embargo, para el 53.3% valor “Bajo” y un 13.3% valor “Muy bajo” manifestaron adquirir los conocimientos pero hay poca práctica. En cuanto a los PR, un 6.7% valor “Muy alto” y un 46.7% valor “Alto” señalaron que la carrera si prepara a los pedagogos para el diseño de proyectos e investigaciones, sin embargo, un 26.7% valor “Bajo” y un 20% valor “Muy bajo” afirmaron que si se imparten los conocimientos teóricos para el diseño de proyectos, pero los EG no ponen en práctica esta formación.

Por lo que para una representación más significativa de lo antes mencionado, se presenta la siguiente gráfica en la cual se puede apreciar lo antes descrito de acuerdo a sus valores y porcentajes respecto de los colectivos.



Gráfica 9: A (5) El diseño de proyectos y la realización de investigaciones.

6. (A) El diseño, la selección de estrategias

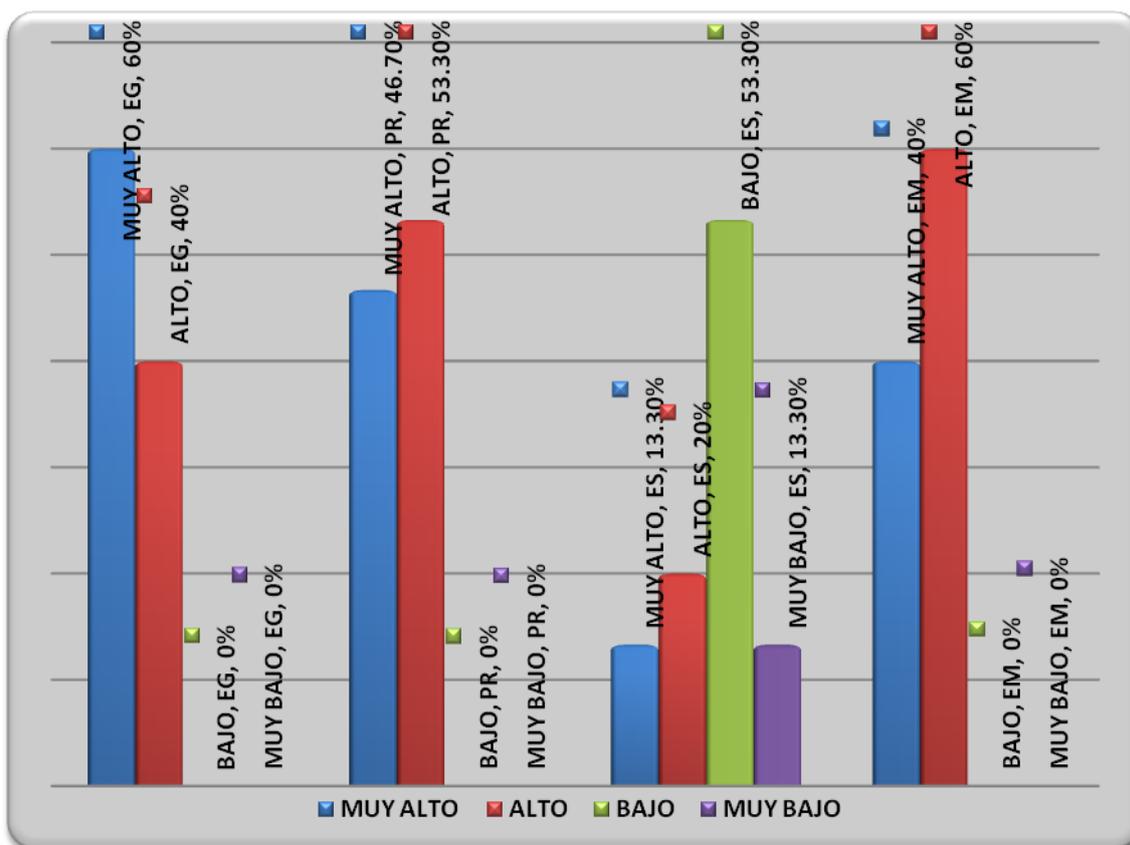
GRUPOS VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	60%	46.7%	40%	13.3%
ALTO	40%	53.3%	60%	20%
BAJO	0%	0%	0%	53.3%
MUY BAJO	0%	0%	0%	13.3%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Cuadro 29: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia seis.

Para esta competencia el 60% valor “Muy alto” y un 40% valor “Alto” consideran los EG tener la formación para diseñar y seleccionar estrategias en cuanto a la docencia, por lo que para los empleadores un 40% valor “Muy alto” y un 60% valor “Alto” coincidieron con los EG en que tiene la formación para diseñar y seleccionar las estrategias.

En cuanto al 13.3% valor “Muy alto” y un 20% con valoraciones de “Alto” los EG opinan que adquirieron a lo largo de la carrera esta formación, mientras que para un 53.3% valor “Bajo” y un 13.3% valor “Bajo” expresaron adquirir la formación, pero no ponerla en práctica. Por otro lado, para los PR un 46.7% valor “Muy alto” y un 53.3% valor “Alto” aseveraron que la carrera si imparte los conocimientos necesarios para diseñar y seleccionar diversas estrategias.

En base a lo antes descrito, se presenta una gráfica, la cual representa los diversos porcentajes de acuerdo a cada valor respecto de cada grupo.



Gráfica 10: A (6) El diseño, la selección de estrategias

7. (A) El diseño, la selección y recursos didácticos

GRUPOS VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	66.7%	40%	50%	33.3%
ALTO	26.7%	60%	36.7%	26.7%
BAJO	6.7%	0%	0%	26.7%
MUY BAJO	0%	0%	13.3%	13.3%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

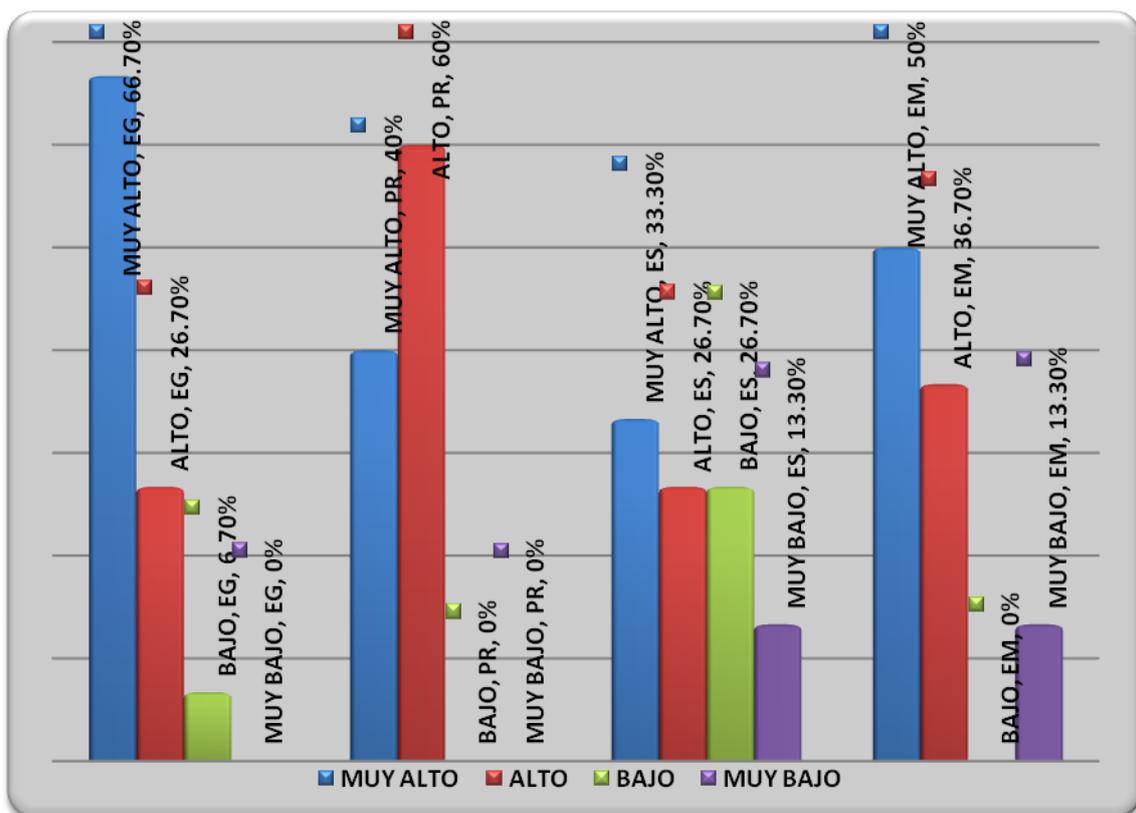
Cuadro 30: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia siete.

Para esta competencia, los EG manifestaron en un 66.7% valor “Muy alto” y un 26.7% valor “Alto” que han recibido la formación para el diseño y selección de recursos didácticos. Por lo que para un 6.7% valor “Bajo” del mismo grupo afirma tener la formación pero no poner en práctica lo adquirido. Por lo que

para los EM, en un 50% valor “Muy alto” y 36.7% valor “Alto” afirmaron que los egresados tiene la formación para desarrollar lo dicho en esta competencia, por lo que para el 13.3% valor “Muy bajo” coincidieron en que los EG tienen la formación pero hay debilidades para el desarrollo de esta competencia.

Los ES, afirmaron que en la carrera de pedagogía si reciben la formación necesaria para el diseño y selección de recursos didáctica, por lo que para un 26.7% valor “Bajo” y un 13.3% valor “Muy bajo” coinciden en que tiene la formación pero desarrollan poco esta competencia. En cuanto a los PR un 40% valor “Muy alto” y un 60% valor “Alto” aseveran que los egresados si están preparados y tiene la formación necesaria para diseñar y seleccionar recursos didácticos.

Al respecto se presenta una gráfica en la que se presentan los resultados antes descritos en la variable. Por lo que se puede apreciar los porcentajes de acuerdo a cada valor y a cada grupo



Gráfica 11: A (7) El diseño, la selección y recursos didácticos

8. (A) Diseño, propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas

GRUPOS VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	40%	13.3%	50%	0%
ALTO	46.7%	46.7%	36.7%	40%
BAJO	13.3%	26.7%	0%	26.7%
MUY BAJO	0%	13.3%	13.3%	33.3%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

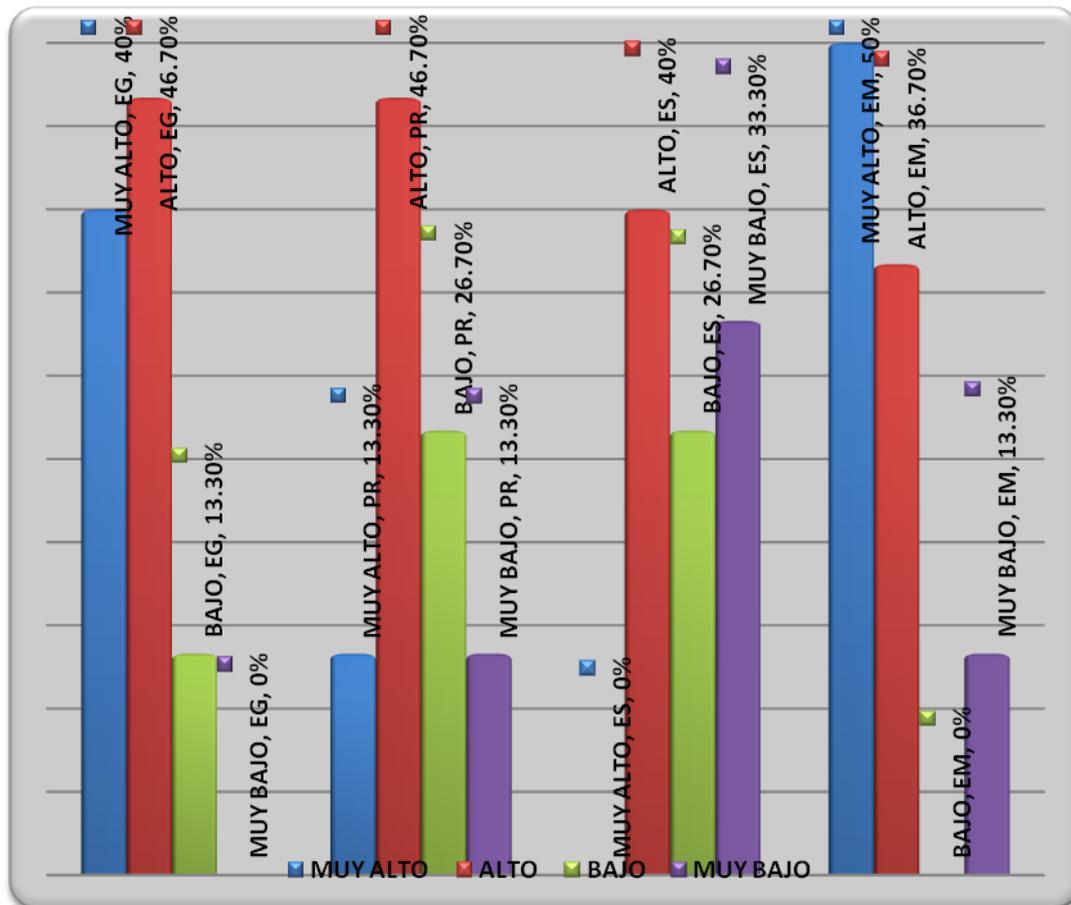
Cuadro 31: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia ocho.

Al respecto, en esta competencia para los EG sostuvieron en un 40% con valor "Muy alto" y un 46.7% valor "Alto" que tienen la formación para diseñar propuestas curriculares por lo que para un 13.3% valor "Bajo" manifiesta tener la formación pero no desarrollar la habilidad para diseñar propuestas curriculares.

En relación a los EM 50% valor "Muy alto" y un 36.7% valor "Alto" consideran que los egresados si tiene la capacidad y la habilidad para el diseño de propuestas curriculares por lo que para un 13.3% valor "Bajo" que los pedagogos tienen la formación pero que no la desarrollan completamente.

Para los ES, el 40% valor "Alto" de los encuestados, opinaron que en la carrera si reciben la formación para el diseño de propuestas curriculares, mientras que para el 26.7% valor "Bajo" y un 33.3% valor "Muy bajo" consideraron que si reciben la formación pero que no desarrollan lo aprendido en la práctica. Y en lo que respecta a los PR, en un 13.3% valor "Muy alto" y un 46.7% valor "Alto" aseveraron que los egresados si tienen la formación en el diseño de propuestas curriculares.

Por lo que para un 26.7% valor “Bajo” y un 13.3% valor “Muy bajo” manifiestan que los EG tiene la formación pero que no desarrollan esta competencia. Al respecto se presenta una gráfica en la cual se puede apreciar lo descrito anteriormente de acuerdo a los porcentajes correspondientes por cada valor en cuanto a los cuatro grupos.



Gráfica 12: A (8) Diseño, propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas.

9. (A) Implementación de propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas

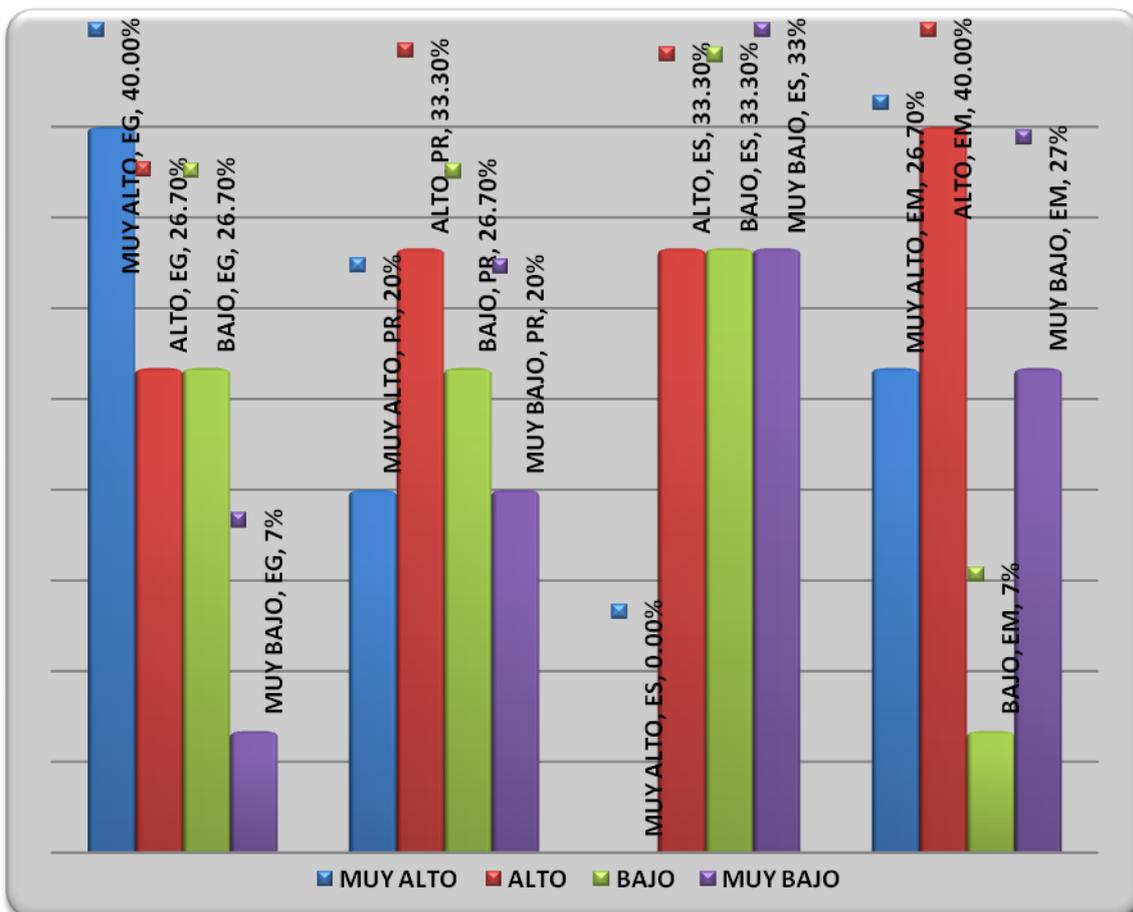
GRUPOS VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	40%	20%	26.7%	0%
ALTO	26.7%	33.3%	40%	33.3%
BAJO	26.7%	26.7%	6.7%	33.3%
MUY BAJO	6.7%	20%	26.7%	33.3%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Cuadro 32: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia nueve.

Los EG manifiestan en esta competencia en un 40% valor “Muy alto” y un 26.7% valor “Alto” que tienen la capacidad y la formación de implementar propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas, por lo que, para un 26.7% valor Bajo” y un 6.7% valor “Muy bajo” sostienen que adquirieron la formación pero llevan poco a la práctica lo aprendido. Al respecto, un 26.7% valor “Muy alto” y un 40% valor “Alto” de los EM consideran que los EG sí tienen la formación para implementar propuestas curriculares, mientras que para un 6.7% valor “Bajo” y un 26.7 valor “Muy bajo” detallan que los EG han adquirido la formación pero que no la desempeñan de manera práctica.

Por otro lado, tomando en cuenta a los ES, un 33.3% valor “Alto” refieren que en la carrera si se da la formación necesaria para la implementación de las propuestas curriculares. Mientras que para otro 33.3% de los valores “Bajo” y “Muy bajo” respectivamente, consideran que se adquiere el perfil pero que al momento de aplicar lo aprendido, y simplemente, no lo desarrollan. Al respecto, los profesores en un 20% valor “Muy alto” y un 33.3% valor “Alto” afirman que en la carrera de pedagogía si se imparte lo necesario para que los EG desarrollen la competencia para implementar propuestas curriculares. Mientras que para un 26.7% valor “Bajo” y un 20% valor “Muy bajo” afirman que los EG tienen la formación pero hay pocas oportunidades de implementarlas en diferentes contextos.

Al respecto, para todo lo antes descrito en esta competencia, se presenta a continuación una gráfica en la cual se detallan los porcentajes de acuerdo a cada valor con sus respectivos colectivos



Gráfica 13: A (9) Diseño, propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas

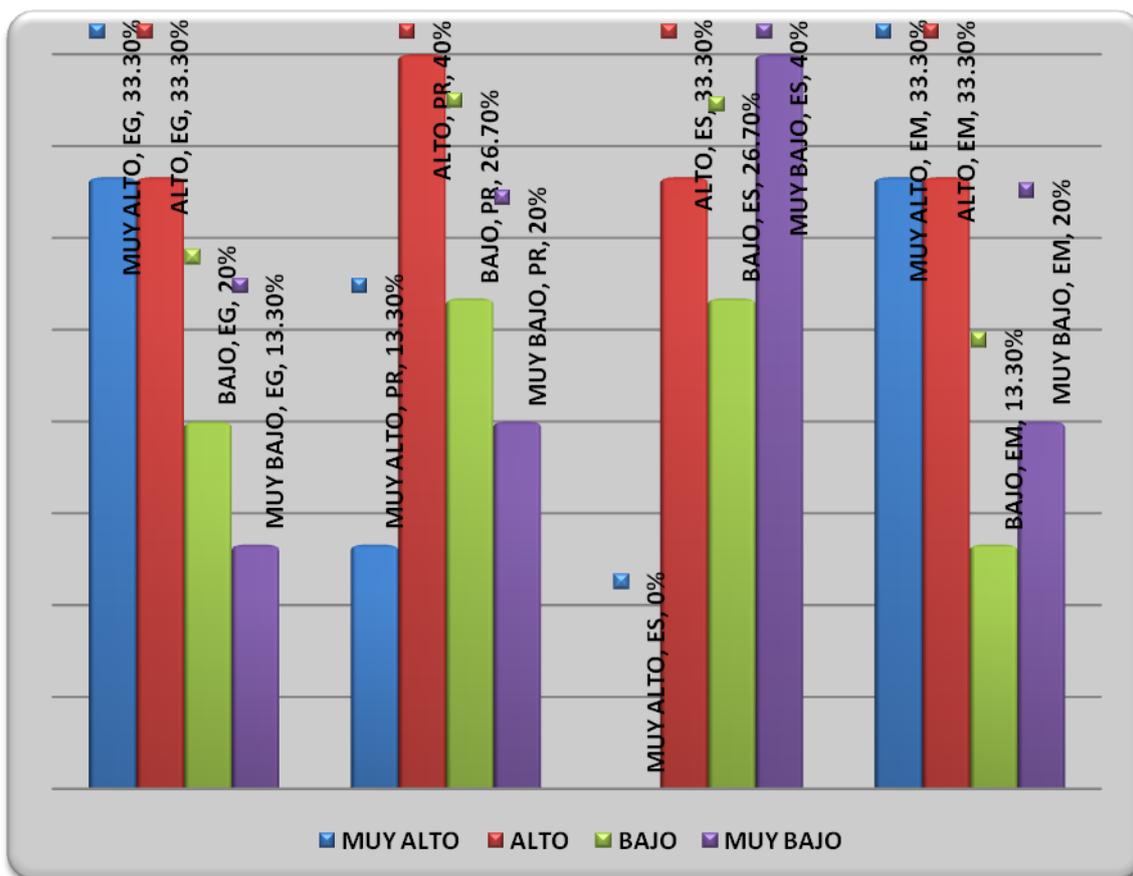
10. (A) Evaluación de propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativa

GRUPOS VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	33.3%	13.3%	33.3%	0%
ALTO	33.3%	40%	33.3%	33.3%
BAJO	20%	26.7%	13.3%	26.7%
MUY BAJO	13.3%	20%	20%	40%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Cuadro 33: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia diez.

Para esta competencia, los EG en un 33.3% para los valores “Muy alto” y “Alto” consideran que tienen la formación necesaria para poder hacer evaluaciones de propuestas curriculares, mientras que para un 20% valor “Bajo” y un 13.3% valor “Muy bajo” afirman tener la formación de evaluación pero aplicarlo muy poco. Al respecto, los EM manifiestan en un 33.3% para los valores “Muy alto” y “Alto” que los EG tienen la formación para realizar evaluaciones de propuestas curriculares mientras que para un 13.3% valor “Bajo” y un 20% valor “Muy bajo” aseveran que los egresados tiene la formación pero no desarrollan lo aprendido durante la carrera.

Los ES en un 33.3% valor “Alto” consideran que en la carrera de pedagogía si se adquiere la formación para realizar evaluaciones a propuestas sin embargo, para un 26.7% valor “Bajo” y un 40% valor “Muy bajo” externaron que han adquirido dicha competencia. Además, para los PR en un 13.3% valor “Muy alto” y un 40% valor “Alto” aseveraron que los EG tienen la formación para realizar evaluaciones curriculares, sin embargo para un 26.7% valor “Bajo” y un 26.7% valor “Muy bajo” manifiestan que los EG reciben todos los conocimientos necesarios pero no desarrollan las competencias para realizar una evaluación. Al respecto se presenta una gráfica que representa los datos y descripciones antes mencionadas por lo que se pueden ver los niveles de porcentaje de acuerdo a cada valor y grupos investigados



Gráfica 14: A (10) Evaluación de propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas

11. (A) El desarrollo de proyectos educativos institucionales y autogestivos para propiciar el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad.

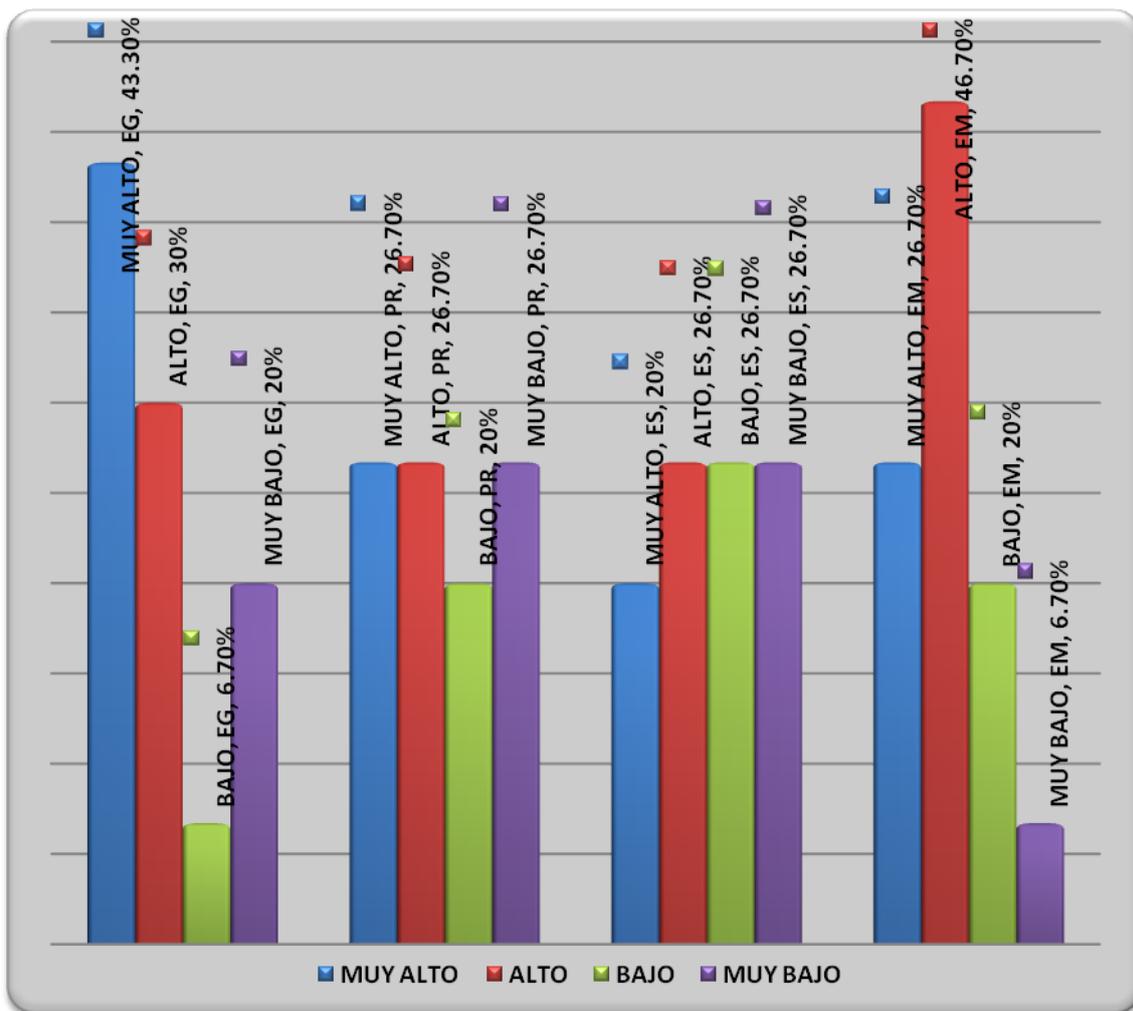
GRUPOS VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	43.3%	26.7%	26.7%	20%
ALTO	30%	26.7%	46.7%	26.7%
BAJO	6.7%	20%	20%	26.7%
MUY BAJO	20%	26.7%	6.7%	26.7%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Cuadro 34: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia once.

Para esta variable, con respecto a esta competencia un 43.3% valor “Muy alto” y un 30% valor “Alto” señalaron que tienen la formación para el desarrollo de proyectos institucionales, mientras que para un 6.7% valor “Bajo” y un 20% valor “Muy bajo” que aunque cuentan con la formación no ponen muy en práctica lo aprendido. Mientras que eso ocurre con los EG, para los empleadores el 26.7% valor “Muy alto” y un 46.7% valor “Alto” consideran que los EG en pedagogía están ampliamente formados en el desarrollo de proyectos educativos, sin embargo, para el 20% valor “Bajo” y un 6.7% valor “Muy bajo” consideran que no ponen en práctica lo adquirido durante la carrera.

Por el contrario, para los ES, un 20% valor “Muy alto” y un 26.7% valor “Alto” afirman que en la carrera de pedagogía si imparten los conocimientos teóricos para el desarrollo de proyectos, sin embargo, un 26.7% para los valores “Bajo” y “Muy bajo” manifiestan no poner en práctica lo aprendido. Los PR afirman en un 26.7% para los valores “Muy alto” y “Alto” que los EG tienen la formación para desarrollar proyectos, que adquieren la formación necesaria para realizarlo, sin embargo, para el 20% valor “Bajo” y un 26.7% valor “Muy bajo” aseveran que los egresados no aplican lo aprendido satisfactoriamente en la carrera.

Para representar de manera visual lo antes descrito, se ha elaborado una gráfica, en la cual se pueden apreciar los niveles de porcentaje de acuerdo a cada valor y a cada grupo encuestado.



Gráfica 15: A (11) El desarrollo de proyectos educativos institucionales y autogestivos

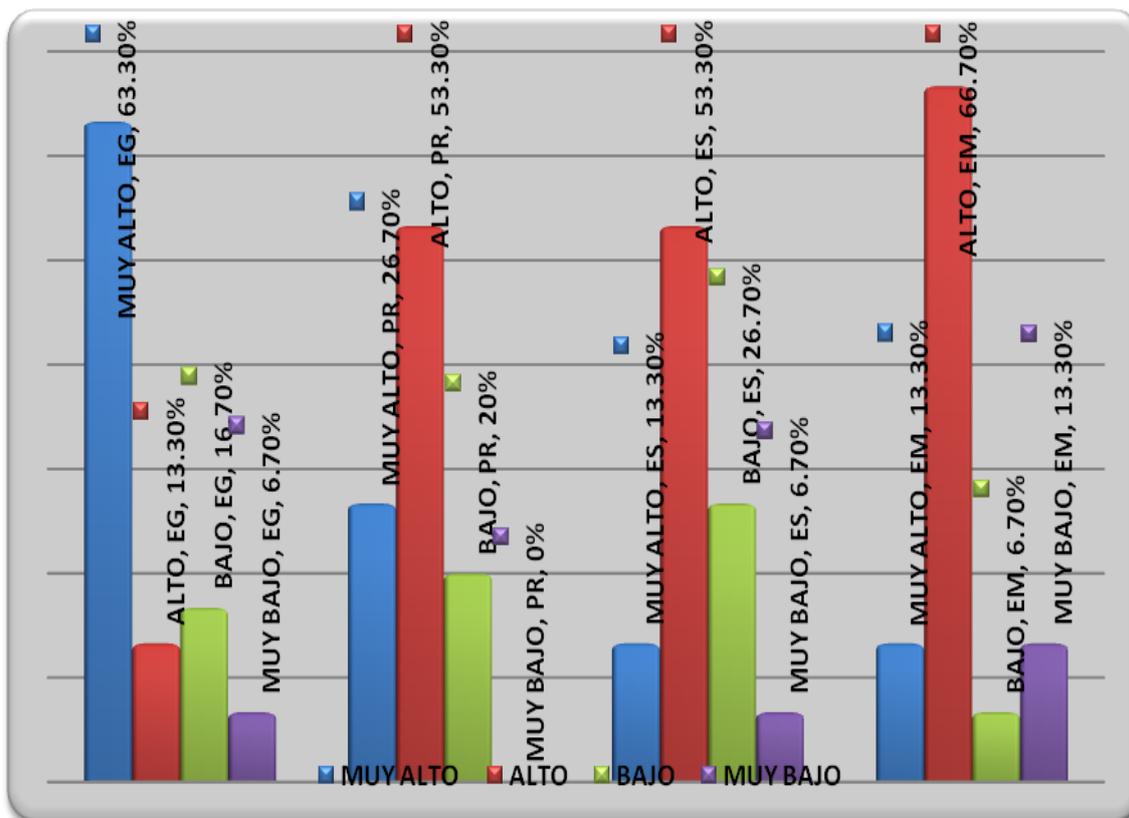
12. (A) La utilización de las nuevas tecnologías

GRUPOS VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	63.3%	26.7%	13.3%	13.3%
ALTO	13.3%	53.3%	66.7%	53.3%
BAJO	16.7%	20%	6.7%	26.7%
MUY BAJO	6.7%	0%	13.3%	6.7%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Cuadro 35: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia doce.

Para esta competencia, los EG manifestaron en un 63.3% valor “Muy alto” y un 13.3% valor “Alto” que tiene la preparación para la utilización de las nuevas tecnologías aplicables al campo educativo. Por lo que exteriorizaron tener una formación en nuevas tecnologías, sin embargo para el 16.7% valor “Bajo” y un 6.7% valor “Muy bajo” consideraron que adquirieron la formación pero que se les dificulta poner en práctica los conocimientos. Por otro lado, para los EM en un 13.3% valor “Muy alto” y un 66.7% valor “Alto” consideraron que los EG tienen la formación en la aplicación de las nuevas tecnologías en el campo educativo, sin embargo para un 6.7% valor “Bajo” y un 13.3% valor “Muy bajo” aseveraron que adquieren competencias para desarrollar las nuevas tecnologías pero que no aplican los adquiridos en la práctica.

En cuanto a los ES, consideraron en un 13.3% valor “Muy alto” y un 53.3% valor “Alto” que en la carrera de pedagogía existe un área terminal de nuevas tecnologías y que esta les sirve para aplicar los conocimientos en el campo educativos, sin embargo, para un 26.7% valor “Bajo” y un 6.7% valor “Muy bajo” afirmaron adquirir los conocimientos pero que no lo aplicaban en la práctica. Al respecto, el 26.7% valor “Muy alto” y un 53.3% valor “Alto” de los PR reiteran lo anterior dicho por los estudiantes, que existe un área terminal que ayuda a la formación de los pedagogos en las nuevas tecnologías, por el contrario, para un 20% valor “Bajo” de los profesores, afirman que los EG tienen la formación en nuevas tecnologías pero no desarrollan las habilidades adquiridas en la carrera. Por consiguiente, después de lo descrito se presenta una gráfica, la cual presenta los porcentajes descritos de acuerdo al valor y a los grupos encuestados.



Gráfica 16: A (12) La utilización de las nuevas tecnologías

13. (A) La elaboración de programas de formación y actualización, desde una perspectiva pedagógica

GRUPOS VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	43.3%	20%	33.3%	20%
ALTO	33.3%	46.7%	46.7%	33.3%
BAJO	16.7%	13.3%	6.7%	13.3%
MUY BAJO	6.7%	20%	13.3%	33.3%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

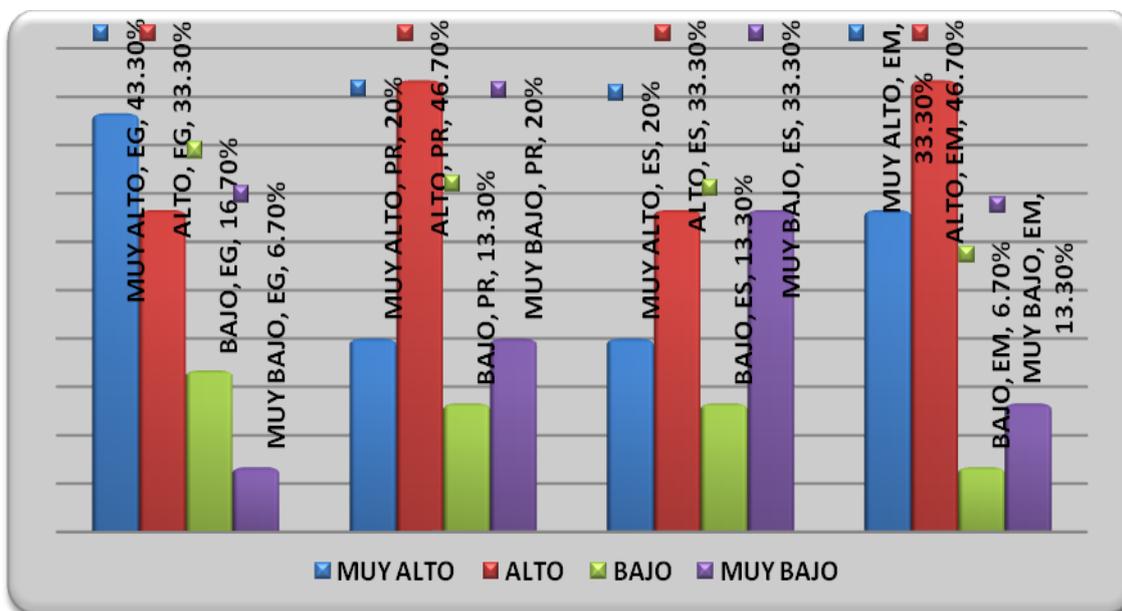
Cuadro 36: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia trece.

En cuanto a esta competencia, respecto a la elaboración de programas de formación y actualización, en un 43.3 % valor “Muy alto” y un 33.3% valor “Alto” consideraron recibir una buena formación, mientras que para el 16.7% valor

“Bajo” y el 6.7% valor “Muy bajo” reconocen haber adquirido la formación en elaborar programas, sin embargo, no lo llevan a la práctica. Para los empleadores un 33.3% valor “Muy alto” y un 46.7% valor “Alto” manifiestan que los egresados en pedagogía tiene una formación sólida en cuanto a la elaboración de programas de formación. Sin embargo, un 6.7% valor “Bajo” y un 13.3% valor “Muy bajo” aseveran que los egresados tienen la formación pero no desempeñan lo adquirido.

Con respecto a los estudiantes un 20% valor “Muy alto” y un 33.3% valor “Alto” expresaron que adquirieron formación teórico-práctica. Un 13.3% valor “Bajo” y 33.3% valor “Muy bajo” manifiestan que adquieren la formación pero que no la desarrollan en la práctica. Al respecto de los profesores, el 20% valor “Muy alto” y el 46.7% valor “Alto” afirmaron que la formación que se imparte en la carrera de pedagogía es considerable a las necesidades de la sociedad. Por el contrario, para el 13.3% valor “Bajo” y el 20% valor “Muy bajo” consideran que los egresados tiene la formación en la elaboración de programas, pero no ponen en práctica estos conocimientos.

Al respecto, se presenta una gráfica en la que se puede observar la medida de los porcentajes en cuanto al valor y los grupos de estudio.



Gráfica17: A (13) La elaboración de programas de formación y actualización, desde una perspectiva pedagógica

14. (A) Evaluación de programas de formación y actualización, desde una perspectiva pedagógica

GRUPOS VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	40%	20%	26.7%	13.3%
ALTO	20%	46.7%	40%	46.7%
BAJO	26.7%	13.3%	13.3%	13.3%
MUY BAJO	13.3%	20%	20%	26.7%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

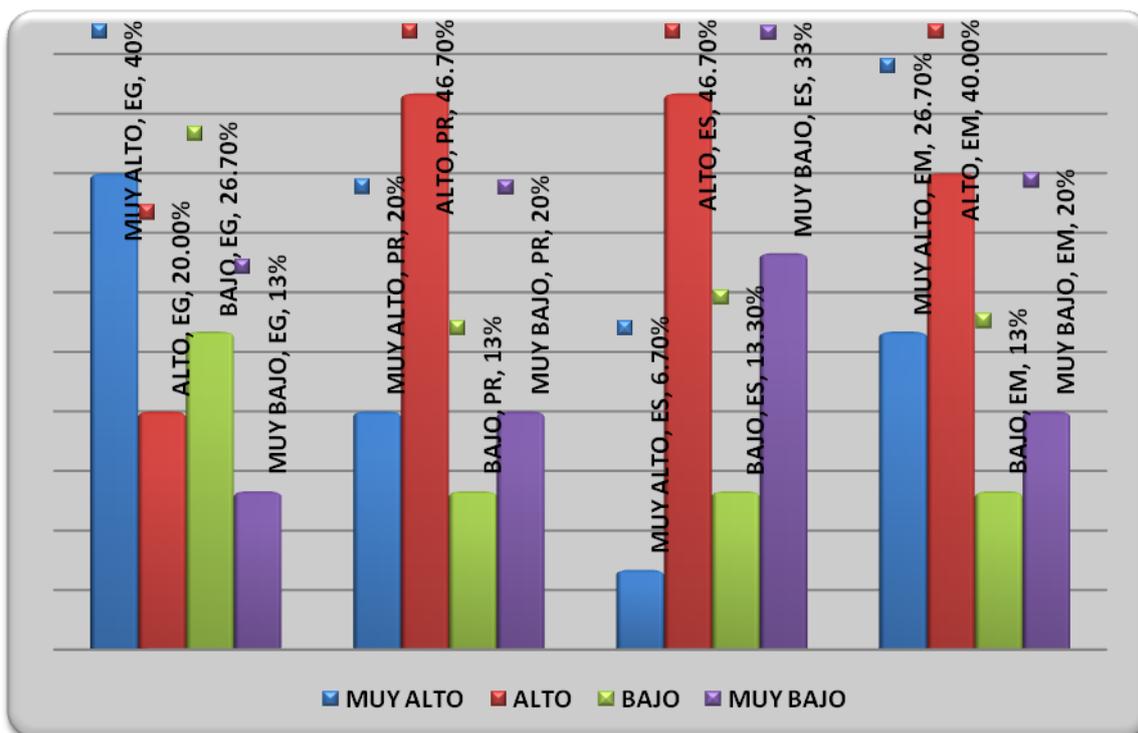
Cuadro 37: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia catorce.

En relación a la evaluación de programas de formación, los egresados en un 40% valor “Muy alto” y un 20% valor “Alto” consideran que adquirieron una formación en evaluación de programas. Sin embargo, para un 26.7% valor “Bajo” y un 13.3% valor “Muy bajo” expresaron que recibieron la formación pero

les falta poner en práctica los conocimientos adquiridos. En cuanto a los empleadores el 26.7% valor "Muy alto" y un 46.7% valor "Alto" aseveran que los egresados en pedagogía demuestran haber adquirido una formación en evaluar programas de formación, sin embargo, un 13.3% valor "Bajo" y un 20% valor "Muy bajo" afirmaron que no desempeñan lo aprendido durante su formación académica.

Considerando a los estudiantes, en un 6.7% valor "Muy Alto" y un 46.7% valor "Alto" aseveran que la carrera contribuye a la formación en evaluar programas de formación y actualización. Por el contrario, un 13.3% valor "Bajo" y un 33.3% valor "Muy bajo" admiten que si se imparten los conocimientos teóricos pero que no se ponen en práctica. Encuestando a los profesores, se obtuvo que un 20% valor "Muy alto" y un 46.7% valor "Alto" afirman que en la carrera se contribuye a la formación de los estudiantes con respecto a la evaluación de programas. Además, un 13.3% valor "Bajo" y un 20% valor "Muy bajo" expresan que adquieren la formación en evaluación pero que no la ponen en práctica o bien no aplican los conocimientos adquiridos completamente.

En base a lo descrito con antelación, se presenta una gráfica en la que se hace referencia a los porcentajes antes descritos de acuerdo al valor y al grupo adecuado



Gráfica 18: A (14) Evaluación de programas de formación y actualización, desde una perspectiva pedagógica.

15. (A) La instrumentación de programas de formación y actualización desde una perspectiva pedagógica

GRUPOS VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	40%	20%	40%	13.3%
ALTO	40%	46.7%	40%	46.7%
BAJO	20%	20%	0%	13.3%
MUY BAJO	0%	13.3%	20%	26.7%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Cuadro 38: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia quince.

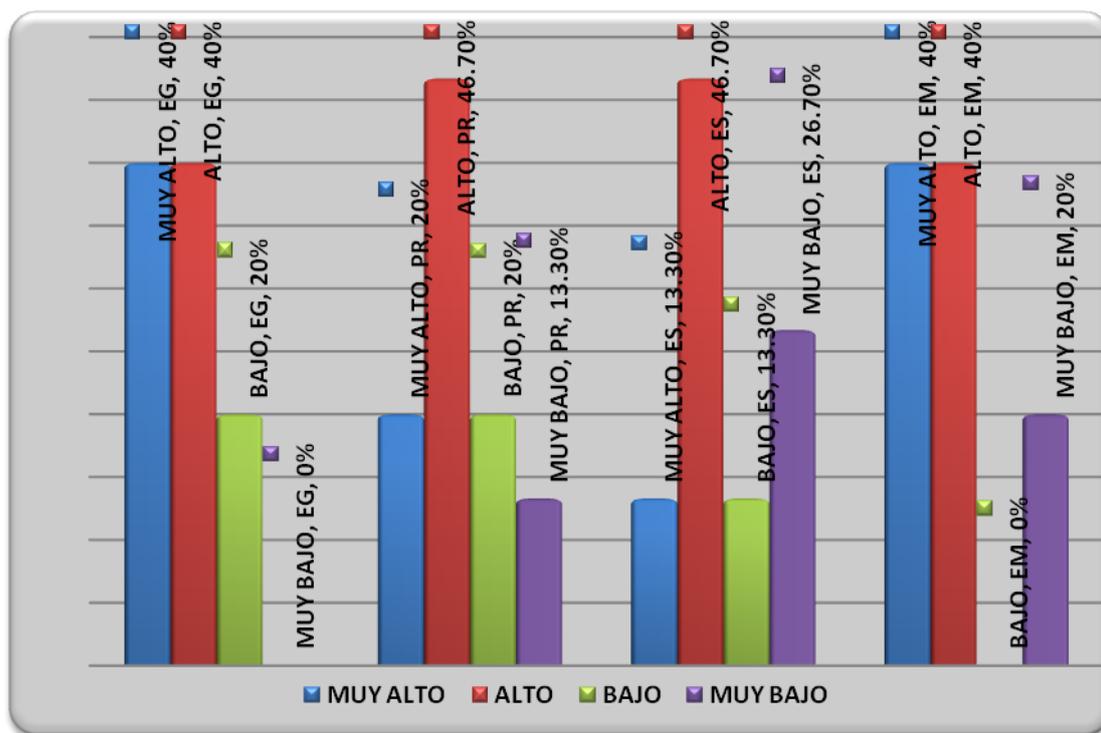
En cuanto a:la instrumentación de programas de formación y actualización docente, los egresados afirmaron en un 40% para los valores “Muy alto” y “Alto” que recibieron las herramientas necesarias para realizar programas durante su formación académica, al respecto, el 20% valor “Bajo” de este grupo,

consideran que recibieron la formación pero no han desarrollado lo adquirido en la práctica. Con respecto a los empleadores, el 40% para los valores “Muy alto” y “Alto” afirman que los egresados tienen la formación necesaria para la instrumentación de programas, sin embargo, un 20% valor “Muy bajo” manifiestan que tiene la formación pero no desarrollan las habilidades necesarias para la instrumentación de programas.

Los estudiantes, un 13.3% valor “Muy alto” y un 46.7% valor “Alto” consideran que en la carrera de pedagogía se imparten los conocimientos necesarios para la instrumentación de programas, sin embargo, para el 13.3% valor “Bajo” y un 26.7% valor “Muy bajo” expresan que adquiere la formación pero que hace falta desarrollarlos en la práctica constantemente.

Para el grupo de los profesores el 20% valor “Muy alto” y un 46.75% valor “Alto” de los encuestados, coincidieron en que se imparten los conocimientos teóricos-prácticos para el desempeño en la instrumentación de programas y que adquiriendo estas habilidades durante su formación académica, sin embargo, para el 20% valor “Bajo” y el 13.3% valor “Muy bajo” de los profesores, aseveran que los egresados tiene la formación en la instrumentación, sin embargo, no aplican estos conocimientos de manera integral.

Se presenta a continuación una gráfica que detalla lo antes descrito, tomando en cuenta los porcentajes mencionados, así como, los valores porcentuales de los colectivos.



Gráfica 19: A (15) La instrumentación de programas de formación y actualización desde una perspectiva pedagógica

16. (A) El autodidactismo y la independencia intelectual

GRUPOS VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	83.3%	40%	13.3%	40%
ALTO	16.7%	20%	86.7%	33.3%
BAJO	0%	26.7%	0%	13.3%
MUY BAJO	0%	13.3%	0%	13.3%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

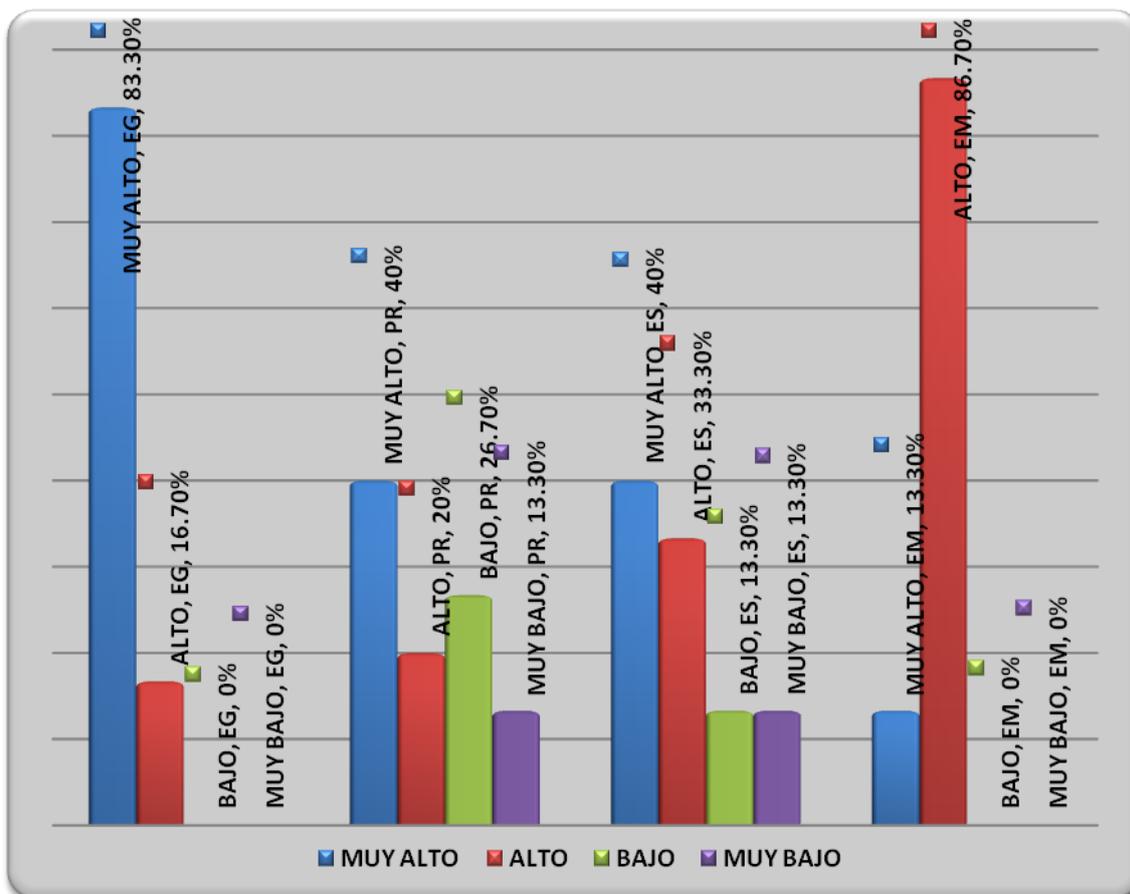
Cuadro 39: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (A) competencia dieciséis.

Con respecto a esta última competencia el autodidactismo, los estudiantes manifiestan en un 83.3% valor “Muy alto” y un 16.7% valor “Alto” desempeñarse de manera autónoma, desarrollando las competencias intelectuales por sí mismos, por lo que para los empleadores en un 13.3% valor

“Muy alto” y un 86.7% valor “Alto”, aseveran que los egresados adquieren una formación autodidacta al desempeñarse.

Al tomar en cuenta a los estudiantes, se obtuvo que un 40% valor “Muy alto” y un 33.3% valor “Alto” exteriorizan que adquirir una formación autónoma es prescindible para desarrollar las habilidades que se adquieren durante la formación académica. Un 13.3% para los valores “Bajo” y “Muy bajo” respectivamente, afirman no desarrollar por completo ciertas competencias para tener una formación autónoma. Al respecto, un 40% valor “Muy alto” y un 20% valor “Alto” afirman los profesores que en la carrera de pedagogía se induce a que los estudiantes tengan una formación autónoma.

Sin embargo, un 26.7% valor “Bajo” y un 13.3% valor “Muy bajo” consideran que no todos los estudiantes desarrollan el autodidactismo y por consiguiente al egresar no tienen bien desarrollada esta competencia para ponerla en práctica. Se puede apreciar en la siguiente gráfica que de los porcentajes descritos anteriormente, se presentan de manera visual una comprensión significativa de los porcentajes de cada valor respecto a los grupos encuestados.



Gráfica 20: A (16) El autodidactismo y la independencia intelectual

Al respecto, se hace la presentación del libro de códigos que se utilizó con el fin de tener un mejor análisis en cuanto a los grupos: Egresados (EG), Estudiantes (ES), Empleadores (EM) y Profesores (PR) en esta primera dimensión. Se ha elaborado un libro de códigos que muestra la dimensión, frases, categorías, códigos y columnas, para los cuatro grupos. Además, se hace la presentación de la tabla de Matriz. De esta manera, se hace la presentación de los libros de códigos y matrices de acuerdo a cada grupo encuestado para el indicador (A).

Libro de códigos referente a los Egresados, Empleadores, Estudiantes y Profesores.

DIMENSION	ITEM	CATEGORIAS	CODIGOS	COLUMNA
(A)	FRASE 1 (Intervención en docencia)	-MUY ALTO	4	1
		-ALTO	3	
		-BAJO	2	
		-MUY BAJO	1	
	FRASE 2 (Toma de decisiones)	-MUY ALTO	4	2
		-ALTO	3	
		-BAJO	2	
		-MUY BAJO	1	
	FRASE 3 (Reconocimiento y análisis)	-MUY ALTO	4	3
		-ALTO	3	
		-BAJO	2	
		-MUY BAJO	1	
	FRASE 4 (Soluciones pertinentes y viables)	-MUY ALTO	4	4
-ALTO		3		
-BAJO		2		
-MUY BAJO		1		
FRASE 5 Diseño de proyectos	-MUY ALTO	4	5	
	-ALTO	3		
	-BAJO	2		
	-MUY BAJO	1		
FRASE 6 (Selección de estrategias)	-MUY ALTO	4	6	
	-ALTO	3		
	-BAJO	2		
	-MUY BAJO	1		
FRASE 7 (Diseño de recursos didácticos)	-MUY ALTO	4	7	
	-ALTO	3		
	-BAJO	2		
	-MUY BAJO	1		
FRASE 8 (Diseño de propuestas curriculares)	-MUY ALTO	4	8	
	-ALTO	3		
	-BAJO	2		
	-MUY BAJO	1		
FRASE 9 (Implementación de propuestas)	-MUY ALTO	4	9	
	-ALTO	3		
	-BAJO	2		
	-MUY BAJO	1		
FRASE 10 (Evaluación de propuestas curriculares)	-MUY ALTO	4	10	
	-ALTO	3		
	-BAJO	2		
	-MUY BAJO	1		
FRASE 11 (Desarrollo de proyectos educativos)	-MUY ALTO	4	11	
	-ALTO	3		
	-BAJO	2		
	-MUY BAJO	1		
FRASE 12 (Utilización de las nuevas tecnologías)	-MUY ALTO	4	12	
	-ALTO	3		
	-BAJO	2		
	-MUY BAJO	1		
FRASE 13 (Elaboración de programas)	-MUY ALTO	4	13	
	-ALTO	3		

		-BAJO	2	
		-MUY BAJO	1	
	FRASE 14 (Evaluación de programas de formación y actualización)	-MUY ALTO	4	14
		-ALTO	3	
		-BAJO	2	
		-MUY BAJO	1	
	FRASE 15 (Instrumentación de programas)	-MUY ALTO	4	15
		-ALTO	3	
		-BAJO	2	
		-MUY BAJO	1	
	FRASE 16 (Autodidactismo)	-MUY ALTO	4	16
		-ALTO	3	
		-BAJO	2	
-MUY BAJO		1		

Cuadro 40: Libro de Códigos indicador (A) Matriz de concentración de datos

Al presentar el Libro de códigos, ahora se presentan las matrices por grupo encuestado. Las tablas que se presentan en este apartado muestran el análisis de los datos para tener una visión acerca de la apreciación que tienen los EG, PR, EM y ES, sobre la importancia que concede al desarrollo del perfil de competencias la práctica docente Cada uno de los ítems ha sido valorado para cada sujeto de la muestra, lo que ha permitido obtener una valoración total de la dimensión.

MATRIZ DE CONCENTRACIÓN DE DATOS: IMPORTANCIA DE EGRESADOS (EG)

(A) Importancia que concede al desarrollo de perfil de competencias y práctica docente docente																			
Indicador	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Σ	%	Valor
S001	4	4	4	3	4	3	4	2	2	4	4	4	4	4	3	4	57	81.2	MA
S002	4	3	4	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	56	87.5	A
S003	3	3	3	4	4	3	2	3	2	2	2	4	2	2	3	4	46	71.8	B
S004	3	3	4	3	4	3	3	3	2	2	3	4	3	2	3	4	49	76.5	A
S005	4	3	4	3	3	4	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	48	75	A
S006	4	3	3	2	3	4	4	3	3	3	4	4	3	2	2	4	51	79.6	A
S007	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	64	100	MA
S008	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	1	4	4	4	4	4	60	93.7	MA
S009	3	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4	3	4	3	3	4	55	85.9	A
S010	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	59	92.1	MA
S011	3	3	4	3	4	3	4	3	4	1	1	4	4	1	4	4	50	78.1	A
S012	4	4	4	1	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	58	87.5	MA
S013	3	3	4	3	4	4	4	3	3	3	3	4	2	1	2	4	50	78.1	A
S014	3	2	3	2	3	3	3	2	1	1	1	1	1	2	2	4	34	53.1	B
S015	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3	4	57	89	MA
S016	3	3	4	3	4	3	3	3	2	2	3	4	3	2	3	4	49	76.5	A
S017	3	3	4	3	4	3	4	3	4	1	1	4	4	1	4	4	50	78.1	A
S018	4	3	4	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	56	87.5	A
S019	3	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4	3	4	3	3	4	55	85.9	A
S020	4	4	4	1	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	58	87.5	MA
S021	3	3	3	4	4	3	2	3	2	2	2	4	2	2	3	4	46	71.8	A
S022	4	3	4	3	3	4	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	48	75	A
S023	4	4	4	3	4	3	4	2	2	4	4	4	4	4	3	4	57	81.2	MA
S024	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3	4	57	89	MA
S025	3	3	4	3	4	4	4	3	3	3	3	4	2	1	2	4	50	78.1	A
S026	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	64	100	MA
S027	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	59	92.1	MA
S028	4	3	3	2	3	4	4	3	3	3	4	4	3	2	2	4	51	79.6	A
S029	3	2	3	2	3	3	3	2	1	1	1	1	1	2	2	4	34	53.1	B
S030	4	4	4	4	3	4	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	60	93.7	MA
Σ	108	102	108	88	106	108	108	98	90	86	90	102	96	86	96	116	1588		

Cuadro 41: Matriz de concentración de datos importancia de los egresados.

Indicador (A)

La matriz de concentración de datos, muestra detalladamente cada una de las valoraciones de los 30 participantes que eligieron sus respuestas de manera individual en cada ítem. La sumatoria total de los valores es de 1,588 lo que determina una valoración en la motivación de todos los egresados encuestados en un nivel muy alto y alto, lo cual se puede apreciar gráficamente.

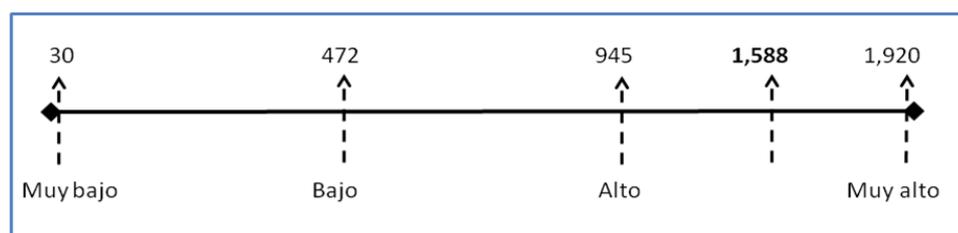


Imagen 1: Valoraciones de cada ítem de los egresados. Indicador (A)

MATRIZ DE CONCETRACION DE DATOS: IMPORTANCIA PROFESORES (PR)

A. Importancia que concede al desarrollo de perfil de competencias y práctica docente (PR)																			
Indicador	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	□	%	Valor
S001	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	64	100	MA
S002	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	54	84.3	A
S003	3	3	4	3	3	4	4	3	1	1	4	2	1	1	3	4	44	68.7	B
S004	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	49	76.5	A
S005	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	59	92.1	MA
S006	3	3	2	2	1	4	3	2	2	2	1	2	3	3	3	2	38	59.3	B
S007	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	3	2	3	3	2	41	64	B
S008	3	3	4	4	3	3	4	3	3	3	4	3	3	4	3	3	53	82.8	A
S009	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4	3	3	3	2	4	56	87.5	A
S010	3	3	3	4	2	4	4	3	3	4	1	4	4	3	4	3	52	81.2	A
S011	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	35	58.6	B
S012	1	3	2	1	1	3	3	1	1	1	1	3	1	1	1	1	25	39	MB
S013	4	4	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	47	73.4	B
S014	1	3	2	1	1	3	3	1	1	1	1	3	1	1	1	1	25	39	MB
S015	3	3	3	4	2	4	4	2	2	2	3	4	2	2	2	3	45	70.3	B
S016	3	3	4	3	3	4	4	3	1	1	4	2	1	1	3	4	44	68.7	B
S017	3	3	2	2	1	4	3	2	2	2	1	2	3	3	3	2	38	59.3	B
S018	3	3	3	4	2	4	4	3	3	4	1	4	4	3	4	3	52	81.2	A
S019	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	54	84.3	A
S020	1	3	2	1	1	3	3	1	1	1	1	3	1	1	1	1	25	39	MB
S021	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	49	76.5	A
S022	1	3	2	1	1	3	3	1	1	1	1	3	1	1	1	1	25	39	MB
S023	3	3	4	4	3	3	4	3	3	3	4	3	3	4	3	3	53	82.8	A
S024	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	3	2	3	3	2	41	64	MA
S025	3	3	3	4	2	4	4	2	2	2	3	4	2	2	2	3	45	70.3	A
S026	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	64	100	MA
S027	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	59	92.1	MA
S028	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	35	58.6	B
S029	4	4	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	47	73.4	B
S030	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4	3	3	3	2	4	56	87.5	A
Σ	90	98	94	90	72	104	102	78	76	74	76	92	80	80	82	86	1374		

Cuadro 42: Matriz de concentración de datos importancia de los profesores (PR)

La matriz de concentración de datos, muestra detalladamente cada una de las valoraciones de los 30 participantes que eligieron sus respuestas de manera individual en cada ítem. Asimismo, da un porcentaje global de resultados. De toda la dimensión, lo que supone un porcentaje de la media normal. La sumatoria total de los valores es de **1,374** lo que determina una valoración en la motivación de todos los profesores encuestados en un nivel muy alto y alto, lo cual se puede apreciar gráficamente.

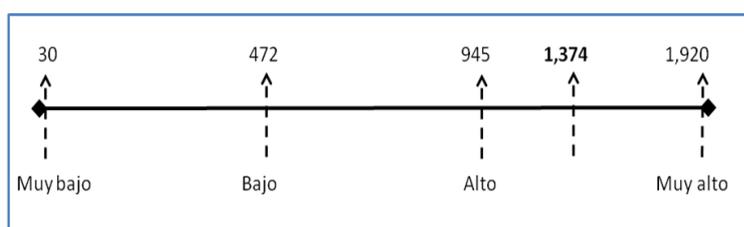


Imagen 2: Valoración de cada ítem de los profesores. Indicador (A)

MATRIZ DE CONCENTRACIÓN DE DATOS: IMPORTANCIA EMPLEADORES (EM)

A. Importancia que concede al desarrollo de perfil de competencias y práctica docente (EM)																			
Indicador	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	□	%	Valor
S001	3	3	3	4	3	4	3	1	1	3	3	3	3	3	4	3	47	73.4	B
S002	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	56	87.5	A
S003	4	4	4	3	3	4	1	4	1	1	1	3	1	4	4	3	45	70.3	B
S004	4	4	3	4	3	4	4	4	1	1	4	3	4	4	4	3	54	84.3	A
S005	3	4	3	4	4	3	4	4	1	1	4	1	4	4	4	4	52	81.2	A
S006	3	4	4	1	4	3	3	4	4	4	3	3	4	1	1	3	49	76.5	A
S007	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	48	75	A
S008	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	48	75	A
S009	4	3	4	4	4	3	3	3	4	4	3	4	3	4	4	3	57	89	MA
S010	3	3	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	53	82.8	A
S011	4	4	3	4	3	4	3	4	3	2	2	3	3	2	3	3	50	78.1	A
S012	3	3	3	2	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	50	78.1	A
S013	4	4	3	4	3	3	3	4	4	4	4	3	1	2	1	3	50	78.1	A
S014	4	1	4	1	4	4	4	1	2	2	2	2	2	1	1	3	38	59.3	B
S015	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	1	4	4	4	3	51	79.6	A
S016	4	4	3	4	3	4	4	4	1	1	4	3	4	1	4	3	51	79.6	A
S017	4	4	3	4	3	4	3	4	3	2	2	3	3	2	3	3	50	78.1	A
S018	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	56	87.5	A
S019	4	3	4	4	4	3	3	3	4	4	3	4	3	4	4	3	57	89	MA
S020	3	3	3	2	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	50	78.1	A
S021	4	4	4	3	3	4	1	4	1	1	1	3	1	1	4	3	42	65.6	B
S022	3	4	3	4	4	3	4	4	1	1	4	1	4	4	4	4	52	82.1	A
S023	3	3	3	4	3	4	3	1	1	3	3	3	3	3	4	3	47	73.4	B
S024	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	1	4	4	4	3	51	79.6	A
S025	4	4	3	4	3	3	3	4	4	4	4	3	1	2	1	3	50	78.1	A
S026	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	48	75	A
S027	3	3	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	53	82.8	A
S028	3	4	4	1	4	3	3	4	4	4	3	3	4	1	1	3	49	76.5	A
S029	4	1	4	1	4	4	4	1	2	2	2	2	2	1	1	3	38	59.3	B
S030	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3	49	76.5	A
Σ	102	100	102	98	104	102	94	97	80	84	88	84	90	82	90	94	1491		

Cuadro 43: Matriz de concentración de datos importancia de los empleadores. Indicador (A).

La matriz de concentración de datos, muestra detalladamente cada una de las valoraciones de los 30 participantes que eligieron sus respuestas de manera individual en cada ítem. La sumatoria total de los valores es de 1,491 lo que determina una valoración en la motivación de todos los empleadores encuestados en un nivel muy alto y alto, lo cual se puede apreciar gráficamente.

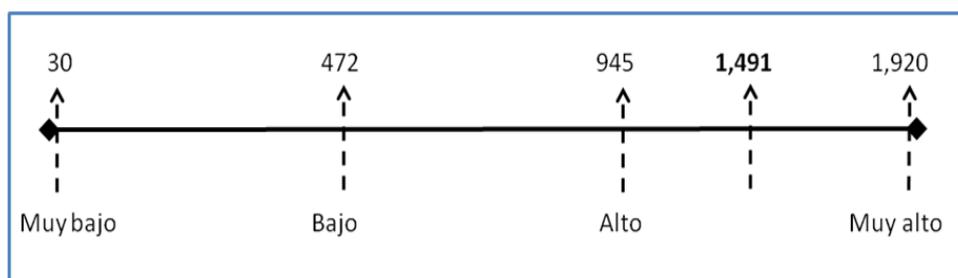


Imagen 3: Valoración de cada ítem de los empleadores. Indicador (A).

MATRIZ DE CONCENTRACIÓN DE DATOS: IMPORTANCIA ESTUDIANTES (ES)

(A) Importancia que concede al desarrollo de perfil de competencias y práctica docente(ES)																			
Indicador	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Σ	%	Valor
S001	4	4	4	3	4	3	4	2	2	4	4	4	4	4	3	4	57	81.2	MA
S002	4	3	4	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	56	87.5	A
S003	3	3	3	4	4	3	2	3	2	2	2	4	2	2	3	4	46	71.8	B
S004	3	3	4	3	4	3	3	3	2	2	3	4	3	2	3	4	49	76.5	A
S005	4	3	4	3	3	4	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	48	75	A
S006	4	3	3	2	3	4	4	3	3	3	4	4	3	2	2	4	51	79.6	A
S007	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	64	100	MA
S008	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	1	4	4	4	4	4	60	93.7	MA
S009	3	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4	3	4	3	3	4	55	85.9	A
S010	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	59	92.1	MA
S011	3	3	4	3	4	3	4	3	4	1	1	4	4	1	4	4	50	78.1	A
S012	4	4	4	1	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	58	87.5	MA
S013	3	3	4	3	4	4	4	3	3	3	3	4	2	1	2	4	50	78.1	A
S014	3	2	3	2	3	3	3	2	1	1	1	1	1	2	2	4	34	53.1	B
S015	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3	4	57	89	MA
S016	3	3	4	3	4	3	3	3	2	2	3	4	3	2	3	4	49	76.5	A
S017	3	3	4	3	4	3	4	3	4	1	1	4	4	1	4	4	50	78.1	A
S018	4	3	4	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	56	87.5	A
S019	3	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4	3	4	3	3	4	55	85.9	A
S020	4	4	4	1	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	58	87.5	MA
S021	3	3	3	4	4	3	2	3	2	2	2	4	2	2	3	4	46	71.8	B
S022	4	3	4	3	3	4	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	48	75	A
S023	4	4	4	3	4	3	4	2	2	4	4	4	4	4	3	4	57	81.2	MA
S024	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3	4	57	89	MA
S025	3	3	4	3	4	4	4	3	3	3	3	4	2	1	2	4	50	78.1	A
S026	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	64	100	MA
S027	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	59	92.1	MA
S028	4	3	3	2	3	4	4	3	3	3	4	4	3	2	2	4	51	79.6	A
S029	3	2	3	2	3	3	3	2	1	1	1	1	1	2	2	4	34	53.1	B
S030	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	1	4	4	4	4	4	60	93.7	MA
Σ	108	102	108	88	106	108	108	98	90	86	90	102	96	86	96	116	1588		

Cuadro 44: Matriz de concentración de datos importancia de los estudiantes.

Indicador (A).

La matriz de concentración de datos, muestra detalladamente cada una de las valoraciones de los 30 participantes que eligieron sus respuestas de manera individual en cada ítem. La sumatoria total de los valores es de **1,588** lo que determina una valoración en la motivación de todos los estudiantes encuestados en un nivel muy alto y alto, lo cual se puede apreciar gráficamente.

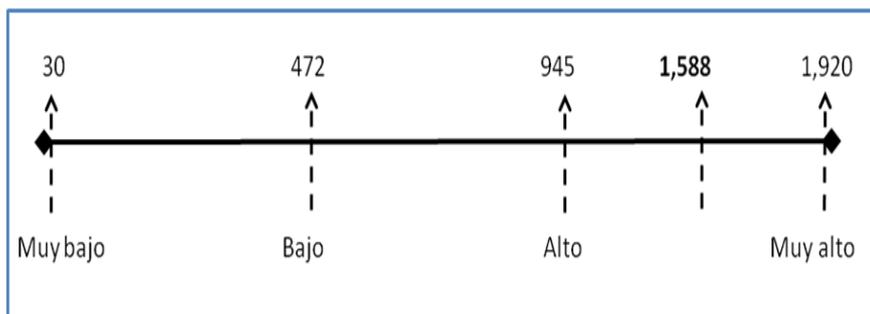


Imagen 4: Valoración de cada ítem de los estudiantes. Indicador (A).

6.1.1 Dimensión importancia: Análisis global

D	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	∑	%	Valor acción
EG	108	102	108	88	105	108	108	98	90	86	90	102	96	86	96	116	1588	82.70	Muy alto
PR	90	98	94	90	72	104	102	78	76	74	76	92	80	80	82	86	1374	71.56	Alto
EM	102	100	102	98	104	102	94	97	80	84	88	84	90	82	90	94	1491	77.65	Muy alto
ES	80	92	92	82	70	70	84	62	60	58	72	82	72	68	74	90	1208	62.91	Alto
∑	380	392	396	358	351	384	388	335	306	302	326	360	338	316	342	386	5660	73.70	
%	79.1	81.6	82.5	74.5	73.1	80	80.8	69.7	63.7	62.9	67.9	75	70.4	65.8	71.2	80.4			
	Muy Alto	Muy alto	Muy alto	Muy alto	Alto	Muy alto	Muy alto	Muy alto											

Cuadro 45. Dimensiones de Importancia

En cuanto a la interpretación que se hace de los resultados, se hace mención de la diferencia que existe entre la valoración del perfil en los distintos grupos que conforman esta investigación, los mayores resultados se obtienen en el grupo de los egresados (82.70%) y empleadores (77.65%), en comparación con los (ES) (62.91%) y los (PR) (71.56%), la explicación que se hace de esta tabla es que los (PR) no todos conocen el perfil de competencias, algunos de ellos son nuevos y no tienen suficiente conocimiento del MEIF, o no se han formado en el enfoque de competencias, y en el caso de los (ES), sucede algo similar, hay cierto desconocimiento con respecto al perfil de competencias del Pedagogo dado que sus (PR) no todos hacen énfasis en su desarrollo en las experiencias educativas que imparten, así como en la forma en que contribuyen al logro de las competencias que les permitan insertarse en el campo de la docencia.

En general se infiere que hay una falta de conocimiento, por parte de los diferentes grupos del perfil de competencias, y de su importancia para el proceso formativo, dado que en varios casos se conoce teóricamente el perfil, pero no se hace mucha referencia a este durante el proceso práctico y durante el desarrollo de las (EE), de parte de los (PR) a los (ES).

Enfoque cuantitativo: B. Contribución

Segundo objetivo: Analizar la opinión sobre el nivel de contribución de la carrera que tienen los egresados, profesores, empleadores y estudiantes con respecto al perfil de competencias y la actuación del Pedagogo como docente

Para este segundo apartado se han de describir las 16 variables correspondientes al indicador (B) Contribución del diseño curricular implementado al desarrollo del perfil de competencias. Al respecto se encuestó a los mismos participantes que en el apartado anterior: Egresados (EG), Empleadores (EM), Estudiantes (ES) y Profesores (PR). De esta manera en

cada una de las variables se tomó en cuenta la información de cada grupo en una misma tabla, como se presenta a continuación.

1. (B) Intervención en la docencia con una actitud que permita asumir un desempeño crítico, reflexivo y colaborativo

GRUPOS VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	53.3%	33.3%	6.7%	13.3%
ALTO	40%	33.3%	46.7%	66.7%
BAJO	6.7%	20%	46.7%	20%
MUY BAJO	0%	13.3%	0%	0%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Cuadro 46: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B) competencia uno.

En lo que respecta a esta información presentada en el cuadro anterior, nos podemos dar cuenta que un 53.3 % que hace referencia al valor “Muy alto” los egresados manifestaron intervenir para la contribución del diseño curricular implementando las competencias, además, un 40% con valor “Alto” refirió que si intervienen y para un 6.7% valor “Bajo” se denota que los egresados no piensas en contribuir en la docencia y sobre todo intervenir en el currículo.

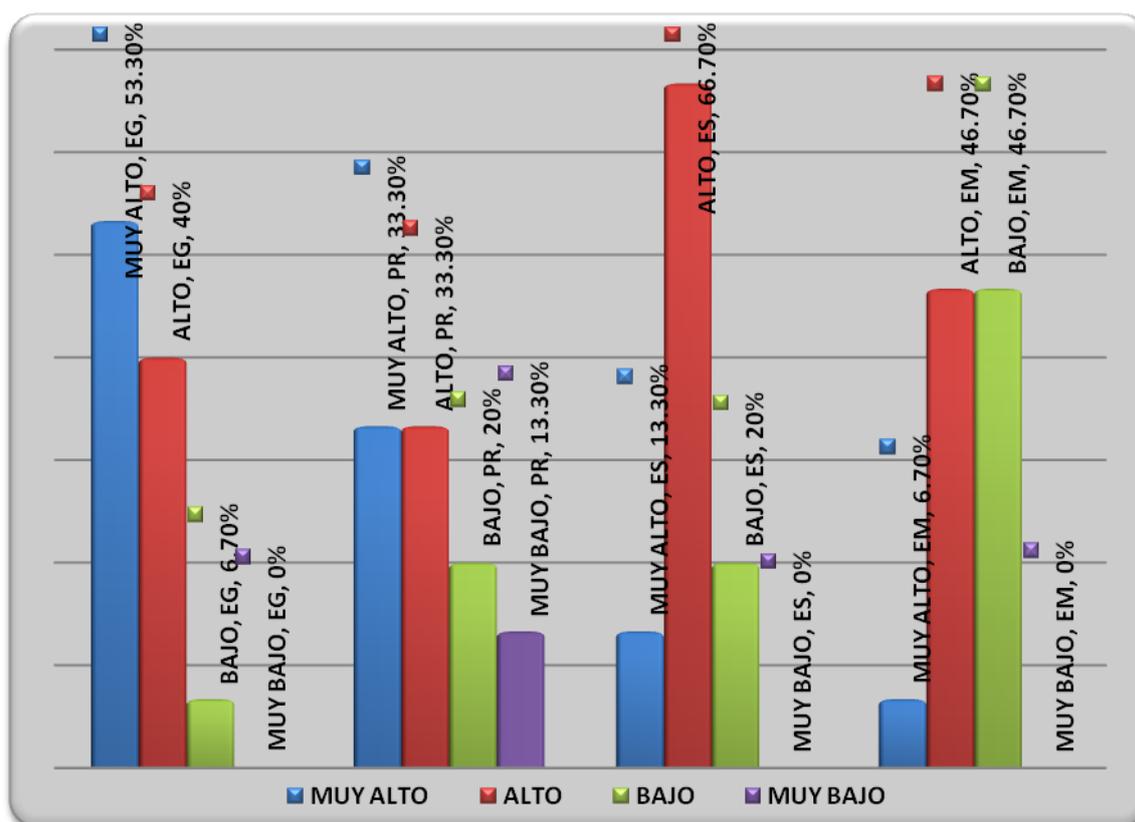
Tomando en cuenta a los Empleadores, se obtuvo un valor “Muy alto” que corresponde al 6.7% consideraron que los egresados han contribuido al currículo, por el contrario, un porcentaje muy significativo en relación al valor “Alto” un 46.7% ha declarado que los egresados si intervienen en la docencia en medida de su formación en competencias. Sin embargo una porcentaje del 46.7% en relación al valor “Bajo” se obtuvo que parte de los empleadores encuestados afirman que los egresados no intervienen en el currículo.

Por el contrario, los estudiantes, en un 13.3% del valor “Muy alto” exteriorizan que los egresados intervienen en la docencia, sin embargo, un más de la mitad de los estudiantes encuestados, un 66.7% con respecto al valor “Alto” afirman que los egresados si intervienen de acuerdo al perfil de competencias en el que están formados. Y un escaso 20% valor “Bajo” que si

bien no se descarta afirman que los egresados no intervienen tanto con el perfil de competencias con el que han egresado.

Tanto es así que, se toma en cuenta a los profesores y en un 33.3% valor “Muy alto” precisan que los egresados si intervienen en la docencia y en el currículo, el mismo porcentaje pero del valor “Alto” manifiestan de igual manera que si intervienen, sin embargo, para un 20% del valor “Bajo” exteriorizaron que los egresados no intervienen tanto, así como, un 13.3% del valor “Muy Bajo” precisaron lo mismo, no intervenir.

Al respecto, de la información descrita anteriormente se presenta la gráfica () en la cual se puede observar de manera representativa los valores de esta variable.



Gráfica 21: B (1) Intervención en la docencia con una actitud que permita asumir un desempeño crítico, reflexivo y colaborativo

2. (B) La toma de decisiones para solucionar problemas de su práctica profesional ejerciendo autonomía intelectual

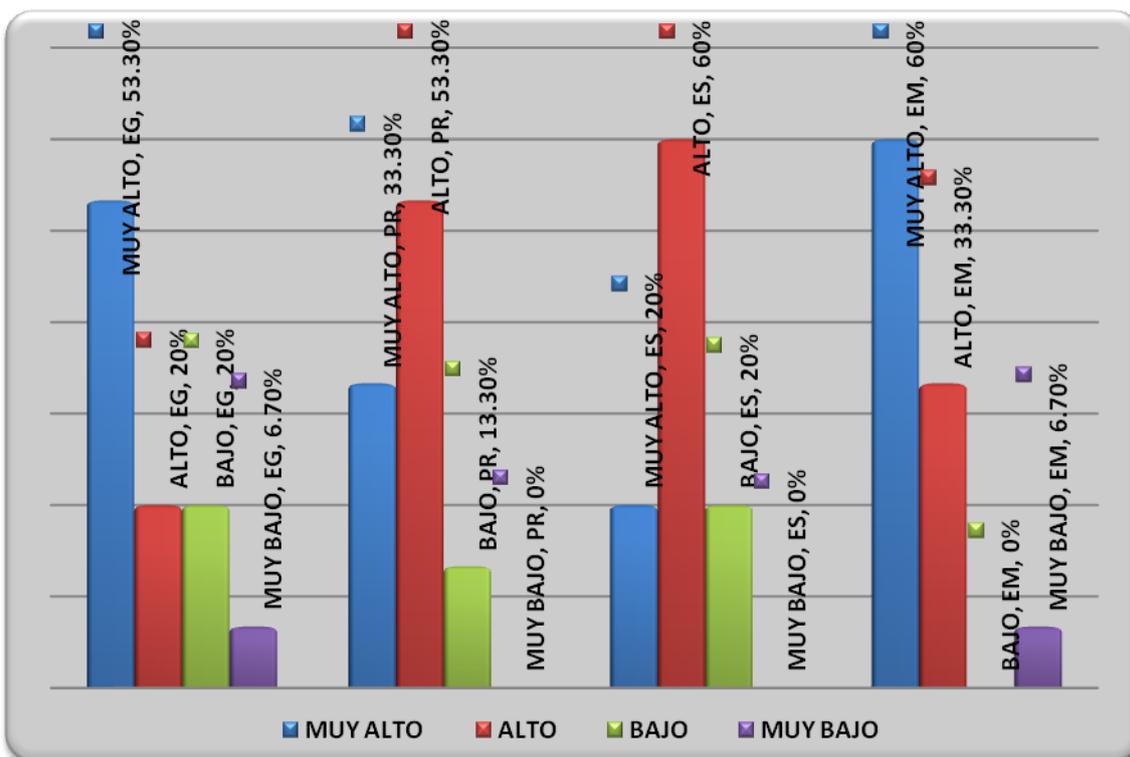
GRUPOS VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	53.3%	33.3%	60%	20%
ALTO	20%	53.3%	33.3%	60%
BAJO	20%	13.3%	0%	20%
MUY BAJO	6.7%	0%	6.7%	0%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Cuadro 47 Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B) competencia dos.

Para esta variable se analizaron de igual manera a los cuatro grupos, los egresados, por su parte, manifestaron que un 53.3% valor “Muy alto” nos damos cuenta que expresaron tener la habilidad de tomar decisiones para solucionar los problemas, mientras que un 20% valor “Alto” manifiesto lo mismo, sin embargo, para un 20% valor “Bajo” y un 6.7% valor “Muy bajo” se les dificulta la toma de decisiones. Para los empleadores, un 60% valor “Muy alto” y un 33.3% valor “alto” manifiestan que los egresado si tiene iniciativa para la toma de decisiones y la solución de problemas, por otra parte, un 6.7% valor “Muy bajo” nos podemos dar cuenta que los egresados no tienen la habilidad para la toma de decisiones.

Con respecto a los estudiantes, un 20 % valor “Muy alto” y un 60% valor “Alto” manifiestan que la carrera ha contribuido en base al perfil de competencias, tener la habilidad para la toma de decisiones, por el contrario un 20% valor “Bajo” refirió la carrera no ha contribuido a desarrollar la habilidad para la toma de decisiones.

Además, para los profesores, un 33.3% valor “Muy alto” y un 53.3% mostraron que la carrera contribuyo a adquirir la habilidad para la toma de decisiones, un escaso 13.3% valor “Bajo” que no se descarta, declararon que a los egresados les hace falta tener esa habilidad. Ahora bien, se presenta de manera gráfica, los porcentajes antes mencionados.



Gráfica 22: B (2) La toma de decisiones para solucionar problemas de su práctica profesional ejerciendo autonomía intelectual

3. (B) El reconocimiento y análisis de diversas problemáticas educativas del entorno social

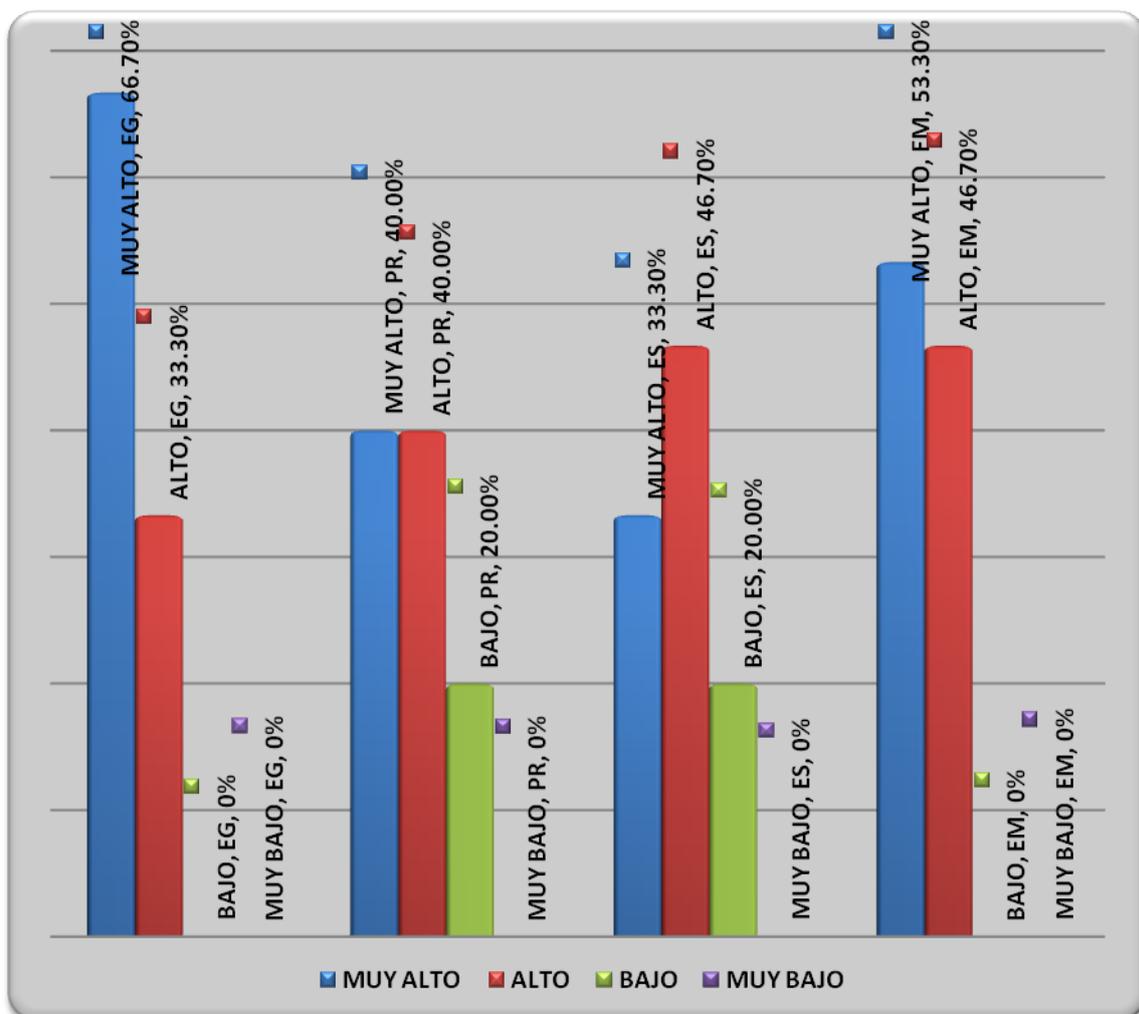
GRUPOS VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	66.7%	40.0%	53.3%	33.3%
ALTO	33.3%	40.0%	46.7%	46.7%
BAJO	0%	20.0%	0%	20.0%
MUY BAJO	0%	0%	0%	0%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Cuadro 48: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B) competencia tres.

Con respecto a la tercer variable, los egresados en un 66.7% valor “Muy alto” y un 33.3% valor “Alto” manifestaron que tiene la habilidad para reconocer y analizar diversas problemáticas educativas del entorno social. Por otro lado para los empleadores un 53.3% valor “Muy alto” y un 46.7% valor “Alto”

consideran que los egresados si tienen la habilidad para reconocer diversas problemáticas.

En cuanto a los estudiantes un 33.3% valor “Muy alto” y un 46.7% valor “Alto” manifiestan que la carrera si ha contribuido para adquirir la habilidad del reconocimiento de diversas problemáticas y para los profesores un 40% valor “Muy alto”, al igual con un valor “Alto” consideran que los egresados tienen desarrollada esta competencia de reconocimiento y análisis, siendo, un 20% valor “Bajo” refiriéndose a que los egresados necesitan desarrollar esta habilidad. Al respecto, se hace la presentación de los porcentajes descritos anteriormente en la siguiente gráfica.



Gráfica 23: B (3) El reconocimiento y análisis de diversas problemáticas educativas del entorno social

4. (B) Proponer soluciones pertinentes y viables a problemas educativos

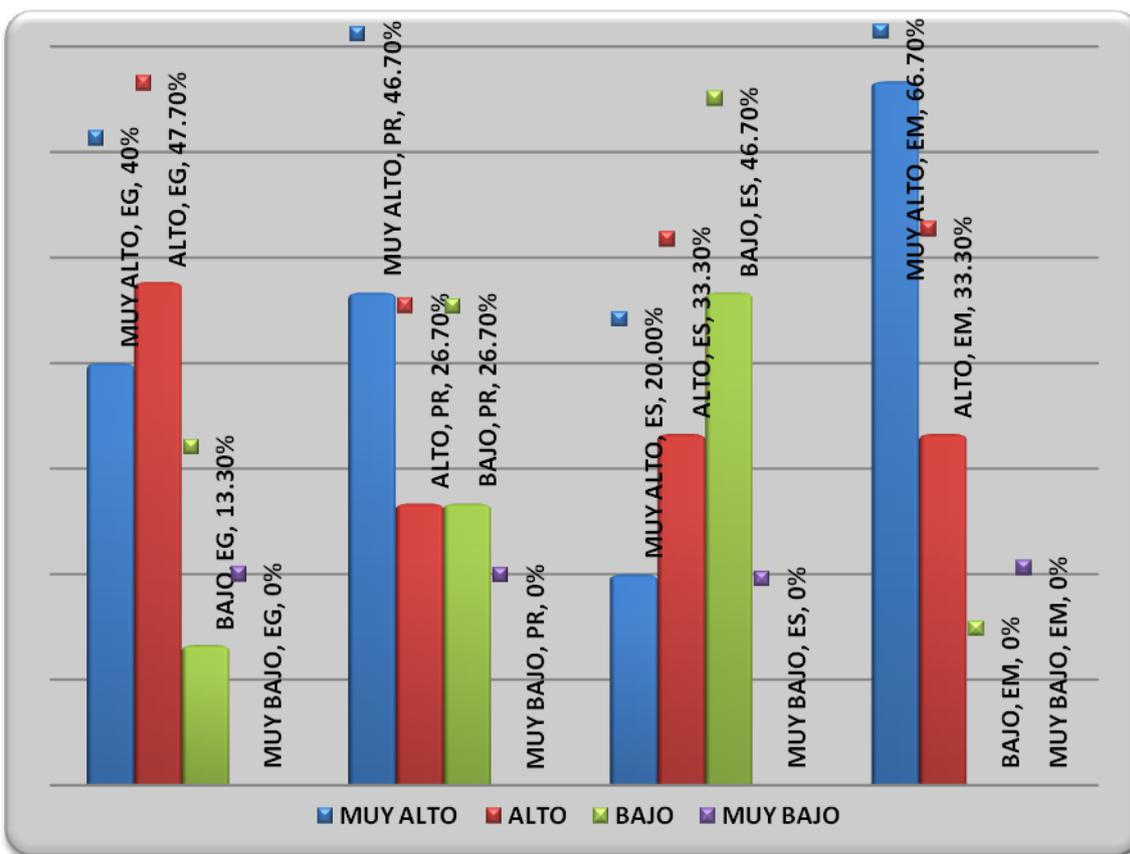
GRUPOS VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	40%	46.7%	66.7%	20.0%
ALTO	47.7%	26.7%	33.3%	33.3%
BAJO	13.3%	26.7%	0%	46.7%
MUY BAJO	0%	0%	0%	0%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Cuadro 49: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B) competencia cuatro.

En esta variable en cuanto a proponer soluciones pertinentes y viables a problemas educativos un 40% valor “Muy alto” y un 47.7% valor “Alto” los egresados afirmaron tener desarrollada esta competencia de poder proponer diversas soluciones a problemas educativos, sin embargo para un 13.3% valor “Bajo” refirieron que les hace falta desarrollar esta habilidad.

Por parte de los empleadores, un 66.7% valor “Muy alto” y un 33.3% valor “Alto” expresaron que los egresados han desarrollado la competencia para proponer soluciones, siendo para los estudiantes un 20% valor “Muy alto” y un 33.3% valor “Alto” exteriorizaron que la carrera esta contribuyó al desarrollo de competencias para desarrollar la habilidad de proponer soluciones a problemas educativos, mientras que para un 46.7% es deficiente el desarrollo de esta competencia.

Al respecto de los profesores, un 46.7% valor “Muy alto” y un 26.7% valor “Alto” exteriorizaron que los egresados si ponen en práctica su función como pedagogos ante las propuestas de soluciones para los problemas educativos, mientras que para un 26. % valor “Bajo” no ponen en práctica su habilidad como pedagogos. Al respecto se hace de manera gráfica una representación de los porcentajes antes descritos.



Gráfica 24: B (4) Proponer soluciones pertinentes y viables a problemas educativos

5. (B) El diseño de proyectos y la realización de investigaciones

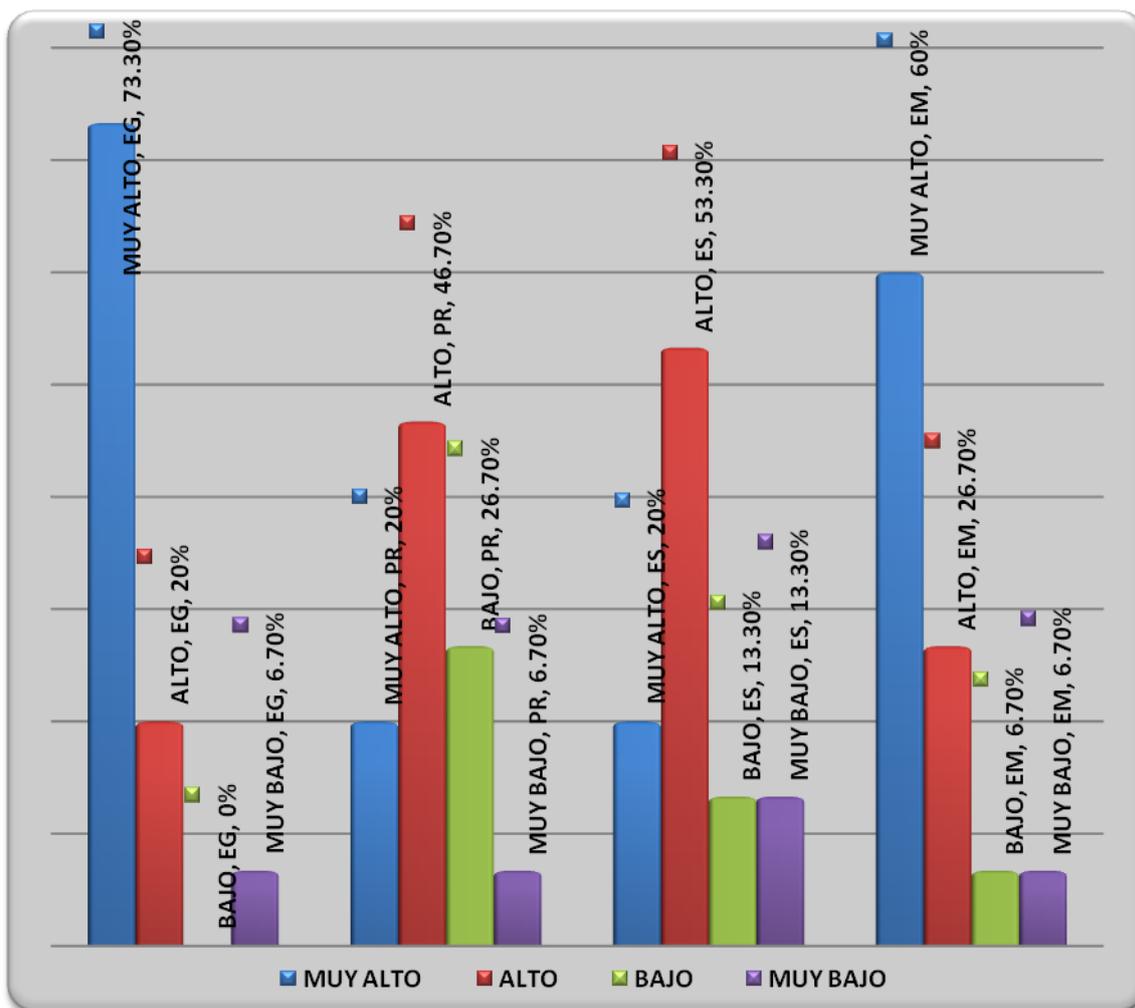
GRUPOS \ VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	73.3%	20%	60%	20%
ALTO	20%	46.7%	26.7%	53.3%
BAJO	0%	26.7%	6.7%	13.3%
MUY BAJO	6.7%	6.7%	6.7%	13.3%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Cuadro 50: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B) competencia cinco.

En este apartado se describirá la información obtenida con respecto a la variable: el diseño de proyectos y la realización de investigaciones. Ya que para los egresados un 73.3 valor “Muy alto” y un 20% valor “Alto” revelan que adquirieron la formación para diseñar proyectos e investigaciones y lo ponen en práctica, mientras que, para un 6.7% valor “Muy bajo” declararon no poner en práctica los conocimientos adquiridos para realizar proyectos.

Para los empleadores se obtuvo que un 60% valor “Muy alto” y un 26.7% valor “Alto” consideran que los egresados tiene la formación para realizar diversos proyectos, sin embargo, para otros con un 6.7% valor “Bajo” y “Muy bajo” consideran que los egresados carecen de esta formación. Al respecto, los estudiantes manifiestan en un 20% valor “Muy alto” y un 53.3% valor “Alto” la carrera si contribuye a la formación en diseñar proyectos, mientras que, un 13.3% respecto a los valores “Bajo” y “Muy bajo” consideran que carecen de esta formación para realizar diversas investigaciones o proyectos.

Al considerar también a los profesores, expresaron en un 20% valor “Muy alto” y un 46.7% valor “Alto” que la carrera contribuye a la preparación de los pedagogos para la realización de proyectos educativos, así como, de investigación. Otros más, exteriorizaron en un 26.7% valor “Bajo” y un 6.7% valor “Muy bajo” que los egresados no responden a la sociedad como lo deberían de hacer, formados en un perfil de competencias. Al respecto se presenta la gráfica que plasma los porcentajes abordados en la descripción anterior con respecto al diseño de proyectos y realización de investigaciones.



Gráfica 25: B (5 El diseño de proyectos y la realización de investigaciones)

6. (B) El diseño, la selección de estrategias

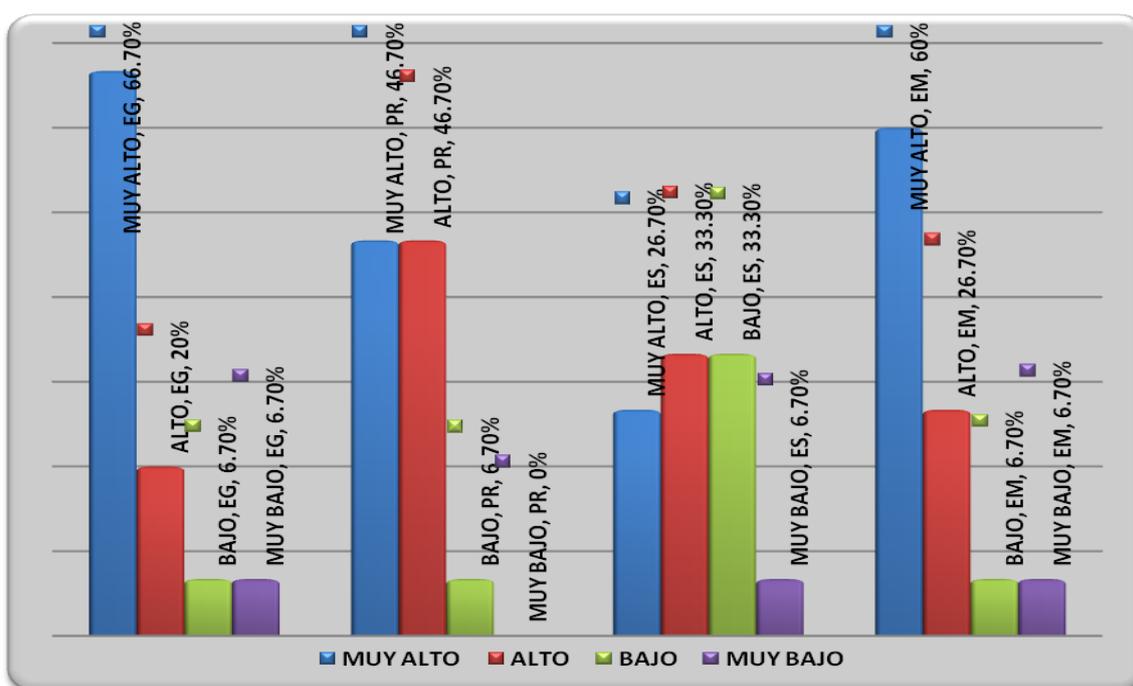
GRUPOS VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	66.7%	46.7%	60%	26.7%
ALTO	20%	46.7%	26.7%	33.3%
BAJO	6.7%	6.7%	6.7%	33.3%
MUY BAJO	6.7%	0%	6.7%	6.7%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Cuadro 51: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B) competencia seis.

Con respecto al diseño y selección de estrategias, en este apartado un 66.7% valor “Muy alto” y un 20.0% valor “Alto” considera los egresados que tienen la habilidad para diseñar diversas estrategias, sin embargo, un 6.7% para los valores “Bajo” y “Muy bajo” respectivamente, consideran no tener desarrollada esta habilidad. Contemplando a los empleadores, se obtuvo que en un 60% valor “Muy alto” y un 20% valor “Alto” manifestaron declararon que los egresados si tiene la formación y desarrollan la competencia para diseñar las estrategias de acuerdo al perfil.

En lo que concierne a los estudiantes, un 26.7% valor “Muy alto” y 33.3 % valor “Alto” un refieren que la carrera contribuye a la formación en el diseño de estrategias para la docencia, mientras que, un 33.3% valor “Bajo” y un 6.7% valor “Muy Bajo” expresan que no han desarrollado esta habilidad para desarrollar estrategias. Para los profesores un 46.7% para los valores “Muy alto” y “Alto” respectivamente, refieren que la carrera contribuyó al desarrollo de adquirir la habilidad para diseñar estrategias acordes en la docencia.

A continuación, se presenta una gráfica que recaba todos los porcentajes descritos en este apartado.



Gráfica 26: B (6) El diseño, la selección de estrategias

7. (B) El diseño, la selección y recursos didácticos

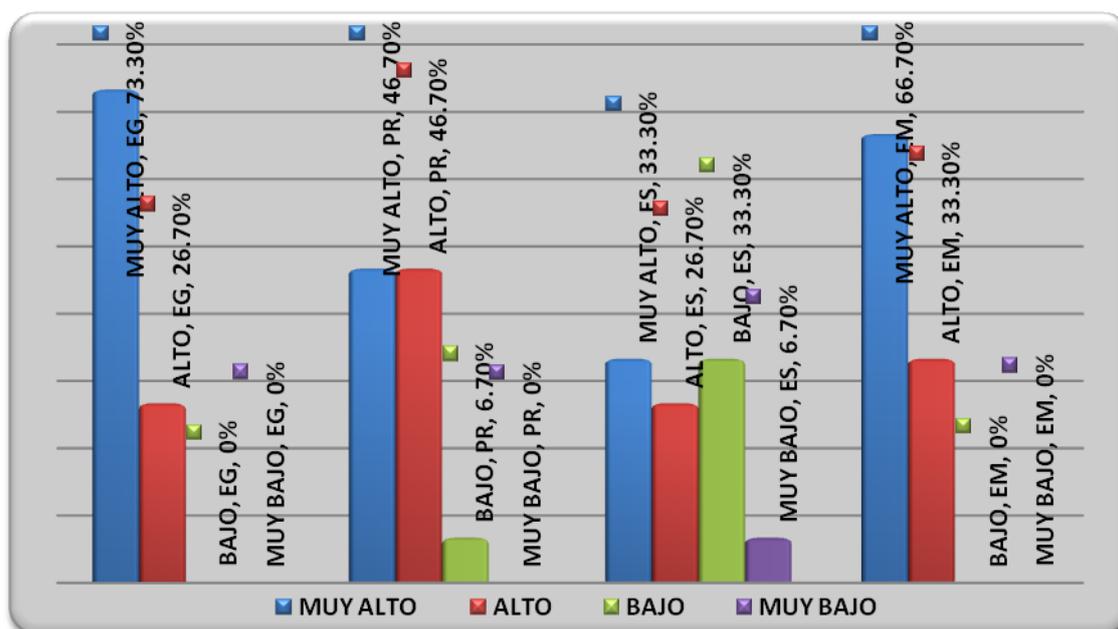
GRUPOS VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	73.3%	46.7%	66.7%	33.3%
ALTO	26.7%	46.7%	33.3%	26.7%
BAJO	0%	6.7%	0%	33.3%
MUY BAJO	0%	0%	0%	6.7%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Cuadro 52: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B) competencia siete.

Para el diseño y selección de recursos didácticos, se produjo información. En cuanto a los egresados, el 73.3% valor “Muy alto” y un 26.7 valor “Alto” refieren que tienen una formación en el diseño y selección de recursos didácticos para la docencia, poniendo en práctica sus conocimientos. Para los empleadores un 66.7% valor “Muy alto” y un 33.3% valor “Alto” expresan que los egresados tiene la formación necesaria para el diseño y selección de recursos didácticos.

Se tomó en cuenta también a los estudiantes, quienes manifestaron en un 33.3% valor “Muy alto” y un 26.7% valor “Alto” que la carrera de pedagogía contribuye a la formación para diseñar y seleccionar diversos recursos didácticos en materia de docencia. Por el contrario para un 33.3% valor “Bajo” y un 6.7% valor “Muy bajo” consideraron que no han desarrollado la habilidad para diseñar y seleccionar los recursos didácticos.

Así también, los profesores en un 46.7% para los valores “Muy alto” y “Alto” respectivamente, expresaron que la carrera si contribuye a la formación de pedagogo capaces de diseñar y seleccionar diversos recursos didácticos, un 6.7% valor “Bajo”, consideran que los estudiantes no han desarrollado del todo esta competencia para diseñar y seleccionar los recursos didácticos. Para la información antes mencionada en este apartado, se presenta una gráfica que representa todos los porcentajes descritos



Gráfica 27: B (7) El diseño, la selección y recursos didácticos

7. (B) Diseño, propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas

GRUPOS VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	40%	26.7%	46.7%	13.3%
ALTO	53.3%	26.7%	53.3%	33.3%
BAJO	6.7%	20%	0%	26.7%
MUY BAJO	0%	26.7%	0%	26.7%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

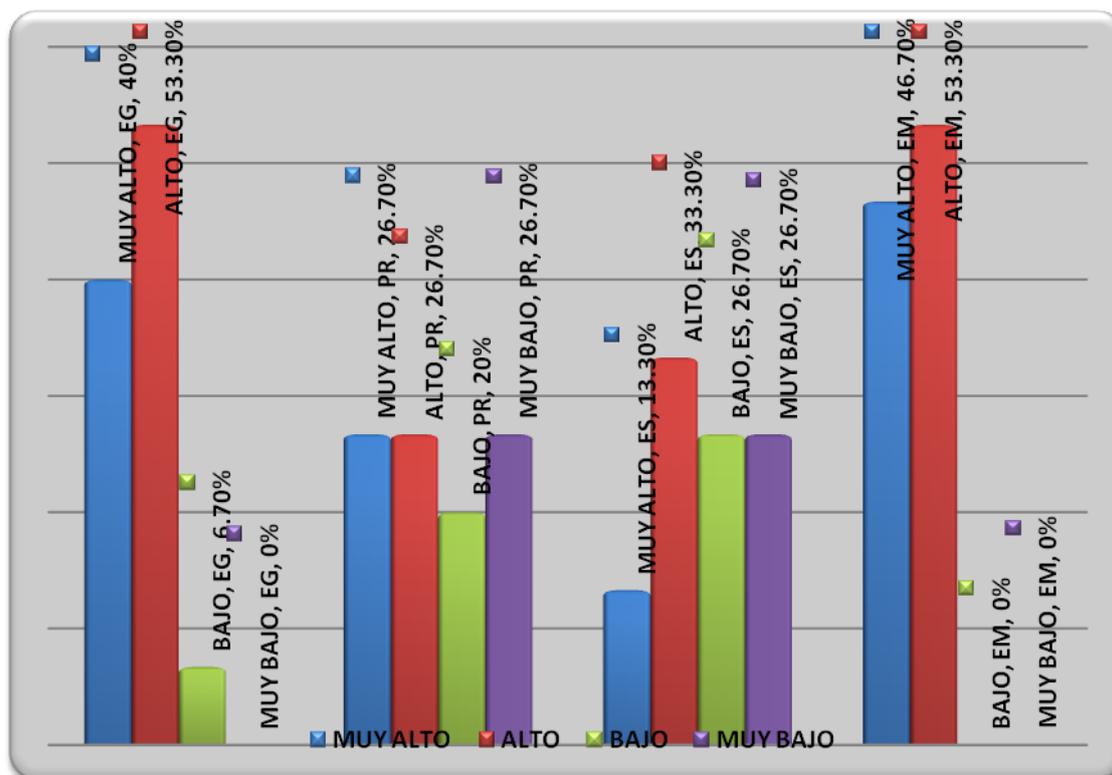
Cuadro 53: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B) competencia ocho.

Con respecto a esta variable, para los egresados un 40% valor “Muy alto” y un 53.3% valor “Alto” consideran que adquirieron una formación para diseñar y hacer propuestas curriculares en la carrera de pedagogía, para un 6.7% de los encuestados manifestaron que la carrera si contribuyó al diseño de propuestas curriculares pero no han puesto en práctica la habilidad para hacerlo.

Para los empleadores, un 46% valor “Muy alto” y un 53.3% valor “Alto”, consideran que los egresados han adquirido una formación en diseñar propuestas curriculares y que la carrera ha contribuido de manera significativa.

Para los estudiantes, un 13.3% valor “Muy alto” y un 33.3% valor “Alto” consideran que la carrera de Pedagogía contribuye a la formación de los pedagogos en cuanto al diseño de propuestas curriculares, sin embargo, para un 26.7% de los valores “Bajo” y “Muy bajo” declaran que la carrera si contribuye pero que no han desarrollado la formación para realizar el diseño de propuestas curriculares.

Para los profesores un 26.7% para los valores “Muy alto” y “Alto” respectivamente consideran que los egresados adquieren una formación en el diseño de propuestas curriculares, sin embargo, un 20% valor “Bajo” y un 26.7% valor “Muy bajo” de los profesores manifiestan que los egresados como los estudiantes adquieren la formación pero no la llevan a la práctica o no la desarrollan. Para lo antes descrito se presenta la siguiente gráfica, en donde se puede observar los porcentajes de la opinión de los EG, EM, ES, PR.



Gráfica 28: B (8) Diseño, propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas

9. (B) Implementación de propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas

GRUPOS VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	53.3%	26.7%	46.7%	20%
ALTO	26.7%	33.3%	53.3%	26.7%
BAJO	20%	13.3%	0%	26.7%
MUY BAJO	0%	26.7%	0%	26.7%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Cuadro 54: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B) competencia nueve.

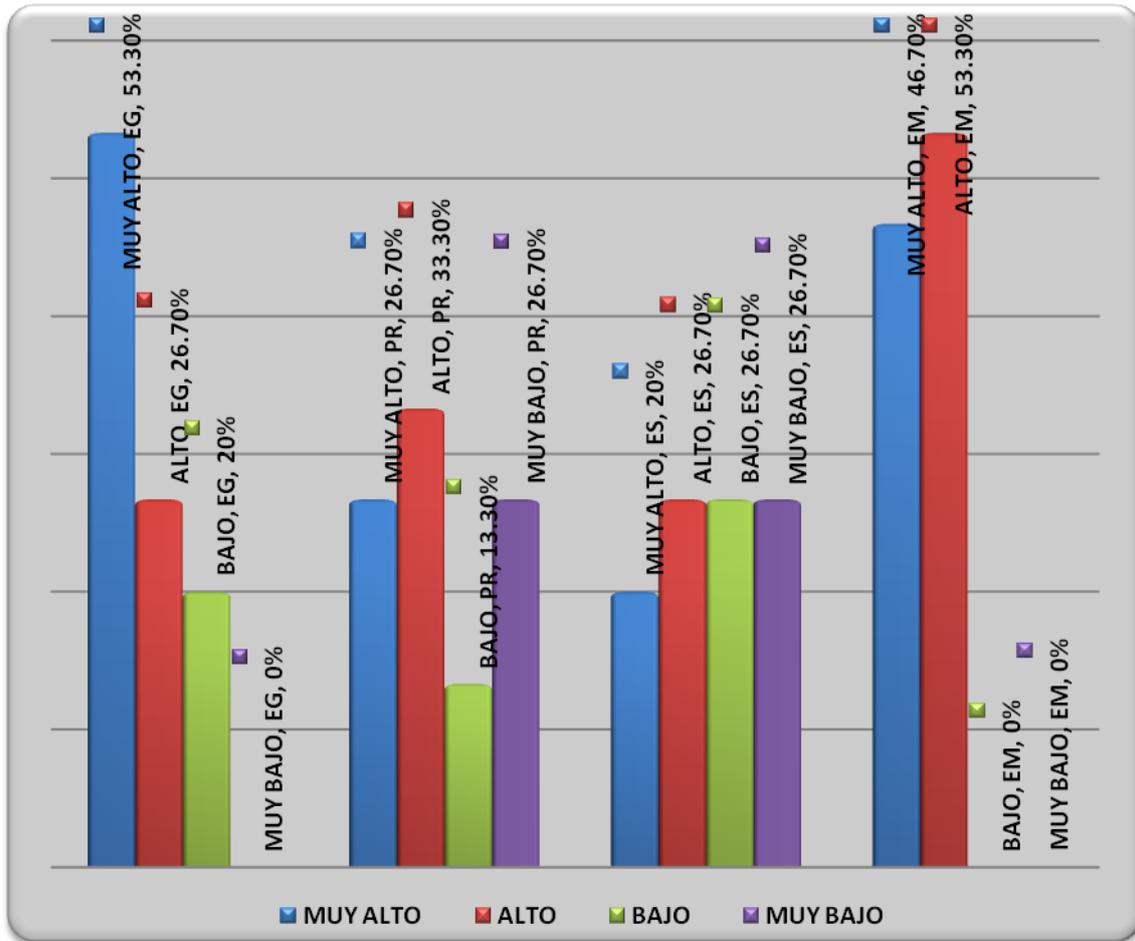
En esta variable se encuentran descritos los porcentajes de los EG, EM, ES, PR de acuerdo a la información obtenida en cuanto a la implementación de propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas. Por

consiguiente para los egresados se tomó en cuenta que el 53.3% del valor “Muy alto” y un 26.7 % valor “Alto” manifestaron que tiene la formación y habilidad para implementar propuestas curriculares, por otro lado, un 20% valor “Bajo” de los egresados, manifestaron que tiene la formación pero que no realizan esta actividad.

Para los empleadores un 46.7% valor “Muy alto” y un 53.3% valor “Alto” afirman que los egresados si tiene la formación, ponen en práctica lo adquirido e implementan propuestas curriculares.

En cuanto a los estudiantes, un 20% valor “Muy alto” y un 26.7% valor “Alto”, consideran que la carrera si contribuye a la formación y desarrollo de la implementación de propuestas curriculares, al respecto un 26.7% para los valores “Bajo” y “Muy bajo” respectivamente los estudiantes manifiestan que han adquirido la formación pero que no desarrollan lo aprendido.

Y en cuanto a los profesores un 26.7% valor “Muy alto” y un 33.3% valor “Alto”, aseveran que la carrera de Pedagogía si contribuye a la formación de los pedagogos para la implementación de propuestas curriculares, mientras que, un 13.3% valor “Bajo” y un 26.7% valor “Muy bajo” expresan que los egresados adquieren la formación pero ponen en práctica lo aprendido. A continuación se presenta una gráfica que aborda los porcentajes de los cuatro grupos antes descritos en este apartado.



Gráfica 29: B (9) Implementación de propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas

10.- (B) Evaluación de propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas

GRUPOS \ VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	26.7%	26.7%	33.3%	20%
ALTO	40%	26.7%	53.3%	20%
BAJO	20%	20%	6.7%	33.3%
MUY BAJO	13.3%	26.7%	6.7%	26.7%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Cuadro 55: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B) competencia diez.

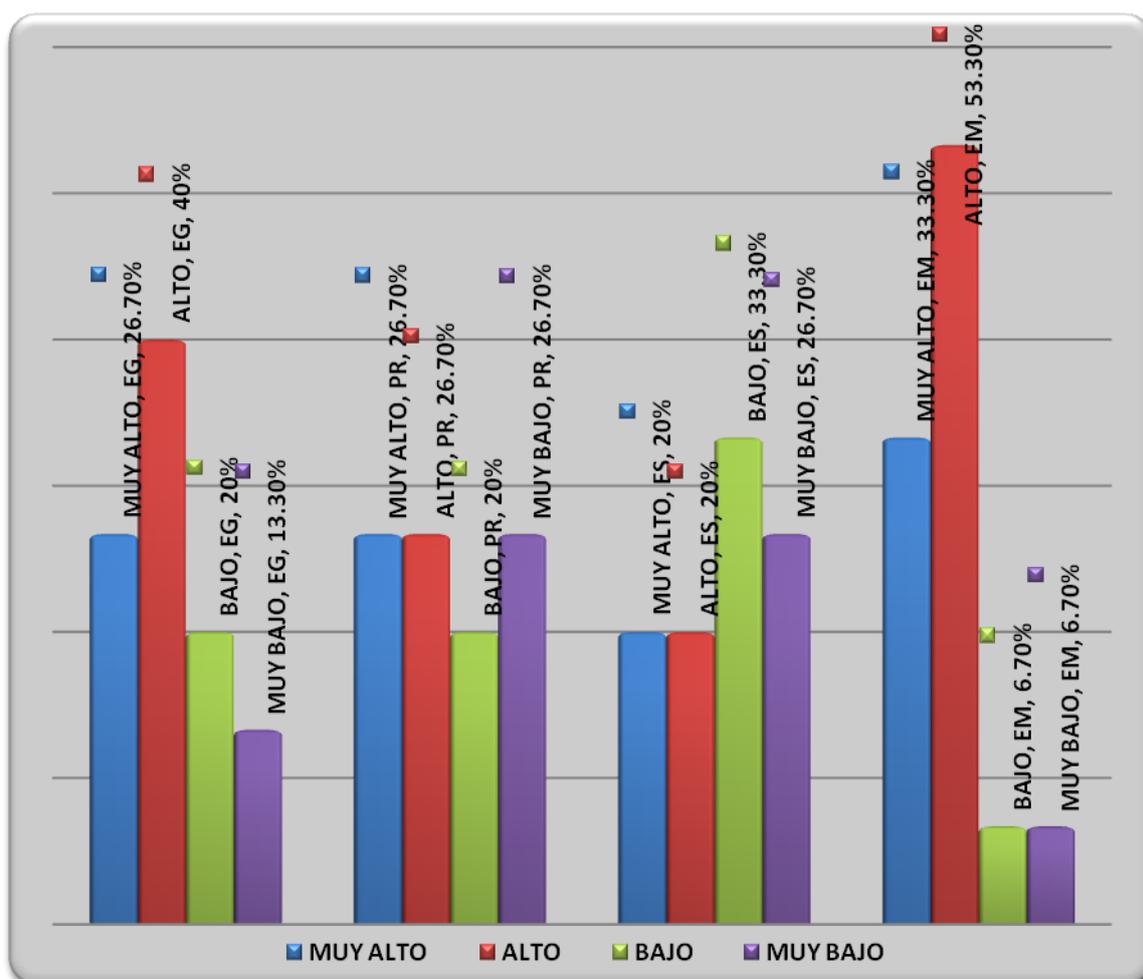
Con respecto a este apartado, se puede observar que los egresados en un 26.7% valor “Muy alto” y un 40% valor “Alto” expresan que la carrera de

Pedagogía ha contribuido en su formación para la evaluación de propuestas curriculares, así como también, han desarrollado la competencia en lo mismo. Sin embargo un, 20% valor “Bajo” y un 13.3% valor “Muy bajo” de los propios egresados, aseveran que reciben la formación pero que no la llevan a la práctica.

Al respecto los empleadores, afirman en un 33.3% valor “Muy alto” y un 53.3% valor “Alto” los egresados reciben la formación, desempeñan lo aprendido, sin embargo, un 6.7% de los valores “Bajo” y “Muy bajo” declaran que una parte de los egresados adquieren la formación, pero que no la ponen en práctica.

Por otra lado, los estudiantes en un 20% para los valores “Muy alto” y “Alto” respectivamente manifiestan que la carrera contribuye a la formación en cuanto a la evaluación de propuestas curriculares y un 33.3% valor “Bajo” y un 26.7% valor “Muy bajo” opinan que la carrera si contribuye a la formación del pedagogo en la evaluación de propuestas curriculares, pero que no ponen en práctica la formación adquirida.

Para los profesores, estos manifiestan en un 26.7% de los valores “Muy alto” y “Alto” que los egresados adquieren la formación en cuanto a la evaluación de propuestas curriculares, sin embargo un 20% valor “Bajo” y un 26.7% valor “Muy bajo” aseguran que reciben la formación pero que no la ponen en práctica o bien no desarrollan la habilidad. En base a los resultados descritos, se presenta una gráfica en la que se puede observar la escala de valores de acuerdo al porcentaje de cada grupo.



Gráfica 30: B (10) Implementación de propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas

11. (B) El desarrollo de proyectos educativos institucionales y autogestivos para propiciar el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad

GRUPOS VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	60%	26.7%	30%	26.7%
ALTO	26.7%	46.7%	63.3%	46.7%
BAJO	6.7%	6.7%	0%	13.3%
MUY BAJO	6.7%	20%	6.7%	13.3%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Cuadro 56: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B) competencia once.

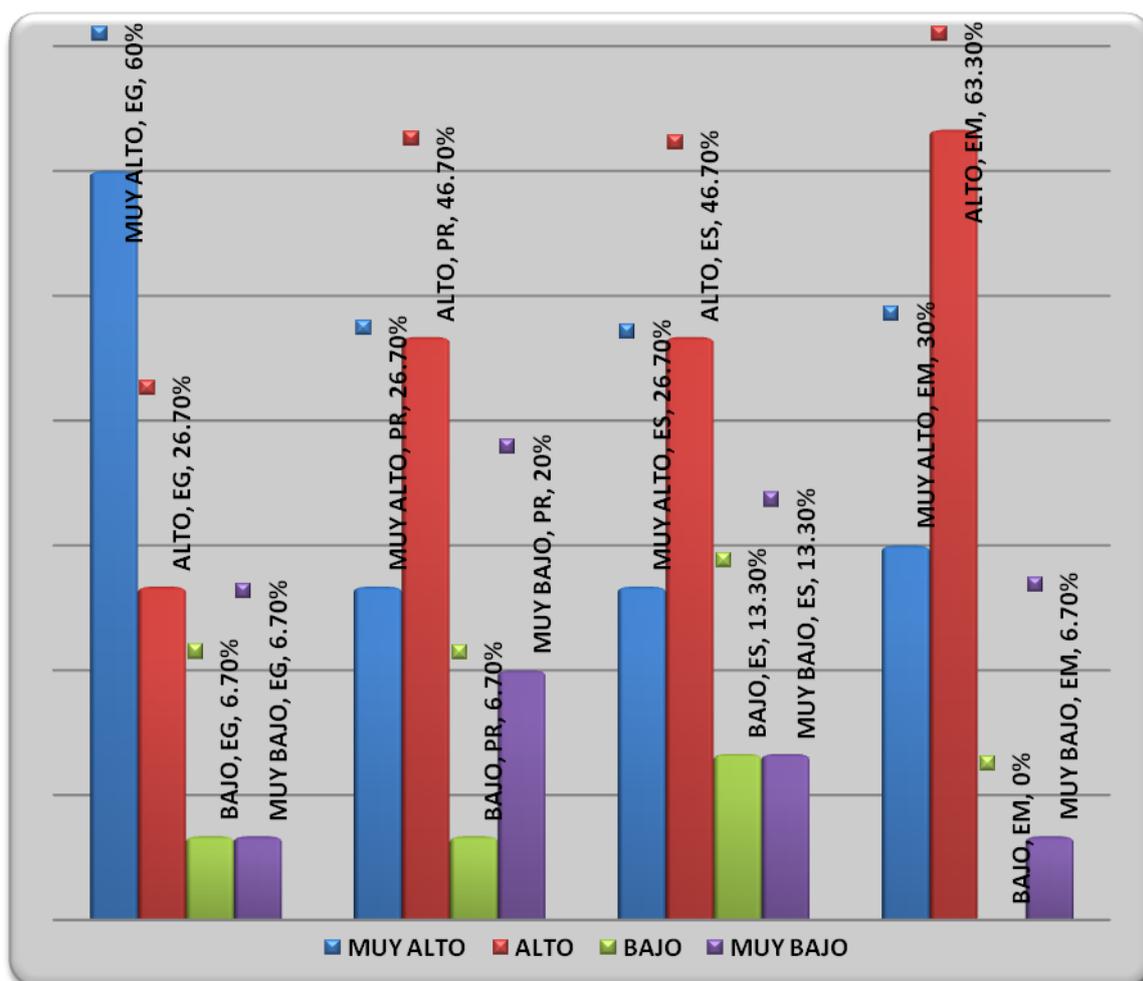
Referente a este apartado, se describe el desarrollo de proyectos educativos institucionales y autogestivos, en donde los egresados han

manifestado en un 60% valor “Muy alto” y un 26.7% valor “Alto” que egresan con los fundamentos teóricos para el desarrollo de diversos proyectos, lo que determina que la carrera si contribuye a la formación de los pedagogos, por otra parte, un 6.7% para los valores “Bajo” y “Muy bajo” respectivamente, expresan que si obtiene los conocimientos teóricos pero que no desarrollan la competencia para poner en práctica lo aprendido en la carera.

Para los empleadores en un 30% valor “Muy alto” y un 63.3% valor “Alto” aseveran que los egresados adquieren una formación en desarrollar proyectos educativos institucionales, sin embargo, en un 6.7% valor “Muy bajo” manifiestan que no todos ponen en práctica la formación adquirida o no desarrollan la habilidad para realizar diversos proyectos.

En cuanto a los estudiantes, un 26.7% valor “Muy alto” y un 46.7% valor “Alto” afirman que la carrera si contribuye a la formación del pedagogo para la adquisición de conocimientos en cuanto al desarrollo de diversos proyectos educativos institucionales, lo que conlleva que un 13.3% para los valores “Bajo” y “Muy bajo” respectivamente, aseveran que reciben la formación pero que no ponen en práctica lo adquirido.

Tomando en cuenta a los profesores, el 26.7% valor “Muy alto” y un 46.7% valor “Alto” afirman que la carrera si contribuye en la formación a los estudiantes para la realización de los proyectos educativos institucionales, por lo que, un 6.7 % valor “Bajo” y un 20% valor “Muy bajo” afirman que la carrera si contribuye a la formación de los pedagogos, pero los propios estudiantes no desarrollan la práctica. Al respecto se presenta una gráfica en la cual se puede observar lo descrito anteriormente en cuanto a los valores porcentuales y los cuatro grupos.



Gráfica 31: B (11) desarrollo de proyectos educativos institucionales y autogestivos para propiciar el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad

12. (B) La utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación, para hacerlas aplicables al campo educativo

GRUPOS VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	66.7%	53.3%	73.3%	33.3%
ALTO	20%	46.7%	13.3%	40%
BAJO	6.7%	0%	13.3%	13.3%
MUY BAJO	6.7%	0%	0%	13.3%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

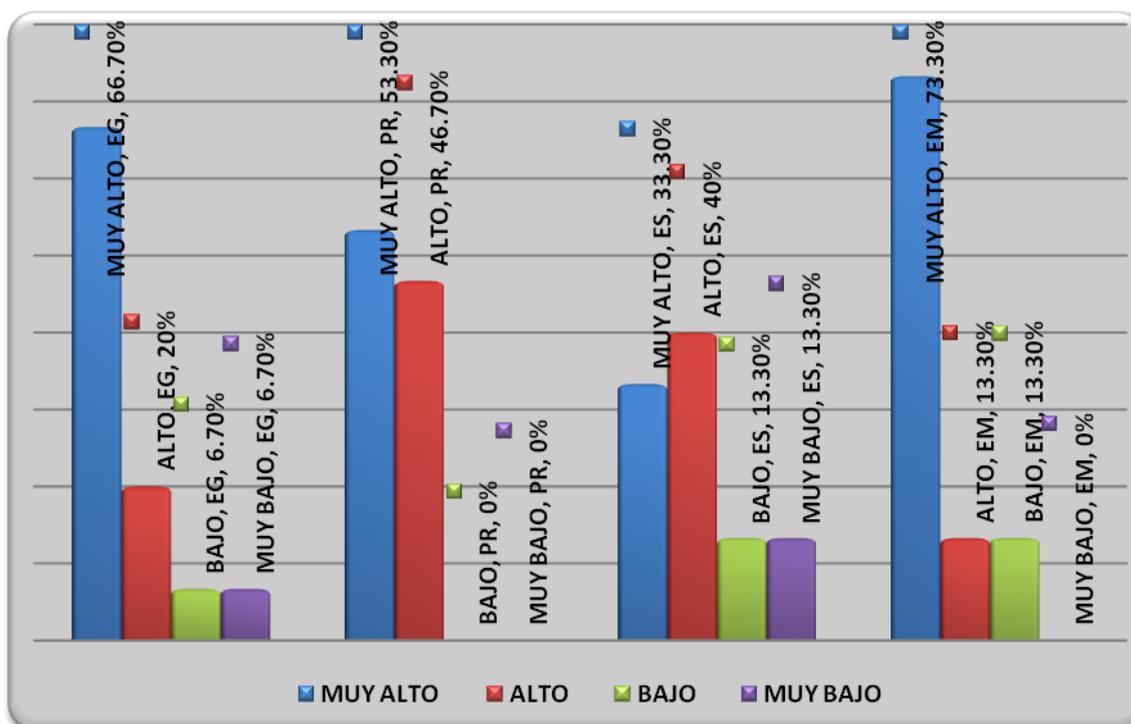
Cuadro 57: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B) competencia doce.

En cuanto a este apartado, un 66.7% valor “Muy Alto” y un 20% valor “Alto”, los egresados manifiestan que la carrera ha contribuido a la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación, por lo que un 6.7% de los valores “Bajo” y “Muy bajo” respectivamente, afirman que si recibe la formación en nuevas tecnologías pero que no desarrollan las habilidades para poner en práctica lo adquirido.

En cuanto a los empleadores, un 73.3% valor “Muy alto” y un 13.3% valor “Alto” por lo que aseveran que los egresados adquieren una buena formación en cuanto al manejo de las nuevas tecnologías, sin embargo, para un 13.3% valor “Bajo” declaran que egresan con el conocimiento previo pero que no desarrollan la habilidad para la aplicación de las nuevas tecnologías.

Por otra parte, los estudiantes manifiestan en un 33.3% valor “Muy alto” y un 40% valor “Alto” que la carrera si contribuye a la formación en el uso y aplicación de las nuevas tecnologías, sin embargo, para un 13.3% valor “Bajo” manifiesta que los egresados tiene la formación, pero que no desarrollan la competencia para la aplicación.

En cuanto a los profesores, un 53.3% valor “Muy alto” y un 46.7% valor “Alto” afirman que la carrera si imparte los conocimientos necesarios para que los estudiantes tengan la formación en nuevas tecnologías y aplique lo adquirido en la docencia. Al respecto se presenta una gráfica, en la que se puede observar los valores de los porcentajes antes descritos de acuerdo a cada grupo abordado.



Gráfica 32: B (12) El desarrollo de proyectos educativos institucionales y autogestivos para propiciar el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad

13. (B) La elaboración de programas de formación y actualización, desde una perspectiva pedagógica

GRUPOS VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	66.7%	46.7%	76.7%	20%
ALTO	20%	26.7%	16.7%	40%
BAJO	6.7%	20%	6.7%	20%
MUY BAJO	6.7%	6.7%	0%	20%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Cuadro 58: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B) competencia trece.

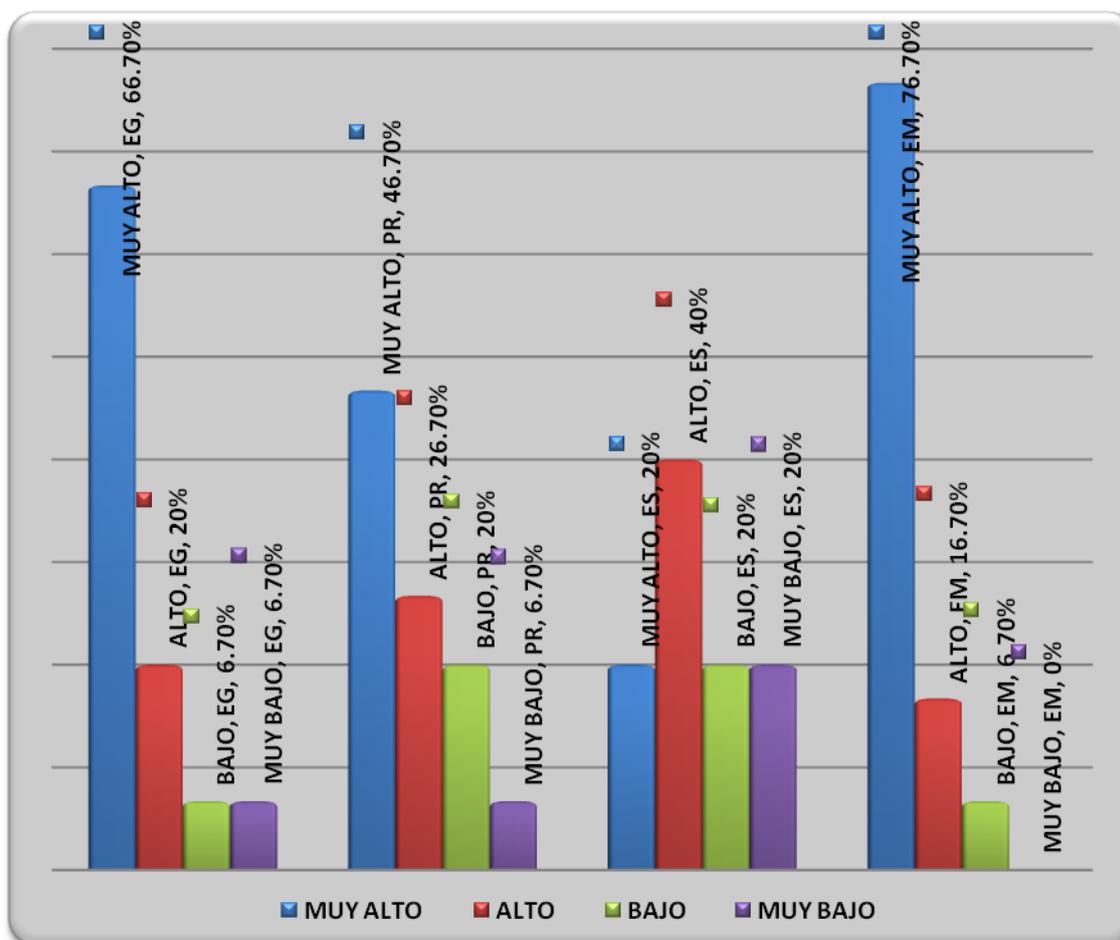
En cuanto a la variable: Elaboración de programas de formación y actualización, desde una perspectiva pedagógica, los egresados manifestaron que en un 66.7% valor “Muy alto” y un 20% valor “Alto” aseveran que la carrera si contribuye a la formación en la elaboración de programas de formación y

actualización, por lo que los egresados deberán aplicar lo adquirido, sin embargo, un 6.7% valor “Bajo” y “Muy bajo” respectivamente, afirman que adquieren la formación pero que no han desarrollado la habilidad para aplicar los conocimientos.

En relación a los empleadores, el 76.7% valor “Muy alto” y el 16.7% valor “Alto” afirman que los egresados tiene la formación en elaborar programas de formación y actualización, sin embargo, para el 6.7% valor “Bajo” de los empleadores, consideran que hay una formación pero que no se desarrollan las habilidades para aplicar lo adquirido.

Con respecto a los estudiantes, un 20% valor “Muy alto” y un 40% valor “Alto” aseveran que la carrera de Pedagogía si contribuye a la adquisición la formación necesaria para la elaboración de programas, así mismo, manifiestan que se da la preparación oportunidad, sin embargo, para el 20% de los valores “Bajo” y “Muy bajo” respectivamente, se precisa, que se obtiene la formación pero que aplican los conocimientos adquiridos para la elaboración de los programas.

En cuanto que, para los profesores un 46.7% valor “Muy alto” y un 26.7% valor “Alto” consideran que la carrera si contribuye a la preparación de los egresados en cuanto a la elaboración de los programas de formación y actualización. Por lo que para un 20% valor “Bajo” y un 6.7 % valor “Muy bajo” nos indica que, si se contribuye a la formación del pedagogo, sin embargo, no aplican estos saberes en la práctica docente. Por consiguiente se presenta una gráfica, en la cual podrán observar los valores del cuadro anterior, así como, de lo descrito en este apartado.



Gráfica 33: B (13) La elaboración de programas de formación y actualización, desde una perspectiva pedagógica

14. (B) Evaluación de programas de formación y actualización, desde una perspectiva pedagógica

GRUPOS VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	60%	33.3%	63.3%	26.7%
ALTO	13.3%	40%	30%	40%
BAJO	20%	20%	6.7%	6.7%
MUY BAJO	6.7%	6.7%	0%	26.7%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

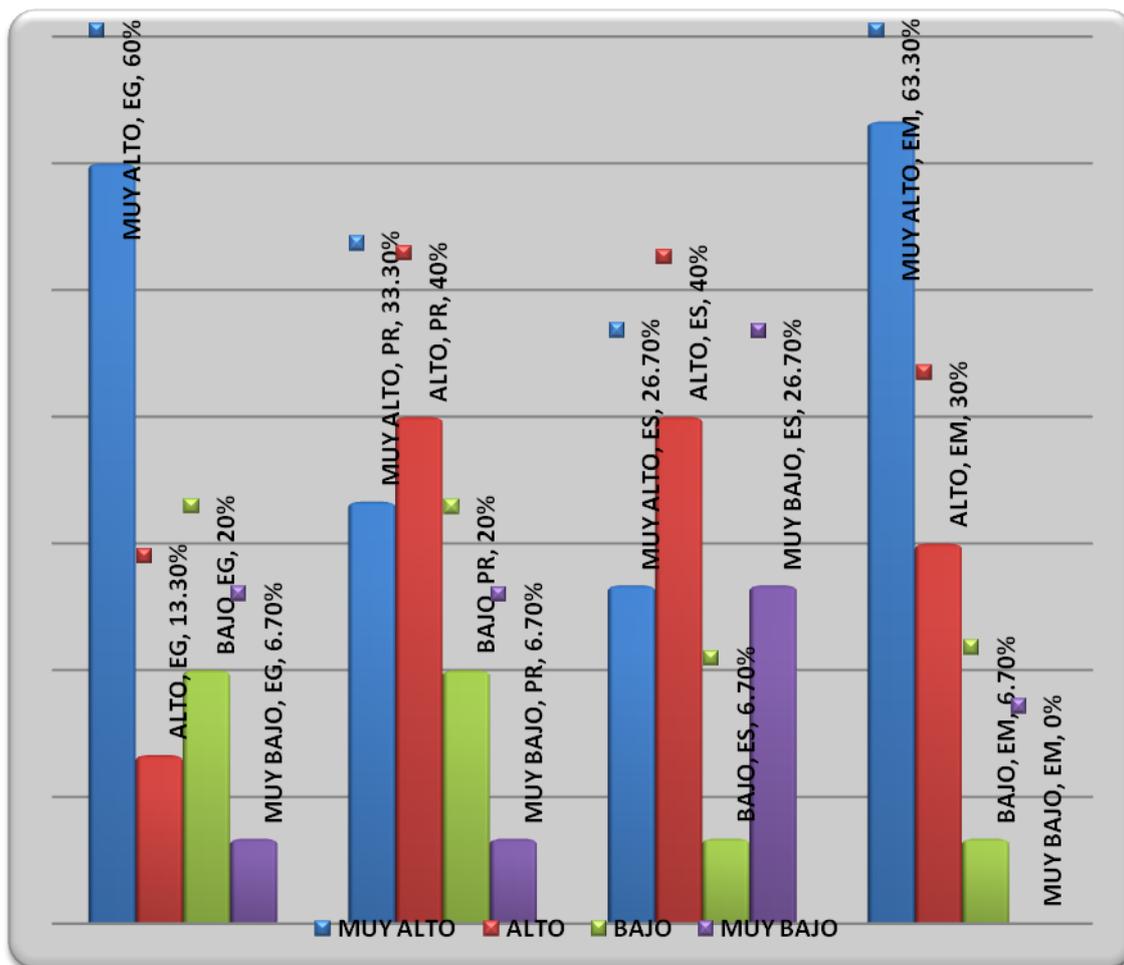
Cuadro 59: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B) competencia catorce.

En lo que respecta a esta competencia: Evaluación de programas de formación y actualización, los egresados manifiestan en un 60% valor “Muy alto” y un 13.3% valor “Alto” que la carrera si contribuye en la formación para la evaluación de programas de formación y actualización, además, que se adquiere la formación para la evaluación de programas.

Por otro lado, un 20% valor “Bajo” y un 6.7% valor “Muy alto” aseveran que si se da la formación pero no se desarrolla la habilidad. Al respecto, para los empleadores el 63.3% valor “Muy alto” y un 305 valor “Alto” expresaron que los egresados tiene la formación para evaluar programas, sin embargo, un 6.7% valor “Bajo” determinan que no aplican lo aprendido en la práctica.

Tomando en cuenta a los estudiantes, manifiesta un 26.7% valor “Muy alto” y un 40% valor “Alto” que la carrera si aborda los conocimientos teóricos para la evaluación de programas, mientras que un 6.7% valor “Bajo” y un 26.7% valor “Muy bajo” establecen que si adquieren al formación, pero no la desarrollan en la práctica.

Con respecto a los profesores, estos en un 33.3% valor “Muy alto” y un 40% valor “Alto” opinan que la carrera aborda los contenidos teóricos para el desarrollo de la habilidad en la evaluación de programas, mientras que un 20% valor “Bajo” y un 6.7% valor “Muy bajo” consideran que los egresados adquieren los conocimientos pero en la práctica no desarrollan la competencia. Al respecto se presenta una gráfica, en la cual se puede observar los valores de cada porcentaje por grupo descrito anteriormente.



Gráfica 34: B (14) Evaluación de programas de formación y actualización, desde una perspectiva pedagógica

15. (B) La instrumentación de programas de formación y actualización desde una perspectiva pedagógica

GRUPOS VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	53.3%	40%	56.7%	33.3%
ALTO	33.3%	40%	36.7%	33.3%
BAJO	6.7%	13.3%	6.7%	6.7%
MUY BAJO	6.7%	6.7%	0%	26.7%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

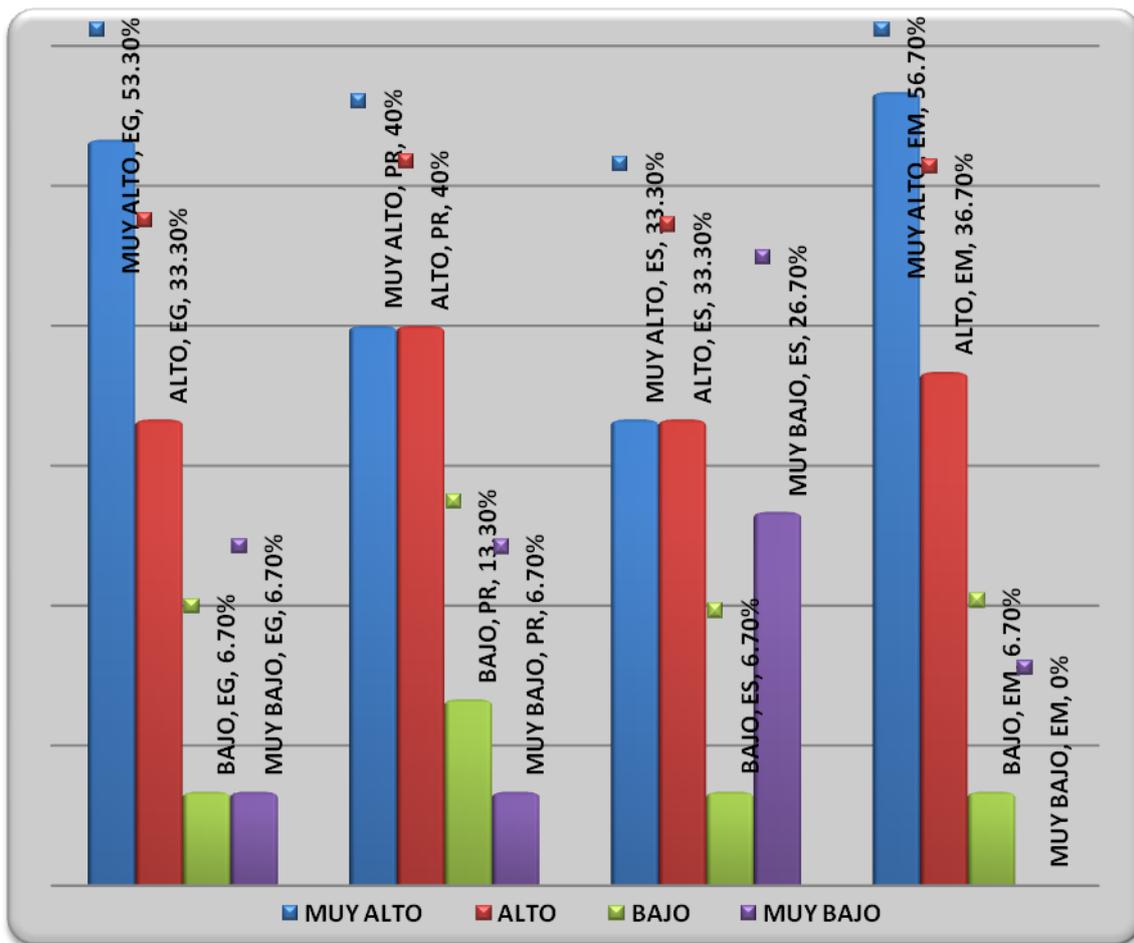
Cuadro 60: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B) competencia quince.

En lo que respecta a este apartado, se puede mencionar que para los egresados en un 53.3% valor “Muy alto” y un 33.3% valor “Alto” consideran que la carrera si contribuye a la instrumentación de programas de formación y actualización, mientras que para el 6.7% de los valores “Bajo” y “Muy bajo” respectivamente, manifiesta que la carrera contribuye en la formación de la instrumentación pero en menor medida.

Respeto a los empleadores, un 56.7% valor “Muy alto” y un 36.7% valor “Alto” aseveran que los egresados adquieren la formación para el desarrollo de esta competencia, sin embargo, para un 6.7% manifiestan que los egresados no ponen en práctica lo aprendido durante la carrera.

Por otro lado, tenemos a los estudiantes que en un 33.3% para los valores “Muy alto” y “Alto” respectivamente, aseguran que la carrera si contribuye a la formación en la instrumentación de los programas de formación y adquieren los conocimientos teóricos para desarrollar la competencia. Y para un 6.7% valor “Bajo” y un 26.7% valor “Muy alto” consideran que adquieren la formación, pero que no ponen en práctica lo adquirido durante la formación.

Al igual, se encuestaron a los profesores, quienes en un 40% para los valores “Muy alto” y “alto” respectivamente, exteriorizaron que la carrera si contribuye a la formación de los pedagogos en cuanto a esta competencia. Mientras que para un 13.3% valor “Bajo” y un 6.7 valor “Muy bajo” consideraron que los egresados adquieren la formación, aunque, se hace notorio que los propios egresados no desarrollan del todo esta competencia. Al respecto, se presenta la siguiente gráfica, donde se puede mostrar los valores de acuerdo a su porcentaje y a los grupos encuestados.



Gráfica 35: B (15) La instrumentación de programas de formación y actualización desde una perspectiva pedagógica

16. (B) El autodidactismo y la independencia intelectual

GRUPOS VALOR	EG	PR	EM	ES
MUY ALTO	73.3%	46.7%	80%	53.3%
ALTO	20%	33.3%	16.7%	40%
BAJO	0%	20%	3.3%	0%
MUY BAJO	6.7%	0%	0%	6.7%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

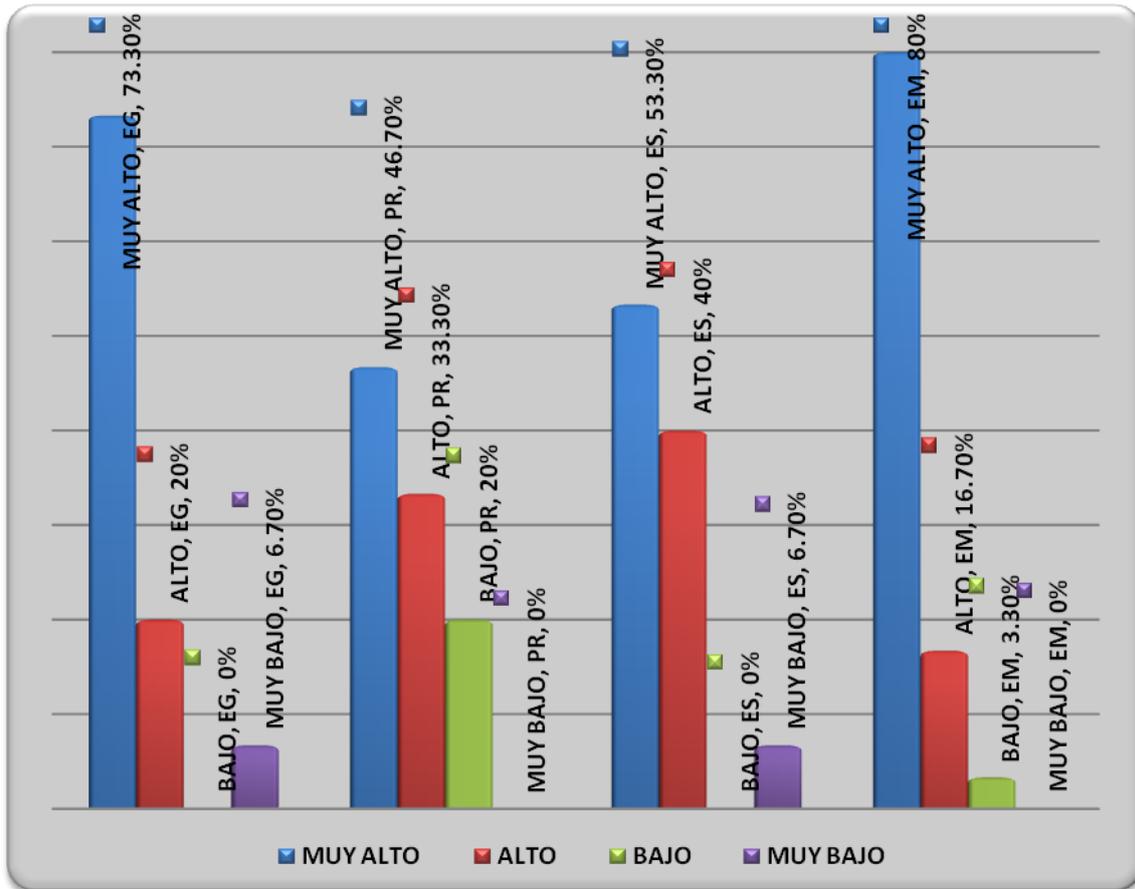
Cuadro 61: Frecuencia obtenida de los cuatro grupos con respecto al indicador (B) competencia dieciséis.

Para esta variable, el 73.3 valor “Muy alto” y un 20% valor “Alto” consideran los egresados que el autodidactismo y la independencia intelectual es promovido por la carrera en pedagogía, se adquiere estas habilidades, sin embargo, para un 6.7% valor “Muy bajo” consideran que si contribuye la carrera pero que no lo ponen en práctica.

Por otro lado, para los empleadores se considera que un 80% valor “Muy alto” y un 16.7% valor “Alto” los egresados adquieren las habilidades y las desempeñan en la práctica- y para un 3.3% valor “Bajo” manifiestan que adquieren la habilidad pero que no la desarrollan al máximo.

Al tomar en cuenta a los estudiantes, se obtuvo que, un 53.3% valor “Muy alto” y un 40% valor “Alto” de los encuestados aseveraron que la carrera contribuye a la formación y preparación para el autodidactismo y la independencia intelectual, sin embargo para un 6.7% valor “Muy bajo” demuestran adquirir las habilidades, pero no ponerlas en práctica.

Además, para los profesores en un 46.7% valor “Muy alto” y un 33.3% valor “Alto” ratifican que la carrera si contribuye a la formación en adquirir la habilidad de ser autodidactas y tener una independencia intelectual. Sin embargo para el 20% valor “Bajo” consideran que los egresados adquieren una formación autodidacta sin embargo, no todos la desarrollan. Al respecto, se presenta una gráfica en donde se puede apreciar de manera visual los porcentajes antes descritos de acuerdo a su grupo y valor.



Gráfica 36: B (16) El autodidactismo y la independencia intelectual

Al respecto, se hace la presentación del libro de códigos que se utilizó con el fin de tener un mejor análisis en cuanto a los grupos: Egresados (EG), Estudiantes (ES), Empleadores (EM) y Profesores (PR) en esta segunda dimensión. Se ha elaborado un libro de códigos que muestra la dimensión, frases, categorías, códigos y columnas, para los cuatro grupos.

Además, se hace la presentación de la tabla de Matriz. De esta manera, se hace la presentación de los libros de códigos y matrices de acuerdo a cada grupo encuestado para el indicador (B) Contribución del diseño curricular implementado al desarrollo del perfil de competencias.

Libro de códigos referente a los Egresados, Empleadores, Estudiantes y Profesores

DIMENSION	ITEM	CATEGORIAS	CODIGOS	COLUMNA
(B) Contribución del diseño curricular implementado al desarrollo del perfil de competencias.	FRASE 1 (Intervención en docencia)	-MUY ALTO	4	1
		-ALTO	3	
		-BAJO	2	
		-MUY BAJO	1	
	FRASE 2 (Toma de decisiones)	-MUY ALTO	4	2
		-ALTO	3	
		-BAJO	2	
		-MUY BAJO	1	
	FRASE 3 (Reconocimiento y análisis)	-MUY ALTO	4	3
		-ALTO	3	
		-BAJO	2	
		-MUY BAJO	1	
	FRASE 4 (Soluciones pertinentes y viables)	-MUY ALTO	4	4
		-ALTO	3	
		-BAJO	2	
		-MUY BAJO	1	
	FRASE 5 Diseño de proyectos	-MUY ALTO	4	5
		-ALTO	3	
		-BAJO	2	
		-MUY BAJO	1	
	FRASE 6 (Selección de estrategias)	-MUY ALTO	4	6
		-ALTO	3	
		-BAJO	2	
		-MUY BAJO	1	
	FRASE 7 (Diseño de recursos didácticos)	-MUY ALTO	4	7
		-ALTO	3	
		-BAJO	2	
		-MUY BAJO	1	
	FRASE 8 (Diseño de propuestas curriculares)	-MUY ALTO	4	8
		-ALTO	3	
		-BAJO	2	
		-MUY BAJO	1	
	FRASE 9 (Implementación de propuestas)	-MUY ALTO	4	9
		-ALTO	3	
		-BAJO	2	
		-MUY BAJO	1	
	FRASE 10 (Evaluación de propuestas curriculares)	-MUY ALTO	4	10
		-ALTO	3	
		-BAJO	2	
		-MUY BAJO	1	
	FRASE 11 (Desarrollo de proyectos educativos)	-MUY ALTO	4	11
		-ALTO	3	
		-BAJO	2	
		-MUY BAJO	1	
	FRASE 12 (Utilización de las nuevas tecnologías)	-MUY ALTO	4	12
		-ALTO	3	
		-BAJO	2	
		-MUY BAJO	1	
FRASE 13 (Elaboración de programas)	-MUY ALTO	4	13	
	-ALTO	3		
	-BAJO	2		
	-MUY BAJO	1		
FRASE 14 (Evaluación de programas de formación y actualización)	-MUY ALTO	4	14	
	-ALTO	3		
	-BAJO	2		
	-MUY BAJO	1		
FRASE 15 (Instrumentación de programas)	-MUY ALTO	4	15	
	-ALTO	3		
	-BAJO	2		
	-MUY BAJO	1		
FRASE 16 (Autodidactismo)	-MUY ALTO	4	16	
	-ALTO	3		
	-BAJO	2		
	-MUY BAJO	1		

Cuadro 62: Libro de Códigos indicador (B).

Al respecto, se hace la presentación del libro de códigos que se utilizó con el fin de tener un mejor análisis en cuanto a los grupos: Egresados (EG), Estudiantes (ES), Empleadores (EM) y Profesores (PR) en esta primera dimensión. Se ha elaborado un libro de códigos que muestra la dimensión, frases, categorías, códigos y columnas, para los cuatro grupos. Además, se hace la presentación de la tabla de Matriz. De esta manera, se hace la presentación de los libros de códigos y matrices de acuerdo a cada grupo encuestado para el indicador (A).

Al haber presentado el Libro de códigos, ahora se presentan las matrices por grupo encuestado. Las tablas que se presentan en este apartado muestran el análisis de los datos para tener una visión acerca de la apreciación que tienen los egresados, empleadores, estudiantes y profesores respectivamente sobre la contribución del diseño curricular implementado al desarrollo del perfil de competencias. Cada uno de los ítems ha sido valorado para cada sujeto de la muestra, lo que ha permitido obtener una valoración total de la dimensión

MATRIZ DE CONCENTRACIÓN DE DATOS: CONTRIBUCION EGRESADOS (EG)

B. Contribución de la carrera al desarrollo del perfil de competencias																			
Indicador	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Σ	%	Valor
S001	3	4	4	3	4	3	4	3	3	4	3	4	4	4	3	4	57	87.5	A
S002	4	3	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3	4	4	4	4	59	92.1	M A
S003	2	1	3	3	1	1	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	36	57.8	B
S004	3	3	4	3	4	3	3	2	2	2	4	4	3	2	3	4	49	82.8	A
S005	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	4	4	4	60	93.7	M A
S006	4	2	3	2	4	4	4	3	3	3	4	4	3	2	3	4	52	81.2	A
S007	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	64	100	M A
S008	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	62	96.8	M A
S009	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	63	98.4	M A
S010	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	62	96.8	M A
S011	3	3	3	3	4	2	4	3	4	1	1	4	3	3	3	3	47	75	A
S012	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	61	95.3	M A
S013	3	2	4	3	4	4	4	3	2	2	2	4	1	1	1	1	41	67.1	A
S014	3	2	3	2	3	3	3	3	2	1	3	3	4	3	3	4	45	64	A
S015	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	1	4	4	4	4	58	90.6	M A
S016	3	3	4	3	4	3	3	2	2	2	4	4	3	2	3	4	49	82.8	A
S017	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	4	4	4	60	93.7	M A
S018	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	63	98.4	M A
S019	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	62	96.8	M A
S020	3	4	4	3	4	3	4	3	3	4	3	4	4	4	3	4	57	87.5	A
S021	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	1	4	4	4	4	58	90.6	M A
S022	3	3	3	3	4	2	4	3	4	1	1	4	3	3	3	3	47	75	A
S023	4	3	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3	4	4	4	4	59	92.1	M A
S024	3	2	4	3	4	4	4	3	2	2	2	4	1	1	1	1	41	67.1	A
S025	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	61	95.3	M A
S026	2	1	3	3	1	1	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	36	57.8	B
S027	3	2	3	2	3	3	3	3	2	1	3	3	4	3	3	4	45	64	A
S028	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	64	100	M A
S029	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	62	96.8	M A
S030	4	2	3	2	4	4	4	3	3	3	4	4	3	2	3	4	52	81.2	A
Σ	104	96	110	98	108	104	112	100	100	84	102	104	104	98	100	108	1632		

Cuadro 63: Matriz de concentración de datos importancia de los egresados.

Indicador (B).

La matriz de concentración de datos, muestra detalladamente cada una de las valoraciones de los 30 participantes que eligieron sus respuestas de manera individual en cada ítem. La sumatoria total de los valores es de 1,632, lo que determina una valoración en la motivación de todos los egresados encuestados en un nivel de muy alto y alto, lo cual se puede apreciar gráficamente.

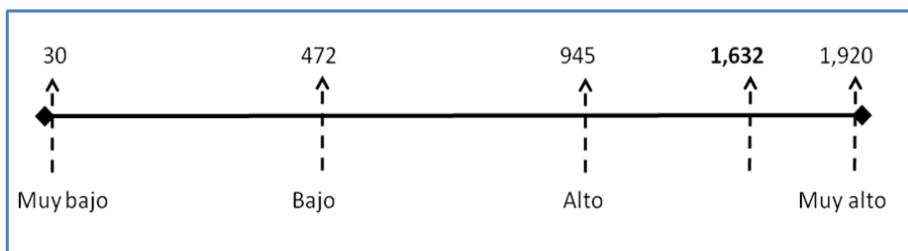


Imagen 5: Valoración de cada ítem de los egresados. Indicador (B).

MATRIZ DE CONCENTRACIÓN DE DATOS: CONTRIBUCION PROFESORES (PR)

B Contribución de la carrera al desarrollo del perfil de competencias (PR)																			
Indicador	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Σ	%	Valor
S001	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	64	100	M A
S002	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	54	84.3	A
S003	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	3	2	2	2	2	29	45.3	B
S004	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	50	78.1	A
S005	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	60	93.7	A
S006	2	3	2	2	1	4	3	2	3	2	3	4	4	3	4	3	45	70.3	A
S007	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2	3	2	40	62.5	B
S008	3	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	56	87.5	A
S009	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	60	93.7	A
S010	3	3	3	4	2	4	4	3	3	4	1	4	4	3	4	4	53	82.8	A
S011	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	1	3	2	2	2	2	34	53.1	B
S012	1	3	3	3	3	3	3	1	1	1	3	3	3	3	3	3	40	62.5	B
S013	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	64	100	M A
S014	1	3	3	3	3	3	3	1	1	1	3	3	3	3	3	3	40	62.5	B
S015	4	3	3	4	2	4	4	1	1	1	3	4	1	1	1	3	40	62.5	B
S016	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	64	100	M A
S017	2	3	2	2	1	4	3	2	3	2	3	4	4	3	4	3	45	70.3	A
S018	1	3	3	3	3	3	3	1	1	1	3	3	3	3	3	3	40	62.5	B
S019	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	1	3	2	2	2	2	34	53.1	B
S020	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	54	84.3	A
S021	1	3	3	3	3	3	3	1	1	1	3	3	3	3	3	3	40	62.5	B
S022	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	64	100	M A
S023	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	60	93.7	A
S024	3	3	3	4	2	4	4	3	3	4	1	4	4	3	4	4	53	82.8	A
S025	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	3	2	2	2	2	29	45.3	B
S026	4	3	3	4	2	4	4	1	1	1	3	4	1	1	1	3	40	62.5	B
S027	3	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	56	87.5	A
S028	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	60	93.7	A
S029	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2	3	2	40	62.5	B
S030	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	50	78.1	A
Σ	86	96	96	96	84	10 2	10 2	76	78	76	84	10 6	94	90	94	94	1,45 8		

Cuadro 64. Matriz de concentración de datos importancia de los profesores.

Indicador (B).

La matriz de concentración de datos, muestra detalladamente cada una de las valoraciones de los 30 participantes que eligieron sus respuestas de manera individual en cada ítem. La sumatoria total de los valores es de 1,458 lo que determina una valoración en la motivación de todos los profesores encuestados en un nivel entre muy alto y alto, lo cual se puede apreciar gráficamente.

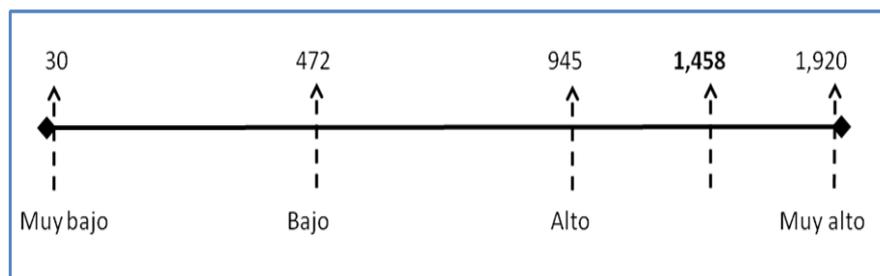


Imagen 6: Valoración de cada ítem de los profesores. Indicador (B).

MATRIZ DE CONCENTRACIÓN DE DATOS: CONTRIBUCIÓN EMPLEADORES(EM)

C. Contribución de la carrera al desarrollo del perfil de competencias (EM)																			
Indicador	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Σ	%	Valor
S001	3	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	3	4	57	89	MA
S002	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	47	73.4	B
S003	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	64	100	MA
S004	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	59	92.1	MA
S005	3	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	3	55	85.9	A
S006	3	3	4	3	4	2	3	4	4	3	3	2	4	4	4	4	54	84.3	A
S007	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	55	85.9	A
S008	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	60	93.7	MA
S009	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	64	100	MA
S010	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	56	87.5	A
S011	3	4	4	4	2	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	4	54	84.3	A
S012	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	64	100	MA
S013	3	3	3	4	4	4	4	3	3	1	1	4	4	3	3	4	51	79.6	A
S014	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	64	100	MA
S015	2	1	3	3	1	1	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	36	56.2	B
S016	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	64	100	MA
S017	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	56	87.5	A
S018	3	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	3	4	57	89	MA
S019	3	3	4	3	4	2	3	4	4	3	3	2	4	4	4	4	54	84.3	A
S020	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	64	100	MA
S021	3	3	3	4	4	4	4	3	3	1	1	4	4	3	3	4	51	79.6	A
S022	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	48	75	A
S023	3	4	4	4	2	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	4	54	84.3	A
S024	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	4	56	87.5	A
S025	2	1	3	3	1	1	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	36	56.2	B
S026	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	63	98.4	MA
S027	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	64	100	MA
S028	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	55	85.9	A
S029	3	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	3	55	85.9	A
S030	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	60	93.7	MA
Σ	102	104	106	110	102	102	110	104	104	94	95	108	111	107	105	113	1,677		

Cuadro 65: Matriz de concentración de datos importancia de los empleadores. Indicador (B).

La matriz de concentración de datos, muestra detalladamente cada una de las valoraciones de los 30 participantes que eligieron sus respuestas de manera individual en cada ítem. La sumatoria total de los valores es de 1,677 lo que determina una valoración en la motivación de todos los empleadores encuestados en un buen nivel entre muy alto y alto, lo cual se puede apreciar gráficamente.

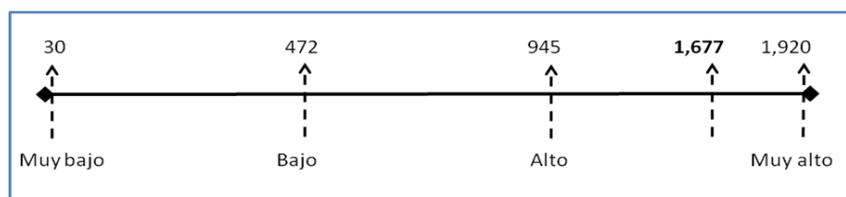


Imagen 7: Valoración de cada ítem de los empleadores. Indicador (B)

MATRIZ DE CONCENTRACIÓN DE DATOS: CONTRIBUCIÓN ESTUDIANTES (ES)

B. Contribución de la carrera al desarrollo del perfil de competencias (ES)																			
Indicador	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Σ	%	Valor
S001	2	3	4	3	3	3	3	2	2	4	4	4	4	4	4	4	53	82.8	A
S002	3	3	3	2	3	2	2	3	2	2	3	3	2	3	4	4	44	68.7	B
S003	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3	41	64	B
S004	3	4	4	4	3	4	4	1	4	1	1	1	1	1	1	4	41	64	B
S005	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	48	75	A
S006	2	2	3	3	4	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	43	67.1	B
S007	3	3	4	2	1	1	2	2	1	1	3	4	2	1	1	3	34	53.1	B
S008	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	3	26	40.6	MB
S009	3	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	25	39	B
S010	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	64	100	MA
S011	3	3	3	3	1	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	49	77	A
S012	4	4	4	4	4	4	4	1	1	2	4	4	4	4	3	4	55	86	A
S013	3	3	2	2	3	4	4	2	4	4	4	4	3	4	4	4	54	84.3	A
S014	3	3	3	2	3	2	2	3	2	2	3	3	2	3	4	4	44	68.7	B
S015	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	48	75	A
S016	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	48	75	A
S017	3	3	3	3	1	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	49	77	A
S018	2	2	3	3	4	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	43	67.1	B
S019	3	3	3	2	3	2	2	3	2	2	3	3	2	3	4	4	44	68.7	B
S020	2	3	4	3	3	3	3	2	2	4	4	4	4	4	4	4	53	82.8	A
S021	3	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	25	39	MB
S022	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3	41	64	B
S023	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	48	75	A
S024	3	3	4	2	1	1	2	2	1	1	3	4	2	1	1	3	34	53.1	B
S025	3	3	2	2	3	4	4	2	4	4	4	4	3	4	4	4	54	84.3	A
S026	3	3	3	2	3	2	2	3	2	2	3	3	2	3	4	4	44	68.7	B
S027	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	3	26	40.6	MB
S028	4	4	4	4	4	4	4	1	1	2	4	4	4	4	3	4	55	86	A
S029	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	64	100	MA
S030	3	4	4	4	3	4	4	1	4	1	1	1	1	1	1	4	41	64	B
Σ	88	90	94	82	84	84	86	70	72	70	86	88	78	80	82	104	1338		

Cuadro 66: Matriz de concentración de datos importancia de los estudiantes.
Indicador (B)

La matriz de concentración de datos, muestra detalladamente cada una de las valoraciones de los 30 participantes que eligieron sus respuestas de manera individual en cada ítem. La sumatoria total de los valores es de **1,338** lo que determina una valoración en la motivación de todos los estudiantes encuestados en un nivel entre muy alto y alto, lo cual se puede apreciar gráficamente.

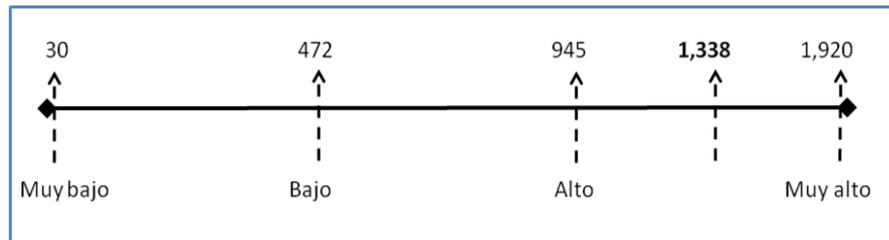


Imagen 8: Valoración de cada ítem de los estudiantes. Indicador (B)

6.1.2 Dimensión contribución: Análisis global

D	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Σ	%	Valoración
EG	104	96	110	98	108	104	112	100	100	84	102	104	104	98	100	108	1632	85	Muy alto
PR	86	96	96	96	84	102	102	76	78	76	84	106	94	90	94	94	1458	75.93	Muy alto
EM	102	104	106	110	102	102	110	104	104	94	95	108	111	107	105	113	1677	87.34	Muy alto
ES	88	90	94	82	84	84	86	70	72	70	86	88	78	80	82	104	1338	69.68	Alto
Σ	380	386	406	386	378	392	410	350	354	324	367	406	387	375	381	419	6101	79.48	
%	79.1	80.4	84.5	80.4	78.7	81.6	85.4	72.9	73.7	67.5	76.4	84.5	80.6	78.1	79.3	87.2			
	Muy alto	Alto	Alto	Alto	Muy alto														

Cuadro 67. Dimensión de contribución

Respecto a la contribución que hace el plan de estudios de la Lic. en Pedagogía al perfil de competencias del egresado, se tienen valoraciones que se ubican en el rango de muy alto de parte de los (EG), (PR) y (EM), es de resaltar la respuesta de éstos últimos que tienen el porcentaje más alto (87.34%), es decir, que hacen una valoración muy positiva del perfil de competencias que les permite a los pedagogos de la Universidad Veracruzana su inserción en la docencia, en cambio los (ES) que aun se encuentran insertos en la carrera, tienen una valoración de buena con un 69.68%, se puede inferir de estos resultados que dan los (ES) en comparación con los otros grupos, es que ellos aun no se han enfrentado al campo laboral y no han podido vivenciar en la práctica docente las competencias que han ido desarrollado y que les servirán para su inserción en la docencia como campo laboral y por tanto, es complejo que puedan distinguir en qué medida el perfil de competencias contribuye para su desempeño en la docencia y en la inserción laboral.

Ahora bien, después de hacer el análisis de los datos en A. Importancia y B. Contribución (fase cuantitativa), nos abocaremos en la **(fase cualitativa)**:

Objetivo 3: Identificar las necesidades, fortalezas y mejoras, en opinión de los egresados, profesores, empleadores y estudiantes, acerca del perfil de competencias del egresado de Pedagogía y la inserción laboral en la docencia.

Dentro de las necesidades las opiniones más altamente valoradas por cada colectivo fueron las siguientes

En relación a los egresados, uno de los requerimientos para la inserción laboral es la especialización y los grupos ven un requerimiento que la Universidad Veracruzana implemente estos estudios, se de mayor énfasis al desarrollo del pensamiento crítico y creativo, la investigación y el autodidactismo en las experiencias educativas y que en el plan de estudios se tome en cuenta las estrategias de enseñanza para su inclusión.

En cuanto a los profesores reclaman una especialidad en docencia en diferentes niveles educativos en el básico (secundaria y telesecundaria), medio superior (bachillerato y telebachillerato), este grupo insiste en que hay que incluirla en el programa educativo, así también como convenios para prácticas reales en instituciones y diferentes niveles educativos y coinciden con los egresados en incluir estrategias de enseñanza y aprendizaje en el plan de estudios.

Por su lado los empleadores, requieren de prácticas en docencia, solicitan un espíritu más emprendedor del egresado y mejor manejo y conocimiento en de tecnología e investigación. Los estudiantes por su parte reclaman la especialización por materias, reforzar las áreas terminales, y un área terminal en docencia y en cuanto al profesorado exigen mejor formación en competencias y que se promueva más el trabajo en equipo y colaborativo.

En las fortalezas, el colectivo de egresados opinó que las prioridades eran áreas de carrera, el área básica, el aprendizaje autónomo, el uso de las TIC y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Los profesores opinaron que el MEIF porque está acorde a las exigencias actuales, la transversalidad en las experiencias educativas específicamente con la computación, redacción, pensamiento crítico y creativo, inglés en el desarrollo de competencias y el pensamiento crítico y creativo.

En el caso de los empleadores, señalan a las prácticas en docencia, el desarrollo de habilidades y actitudes, el MEIF, la coherencia entre lo enseñado y aprendido” y áreas terminales. Y para los estudiantes son el aprendizaje integral y crítico, la didáctica crítica, diseño y ejecución de proyectos, actualización docente y el área básica y MEIF.

Y en las mejoras los egresados aseveraron que hay que promover convenios para que en las experiencias educativas se lleve a cabo teoría y práctica, aplicar realmente la flexibilidad en el MEIF y plan de estudio, que el MEIF sea realmente flexible en la elección de horarios, docentes, experiencias

educativas, tutores, movilidad estudiantil, entre otros, dar mayor énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo y en las actitudes, difusión del perfil de competencias del egresado en la sociedad y la creación de especialidades y en otros niveles educativos para ampliar la inserción laboral del egresado

Por parte de los profesores destacan el diseñar diplomados, especialidades, maestrías y doctorados en educación, en docencia, por especialidades en alguna materia, así como en el nivel de Telesecundaria y Telebachillerato, reforzar las TIC en base al perfil de competencias, incluir en el diseño curricular un área terminal en docencia, diseñar actividades estratégicas, claves para considerar el perfil de competencias en las experiencias educativas e incluir un área terminal en docencia

En las mejoras, los empleadores opinan que hay que relacionar contenido con práctica para alcanzar la excelencia, la Investigación educativa, el perfil profesional en otras áreas laborales, reorganización curricular y habilidades de pensamiento

Los estudiantes consideraron a los programas basados en competencias, reforzar el inglés, saber conversar, escuchar y escribir, especialización por materias, ejecución teoría y práctica, la teoría está acorde a la modalidad de trabajo y reforzar el área de nuevas tecnologías.

Enfoque cualitativo: C. Necesidades, fortalezas y mejoras y grupo de discusión

En esta fase de la investigación, se incluyen los rubros de análisis de resultados de acuerdo a los grupos de participantes (EG), (EM), (PR) y (ES), en los cuales se rescatan en las tablas de contingencia los resultados del grupo de discusión con (ES) y de las entrevistas con (EM) y (PR), a partir de viñetas textuales en donde se codifican las opiniones vertidas respecto a las categorías: necesidades, fortalezas y mejoras.

Con respecto al **tercer objetivo “Analizar las necesidades, fortalezas y mejoras en opinión de los EG, PR, EM y ES, acerca del perfil de competencias del egresado de pedagogía”**.

Introducirse en las opiniones de manera directa por parte del grupo investigado, permitió tener una mayor perspectiva de la fase cuantitativa y cualitativa (necesidades, fortalezas y mejoras) del perfil de competencias del egresado de pedagogía para la inserción laboral en la docencia.

En virtud de ello, se ha obtenido información muy significativa a través de las entrevistas a profesores y empleadores, así como del grupo de discusión con estudiantes en proceso de formación para la inserción en la docencia. (Ver anexo V), en el que se encuentran la encuesta de opinión sobre A. Importancia y B. Contribución y las preguntas sobre el perfil de competencias que guiaron la discusión: 1. ¿Cuáles serían tres necesidades del perfil de competencias para la inserción laboral en la docencia?, 2. ¿Cuáles serían tres fortalezas del perfil de competencias para la inserción laboral en la docencia? ¿Cuáles serían las tres mejoras al perfil de competencias para la inserción laboral en la docencia? Se han agrupado las opiniones en bloques para no repetir las opiniones de los colectivos.

En los siguientes párrafos se abordan las opiniones de cada uno de los grupos de estudio y posteriormente de manera general.

Para esta segunda parte del análisis de datos, se describe el indicador correspondiente a la dimensión 2 “La Inserción laboral en la docencia.”, ya que los datos son meramente cualitativos, son las tablas de contingencia que resumen por bloques las respuestas dadas por los entrevistados. El procedimiento seguido para la organización de los datos de las tablas de contingencias se basó en lo siguiente.

- Se observaron las frecuencias con que aparecieron cada una de las respuestas a las preguntas planteadas.

- Se eligieron las respuestas que presentaron mayor frecuencia (patrones generales de respuesta)
- Se clasificaron las respuestas elegidas en temas de acuerdo a un criterio lógico, pero cuidando siempre que fueran mutuamente excluyentes.
- Se le dio nombre a cada tema (patrón general de respuestas) y en base a ello se han presentado solo las respuestas que incluyen la misma información en patrones generales comunes.

Además, se incluyen diversos mapas conceptuales que sustentan las tablas de contingencias y en los que se retoman las necesidades, fortalezas y mejoras de cada tabla y grupo. Al respecto se presentan las siguientes tablas de contingencias de los egresados, empleadores, estudiantes y profesores respectivamente.

Tablas de contingencias Egresados

Opinión de los egresados: Necesidades del perfil en competencias		
Egresados	Página	Necesidades
12	3-6	"Especialidad en docencia, en los diferentes niveles educativos"
1	5	"Aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes en casos reales"
3	7-12	"Reforzar el pensamiento crítico y creativo dentro del aula y el contexto actual"
2	4-5	"Aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje"
1	3	"Mayor formación para el diseño de recursos didácticos"
1	6	"Difusión del perfil del pedagogo a través del trabajo comunitario y medios de comunicación"
1	8	"Gestionar para mayor vinculación escuela-trabajo"
1	12	"Diseño de programas y formación en base a competencias"
2	5	"Promover más la investigación, revisión y publicación de trabajos en diferentes ámbitos "
1	17	"Mayor movilidad estudiantil, de profesores y en el plan de estudios"
2	5	"Currículo más flexible en cuanto a horarios y elección de experiencias educativas"
1	15	"Mayor formación y actualización en TICS para desempeño docente "
2	4-8	"Promover el autodidactismo en el plan de estudios"
Total 30		
Opinión de los egresados: Fortalezas del perfil en competencias		
Egresados	Página	Fortalezas
10	5	"Áreas de la carrera para la practica docente"
5	8	"Área básica para la inserción laboral"
4	2	"Promover el aprendizaje autónomo para su aplicación en la prtica docente"
4	5	"Desarrollo en las experiencias educativas, del pensamiento critico y creativo"
3	9	"Manejo de habilidades docentes para una práctica docente"
4	4	"Utilización de las TICS para su utilización en la docencia"
Total 30		
Opinión de los egresados: Mejoras del perfil en competencias		
Egresados	Página	Mejoras
3	5	"Creación de especialidades y en otros niveles educativos para ampliar la inserción laboral del egresado"
3	6-8	"Mayor énfasis en el desarrollo del pensamiento critico y creativo en la actitudes"
3	12	"Difusión del perfil de competencias del egresado en la sociedad"
4	5-9	"Promover convenios para que en las experiencias educativas se lleven a cabo teoría y practica"
3	6	"Rediseñar el plan de estudios en base a competencias y actualizados del (PR) en base a competencias"
3	16	"Reforzar la investigación cuantitativa, así como la difusión de artículos y trabajos"
4	13	"Gestionar para la movilidad del estudiante y el profesor y de las experiencias educativas"
1	4	"Aplicar realmente la flexibilidad en el MEIF y en el plan de estudios"
1	2-7	"Reforzar el área de nuevas tecnologías para la práctica docente"
4	6-8	"Desarrollar habilidades para el autodidactismo y formación continua"
Total 30		

Cuadro 68: Tabla de contingencia de los egresados

Tablas de Contingencia del Profesorado

Opinión de Profesores: Necesidades del perfil en competencias		
Profesores	Páginas	Necesidades
4	7	“Realizar más la investigación en general y en la docencia”
5	12	“Especialización en docencia y en los diferentes niveles educativos”
3	8	“Desarrollar en las experiencias educativas en el perfil de competencias”
2		“Desarrollar en mayor medida las competencias en las TIC”
4	4	“Convenios para llevar a cabo prácticas en diferentes niveles educativos”
4	6	“Un área terminal en docencia en el plan de estudios”
4	10	“Incluir en el plan de estudios las experiencias de estrategias de enseñanza y aprendizaje”.
4	11	“Mayor formación en el diseño, desarrollo de competencia y evaluación en las competencias en las experiencias educativas”
Total 30		
Opinión de (PR): Fortalezas del perfil en competencias		
(PR)	Páginas	Fortalezas
6	5	“MEIF de acuerdo a las exigencias”
3	1	“Mayor apertura por las competencias”
3	7-8	“Desarrollo en el aula de criticidad, creatividad para la práctica docente”
3	2-5	“Apoyo en las TIC”
2	9-13	“Disponibilidad profesional para lograr mejorar la práctica docente”
2	3-5	“El área básica”
3	7	“Se promueve más los conocimientos, habilidades y actitudes”
2	4	“Aplicación teórico-práctico”
4	7-8	“Transversalidad”
2	6-9	“Formación integral”
Total 30		
Opinión de (PR): Mejoras del perfil en competencias		
(PR)	Páginas	Mejoras
3	5	“Formación sólida en investigación cuantitativa y cualitativa y especialmente en docencia”
6	6	“Diseñar diplomados, especialidades, maestrías y doctorados en educación, en docencia, por especialidades en alguna materia, así como en el nivel de Telesecundaria o Telebachillerato”
4	3	Diseñar actividades estratégicas, claves para considerar el perfil de competencias en las diferentes experiencias educativas
3	4	“Realizar convenios con instituciones para llevar a cabo prácticas en diferentes niveles educativos”
4	9	Incluir en el diseño curricular un área terminal en docencia”
5	8	“Reforzar las TIC en base al perfil de competencias”
1	2	Incluir en el plan de estudios las (EE) de estrategias de enseñanza y aprendizaje y diseño de materiales y recursos didácticos
4	7	“Cursos de formación y actualización para diseñar, desarrollar y evaluar competencias”
Total 30		

Cuadro 69. Tabla de Contingencia de Profesores

Tablas de Contingencia de Empleadores

Opinión de Empleadores Necesidades del perfil de competencias		
Empleadores	Paginas	Necesidades
6	7	"Diseño e implementación de proyectos educativos"
8	5	"Prácticas en docencia"
5	8	"Manejo de la tecnología"
4	3	"Metodología de la investigación"
5	6	"Espíritu emprendedor del egresado"
Opinión de los empleadores: Fortalezas del perfil en competencias		
Empleadores	Paginas	Fortalezas
3	3	"Promueven habilidades y actitudes"
3	9	"Modelo y plan de estudios integral flexible"
4	14	"Prácticas en docencia"
2d	7	"Disposición para actividades en el campo laboral"
3	12	"Metodología de la investigación"
3	6	"Coherencia de lo enseñado con lo aprendido"
3	8	"IncurSIONAR a todos los niveles educativos"
3	13	"Comunicación y trabajo en equipo responsable"
3	9	"Áreas Terminales"
3	6	"Software en educación"
Total 30		
Opinión de los empleadores en: Mejoras del perfil en competencias		
Empleadores	Páginas	Mejoras
5	6	"Relacionar contenido con practica par alcanzar la excelencia"
2	2	"Pedagogo al campo laboral en competencias"
5	8	"Investigación educativa"
2	3-4	"Conocimientos de si mismo-valores"
3	7	"Gestión"
2	4	"Horarios"
5	3-6	"Perfil e otras áreas laborales"
3	9	"Reorganización curricular"
3	6-8	"Habilidades del pensamiento"
Total 30		

Cuadro 70 Tabla de Contingencia de los Empleadores

Tablas de Contingencia de Estudiantes

Opinión de los estudiantes: Necesidades del perfil en competencias		
Estudiantes	Páginas	Necesidades
5	5	“Área terminal en docencia”
7	2	“Conocer y reforzar las áreas terminales”
2	7	“Ser integral, creativo y autónomo”
8	3	“Especialización por materias”
3	8	“Profesorado preparados en competencias”
2	3	“Especialidad en Telesecundaria o Telebachillerato”
3	3	“Profesores y estudiantes con actitudes de equipo, colaborativo y creativo”
Total 30		
Opinión de los estudiantes : Fortalezas del perfil de competencias		
Estudiantes	Páginas	Fortalezas
2	3	“Diseño curricular actual”
3	5	“Actualización docente”
2	8	“Formación docente”
4	7	“Didáctica crítica”
8	5	“Aprendizaje integral y crítico”
3	5	“Área básica y MEIF”
5	2	“Diseño y ejecución de proyectos”
1	6	“Desarrollo de habilidades dentro y fuera de la institución”
2	3	“Desarrollo de proyectos de investigación”
Total 30		
Opinión de los estudiantes: Mejoras del perfil de competencias		
Estudiantes	Páginas	Mejoras
4	5	“Programas basados en competencias”
4	2	“Reforzar en el Inglés, saber hablar, escuchar y escribir”
3	8	“Ejecución teórica-práctica, la teoría está acorde a la modalidad de trabajo”
3	3	“Ser críticos , reflexivos , integral, creativo y autónomo y romper paradigmas”
3	3	“Reforzar el área de nuevas tecnologías”
4	3	“Especialización por materias”
4	8	“Profesorado preparados en competencias”
3	3	“Especialidad en Telesecundaria o Telebachillerato”
2	3	“Profesores y alumnos con actitudes de equipo, colaborativo y creativo”
Total 30		

Cuadro 71. Tabla de Contingencia de los estudiantes

6.2. Fase cualitativa

6.2.1. Mapas conceptuales

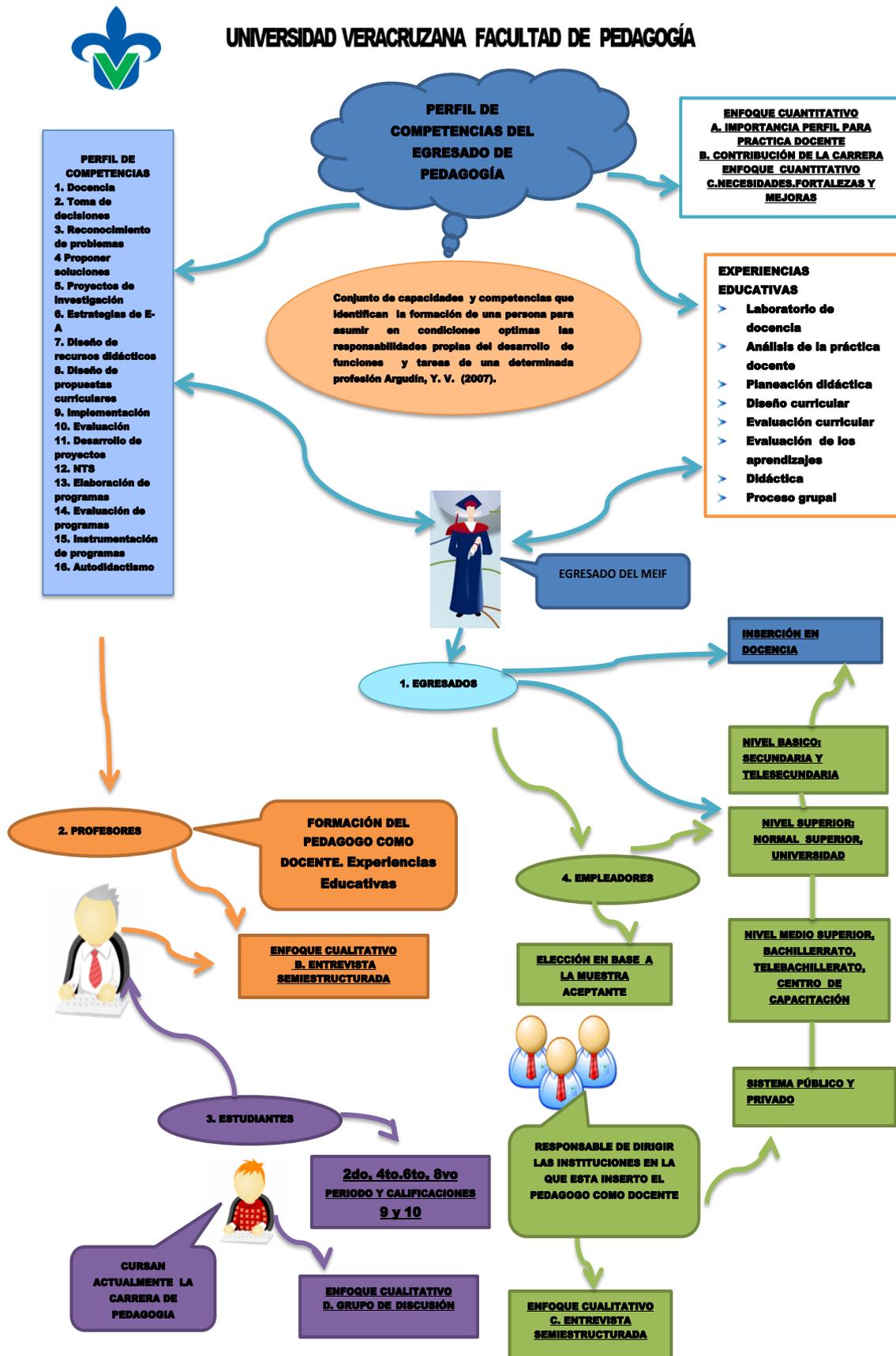
Para complementar y reforzar el estudio se diseñaron mapas conceptuales en cuatro niveles sobre las valoraciones de:

- * Los egresados de la Facultad de Pedagogía del MEIF que en la actualidad se desempeñan como docentes en escuelas de nivel básico, medio superior y superior, sobre el perfil de competencias del plan de estudio de la carrera de pedagogía.
- * Los profesores que los formaron como docentes.
- * Los empleadores a cargo de las instituciones responsables de dirigir las instituciones en las que están insertos como docentes y,
- * Estudiantes que en la actualidad cursan la carrera.

Con el objeto identificar en las opiniones de los egresados las características actuales de los docentes con relación a las necesidades y demandas de la sociedad para la inserción laboral en la docencia en los diferentes niveles educativos.

En base las conclusiones obtenidas, se han diseñado los mapas conceptuales que a continuación se presentan:

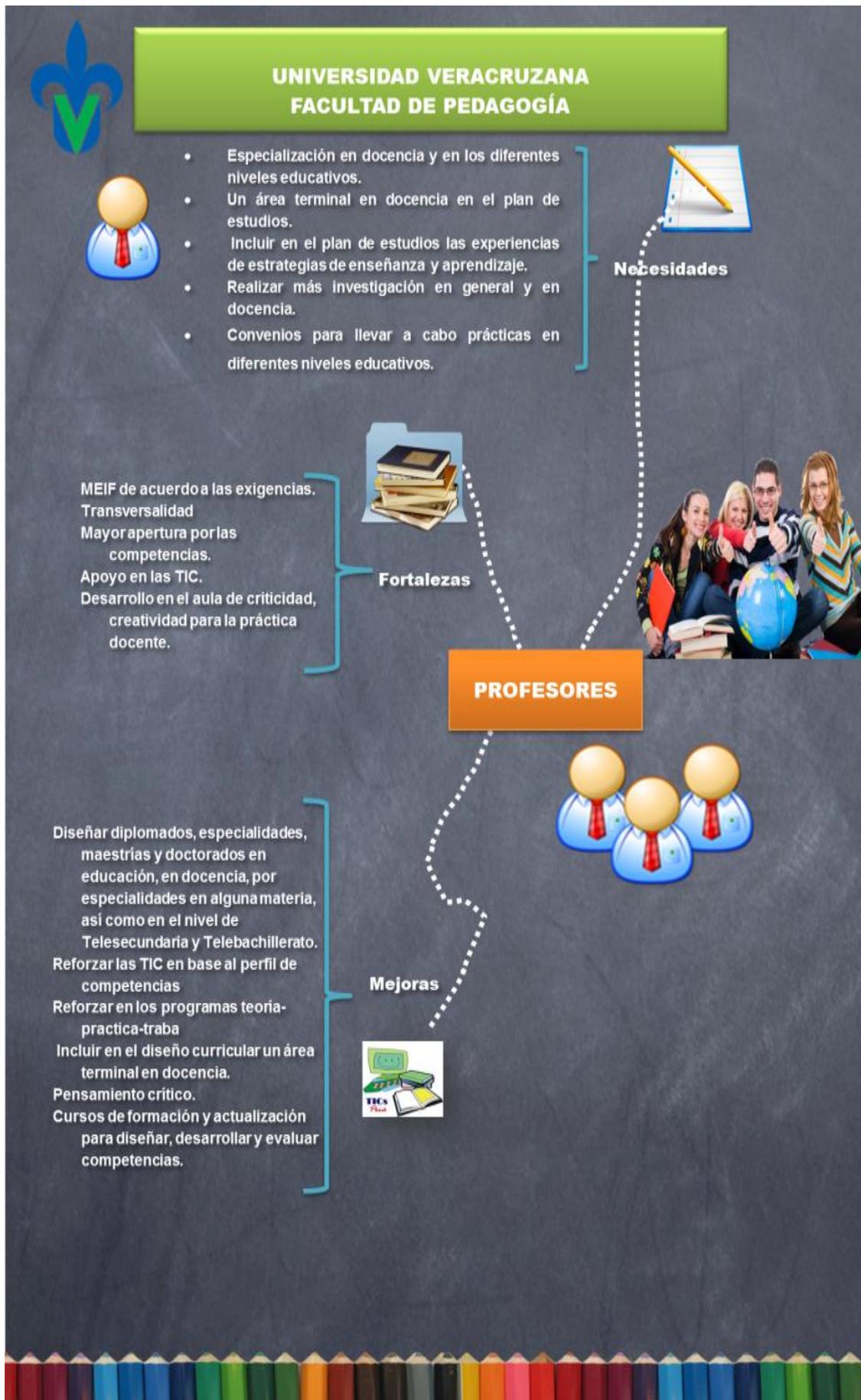
6.2.2 Mapa general del perfil de competencias del egresado de pedagogía



6.2.3 Mapa Conceptual de egresados: necesidades, fortalezas y mejoras



6.2.4 Mapa Conceptual de profesores: necesidades, fortalezas y mejoras



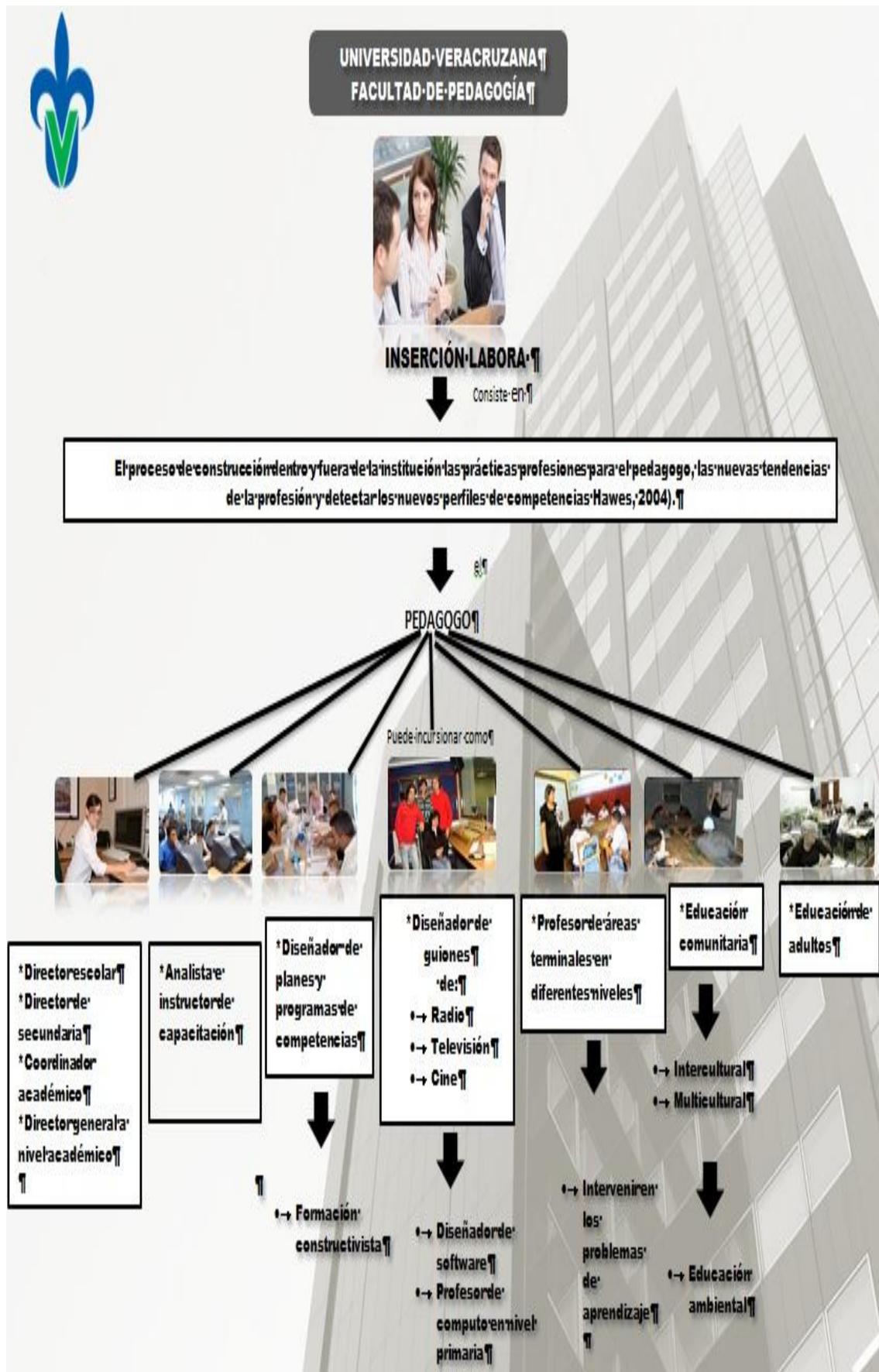
6.2.5 Mapa Conceptual de empleadores: necesidades, fortalezas y mejoras



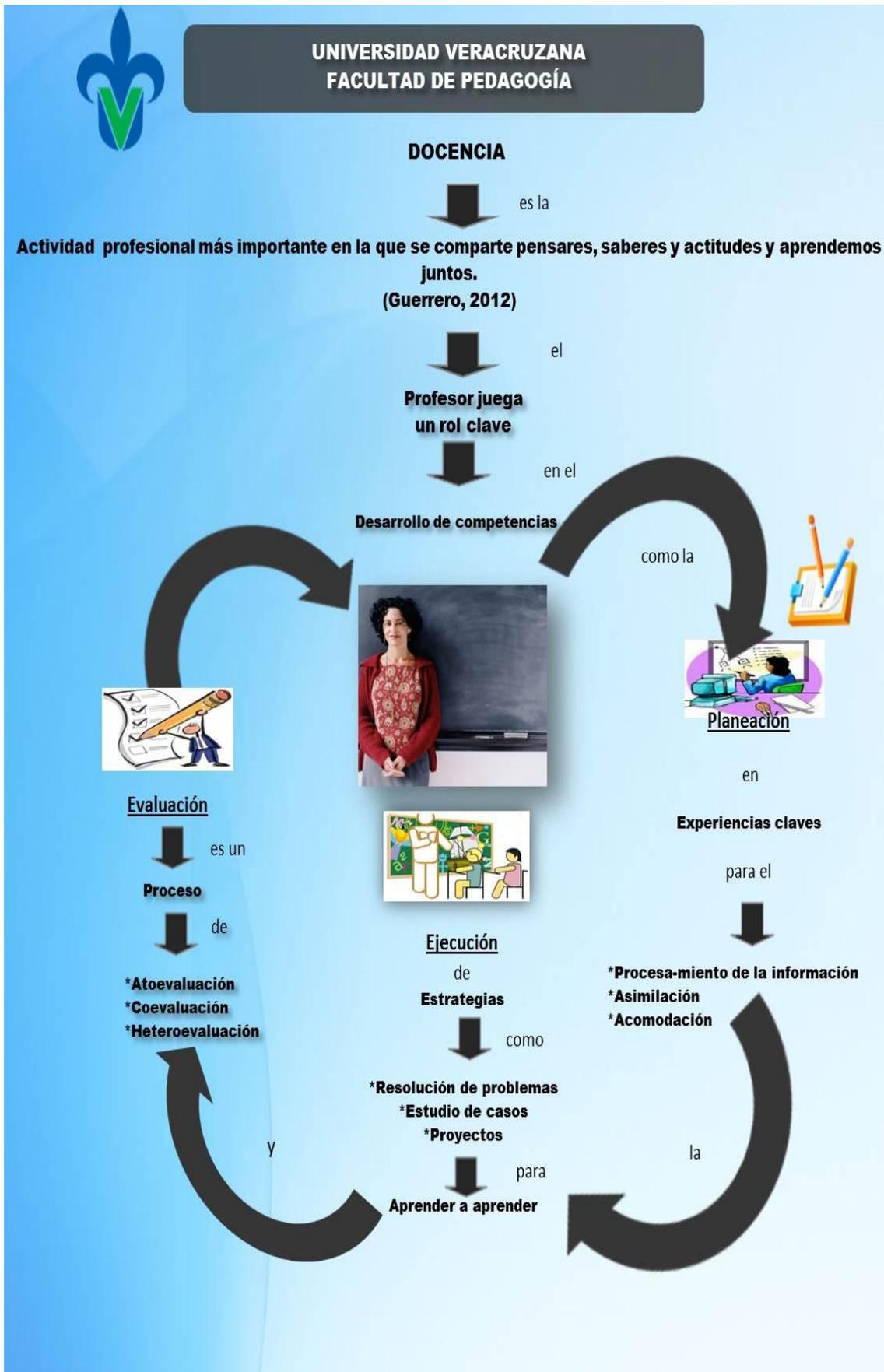
6.2.6 Mapa Conceptual de estudiantes: necesidades, fortalezas y mejoras



6.2.7 Mapa Conceptual de inserción laboral de los egresados de pedagogía



6.2.8 Mapa Conceptual de docencia



CAPITULO VII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

7.1 Discusión de los resultados obtenidos en el estudio

Aquí, se hace el análisis de los resultados obtenidos se representa a través de los instrumentos que se aplicaron a egresados, profesores, empleadores, así como el grupo de discusión a estudiantes, para obtener información relevante acerca del perfil de competencias del egresado en pedagogía, y su inserción en la docencia, en los niveles básico, medio superior y superior en las que se destacan las opiniones más sobresaliente por cada grupo en relación a las necesidades, fortalezas y mejoras y que se harán en letra cursiva, entre comillas, con su número correspondiente para identificarlas en el texto, así también se analizan coincidencias y discrepancias entre A. Importancia, B. Contribución (fase cuantitativa) y C. Necesidades, fortalezas y mejoras (fase cualitativa).

Para cualquier institución educativa hoy en día, una prioridad es la oferta de un plan de estudios acorde a necesidades la Universidad Veracruzana y la Facultad de Pedagogía como formadores de docentes tienen el reto de adaptar su perfil de competencias (de egreso) a las y demandas actuales.

Las opiniones de los egresados y empleadores son de suma importancia en virtud de que conocen y desarrollan la práctica docente en la vida cotidiana, ellos tienen una visión real y actualizada, de igual manera los profesores y estudiantes, forman y son formados para desarrollar un perfil de egreso que vaya acorde a las exigencias actuales y lo que realmente requiere en la sociedad: un profesional competente en la docencia en conocimientos, habilidades y actitudes en diferentes niveles y contextos.

Aquí es pertinente hacer mención de comentarios que se hicieron al investigador por parte de los EM cuando expresan:

EM *“Este profesional es mi mano derecha y se destaca de otros profesionales”*.

Para conocer la importancia, contribución de la carrera que le conceden al perfil de competencias , así como las necesidades, fortalezas y mejoras, la

visión de los cuatro colectivos mencionados anteriormente han sido de gran utilidad para este trabajo para extraer en base a la información obtenida sugerencias que permitan una mejora en el rediseño curricular prevista en el 2012 para el programa educativo de la carrera de pedagogía de la Universidad Veracruzana, Facultad de Pedagogía Región Poza Rica, México.

La inserción es un momento clave en la trayectoria profesional de todo docente, esta etapa es el periodo de tiempo en el cual los formadores han de realizar la transformación de estudiantes a profesores en el que hay tensiones, resistencias, aprendizajes intensivos en contextos desconocidos, en el que los principiantes deben adquirir de la institución donde labora un conocimiento profesional, desarrollar habilidades, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal (actitudes).

Y en el caso de los profesores, en un estudio realizado en Colombia en la Universidad de Sabana, se afirma que se hace más énfasis en a los contenidos y pierden de vista las competencias, sobre todo en los profesores novatos, por lo que se ha identificado que la experiencia pedagógica de los profesores es fundamental para el desarrollo de las competencias (Ospina;2006), que coincide con el trabajo realizado en México por (Díaz Barriga,2011) en el que los profesores se visualizan como usuarios de los procesos curriculares y modelos educativos, en el que su nivel de compromiso es relativo con respecto a los cambios curriculares y los perciben como fragmentados, amenazantes e inconexos.

El reto de las instituciones educativas por hacer y lograr cambios en sus diseños curriculares, en el rol del docente y de los estudiantes es muy complejo, en este proceso aparecen una serie de incertidumbres, miedos, avances, retrocesos y resistencias, entre otros aspectos; y aunque hay un gran compromiso por innovar la práctica docente, dentro y fuera de la institución.

Se hace imprescindible establecer conexiones entre el conocimiento y el perfil de competencias, por lo que los profesores afirman que una mejora es:

PR "Reforzar en los programas de estudio teoría, práctica y trabajo" (Pág. 5)

Por lo anterior, los profesores han de desarrollar en los estudiantes habilidades, competencias que permitan a los egresados (docente novatos insertos), tener un buen desempeño docente.

Estudios realizados en Argentina, señalan cuestiones similares en una investigación por Serra, Merodo, Krichensky, Bellome y Carnevale (2009), indican que la inserción en el campo de la docencia es punto clave en la trayectoria de los nuevos profesores, es la transición entre ser estudiante y profesionalista.

Lograr una actuación docente en forma competente es una tarea muy ardua, las instituciones y los PR que forman al futuro docente tienen un gran compromiso de desarrollar un perfil lo más próximo a lo que requieren las instituciones y empresas en las que el pedagogo está inserto.

En el programa educativo no se contempla el área terminal de docencia, siendo una de las actividades profesionales que el pedagogo elige para su inserción laboral. Es pertinente señalar que las valoraciones que se consideran en este trabajo se basan en las frecuencias obtenidas en cada competencia y la suma entre "Muy alto" "y "Alto" "Muy bajo y "Bajo"

Coincidimos con los egresados, empleadores y profesores con respecto a la importancia del perfil de competencias ya que le dan mucha importancia con la valoración más alta a la competencia **1. Intervención en la docencia**, (la más valorada :1) y es muy grato que éstos colectivos tienen gran satisfacción con la práctica docente realizada actualmente por el profesional en educación, esto nos indica que el perfil de competencias con respecto a la docencia está dando un buen resultado para las instituciones educativas en las que el pedagogo se desempeña como docente.

Al egresado se le forma con conocimientos habilidades y valores, estamos conscientes de que hay que seguir con una educación permanente, continua,

de toda la vida, pero el pedagogo ya lleva los elementos básicos para tener una buena actuación profesional y por ello las opiniones vertidas por estos grupos.

Aunque hay que tomar en cuenta la gran urgencia de rediseñar el plan de estudios en base a competencias, experiencias educativas que fortalezcan, promuevan actividades, obligatoriedad en la práctica docente como lo exteriorizan los ES en la siguiente afirmación con respecto a las mejoras:

ES "Ejecución teoría –práctica acorde a la modalidad de trabajo" (Pág.8)

Lo que manifiestan los estudiantes coincide con la investigación llevada a cabo en Europa por Daresh (1990) o Ryan, et, al., 1996), acerca de la configuración del concepto de formación práctica del estudiante. El primero de ellos defiende como objetivos del practicum: dar oportunidad a los estudiantes de aplicar los conocimientos académicos en contextos prácticos, desarrollar competencias para la participación en el ámbito laboral, o la de contrastar su propia implicación con la profesión elegida, habilidades vinculadas al puesto de trabajo, mayores posibilidades de empleo o profundizar en su propia madurez personal y profesional.

Resulta grato pues, conocer la opinión de quienes están directamente interactuando de manera cotidiana con los egresados que se formaron en la Facultad de Pedagogía y ahora se desempeñan de manera competente como docente en diferentes niveles educativos. Por consiguiente, la clave para obtener un trabajo no es sólo la cualificación del capital humano y el "saber hacer", sino el capital relacional y el "saber estar"; con ello me refiero a la

2. Toma de decisiones dentro de esta las actitudes y modos de comportarse juegan un papel fundamental al igual que la capacidad de comunicación, la relación familiar, redes sociales y opciones personales, etc.

La toma de decisiones y la solución de problemas son de las competencias más complejas del pensamiento, y que todo profesional ha de formarse para desarrollarla. El profesor es pieza clave para lograrlo ha de

diseñar actividades en las que desarrolle el perfil de egreso, y se relacione la toma de decisiones con la solución de problemas, la creatividad, originalidad (Sanz de Acedo, 2010). Se requiere pues, una formación sólida en conocimientos, en el “saber hacer” y por supuesto de una actitud innovadora, emprendedora, optimista entre otros aspectos.

Ahora bien, como se puede constatar en este trabajo, los profesores y estudiantes son los que consideran que esta competencia se desarrolla de manera adecuada en las aulas, los que forman y se están formando así lo indican lo que es un buen indicio de que se forman profesionales con las habilidades para esta competencia, aunque sabemos que es muy complejo hacer la mejor elección el profesor realiza su labor en sus experiencias educativas.

Una habilidad que debe tener el pedagogo es el **3.Reconocimiento y análisis diversas problemáticas**, (la más valorada:5) los egresados y empleadores también llegan a coincidir éstos colectivos con un alta valoración en esta competencia y precisamente es interesante conocer las opiniones éstos dos grupos comparten opiniones con respecto a la actuación profesional del pedagogo como docente, así también los estudiantes concuerdan con que tienen una formación que les permite desarrollar esta competencia tan compleja.

Cuando hablamos del el profesionista se asume una concepción de ser trascendente con una capacidad de respuestas creadoras generadas desde una formación integral en la que es capaz de reconocer problemas en el contexto laboral en que se encuentre inmerso y los egresados tienen una actuación profesional que les ha sido reconocida en las instituciones que están laborando.

Por lo anterior, en relación a la competencia **4. Soluciones pertinentes y viables** hay que mencionar que es transversal y clave para la práctica docente, pero, en el programa educativo se consideran muy pocas actividades para que el estudiante aplique la teoría-práctica, práctica-teoría, en los programas de

estudio no son muy consideradas en las Ee actividades específicas y mucho menos obligatorias para desarrollar esta competencia.

Llama la atención que los profesores y estudiantes están de acuerdo en que esta competencia no es del todo desarrollada, creo que una causa quizás la principal, es el hecho de que no existe una fórmula “exitosa” y “salvadora” que pueda ser enseñada y aprendida para aplicarla a cada situación conflictiva que se presente, aunque sí existe la posibilidad de conocer con mayor profundidad las condiciones en las que se va a desarrollar la práctica educativa, y esto permitirá que los estudiantes tengan una aproximación a la realidad educativa en la que se va a desenvolver, lo que les brindaría un abanico de posibilidades de acción posible para detectar situaciones.

De acuerdo con Echeverría (2005). El saber hacer implica saber usar y aplicar los conocimientos adquiridos, es por ello que las actitudes constituyen un componente importante de la competencia, para la socialización profesional. Los egresados y empleadores, coinciden que esta habilidad es bien desarrollada de manera crítica y creativa en la práctica docente por lo que es de reconocer que se están formando profesionales competentes.

Desde esta perspectiva, proponer soluciones lleva a los estudiantes a poner en práctica su conocimiento (teórico), desarrollar habilidades (saber hacer) y actitudes (ser), ya que la formación adquirida logra un significado cuando ayuda a resolver situaciones reales, virtuales o simuladas, logrando que el individuo haga conciencia de lo aprendido, lo adquirido, para que pueda ser transferido a otras situaciones y contextos (Canquiz, e Inicarte, 2006).

También es interesante la opinión de los profesores y estudiantes ya que se percibe una inconformidad debido a que esta competencia no es bien desarrollada en el aula, no hay que olvidar que los empleadores requieren de pedagogos que sepan resolver problemas, hacer las cosas analizar, comparar, interrogar, así como para elaborar hipótesis, diseñar propuestas de acción, gestionar la información, entonces hay una tarea pendiente para reconsiderar en la próxima revisión del diseño curricular de la carrera.

Ahora bien, a lo largo del tiempo y de diversas instancias se han asumido diferentes opciones en la relación docencia-investigación, posiciones que van desde planteamientos que afirman que todo docente es investigador, hasta la opción opuesta que defiende la imposibilidad de combinar la docencia y la investigación de forma exitosa; se reserva la exclusividad a los especialistas en el desarrollo de la investigación en educación (Murillo, 2006).

Actualmente una competencia a desarrollar es el **5.Diseño de proyectos de investigación**, (la más valorada:4), el que los egresados y empleadores señalan opinen de manera similar sobre esta competencia; reafirma que la formación recibida durante la carrera les ha sido de gran utilidad para su práctica docente en la que los empleadores muestran su reconocimiento con el tipo de proyectos de investigación en general por parte de los egresados, aunque hay mucho camino por andar, los pedagogos realizan trabajo , investigaciones y proyectos que logran tener buenos resultados.

Una investigación de corte cualitativo, realizada en México (Veracruz), por (Landín y Rocha,2007) sostiene que en cuanto a la formación de los profesores de la Facultad de Pedagogía Poza Rica de la Universidad Veracruzana, no tienen una actividad práctica de investigación educativa, una gran debilidad es que su conocimiento se limita a lo teórico o a la experiencia de haber hecho su tesis de posgrado., mientras que doce estudiantes a través de entrevistas y grupo focal y con calificaciones de 8,9 y 10.

Afirman que su formación en investigación educativa es deficiente, las entrevistas revelan que hacen investigaciones sólo para cumplir el requisito de la materia, y no por el gusto de aprender y de generar conocimiento. A los estudiantes les desagrada la investigación, lo cual puede ser explicado por la rutina de las clases, la débil formación de los docentes y la carencia de espacios y recursos de apoyo a la investigación.

Los diseños de proyectos de investigación promueven en los alumnos el descubrimiento, dominio y comprensión de la realidad por cuanto fueron no sólo diseñados sino ejecutados. Cabe destacar que los estudiantes han opinado

debilidades para desarrollar esta competencia, y lo han hecho valoraciones muy altas en la valoración “bajo” (Ver anexo VI) y esto es preocupante, sin embargo hay que estar conscientes de que algunos cursan semestres de 2º, 4º y 6º y todavía no cuentan con una formación sólida en investigación y hasta el 6º y 8º y 10º semestre realizan investigaciones, proyectos o la tesis.

La formación de docentes en investigación es una de las prioridades para todas las IES, se requiere fortalecer la planta docente de la Facultad de Pedagogía, para que a su vez desarrollen en los estudiantes esta competencia, sin embargo el profesor se resiste a relacionar docencia-investigación como señalan en el estudio de Landín y Rocha (2007), “los profesores realizan investigación limitada a la presentación de su tesis para obtener el grado” Lo cual se corrobora por parte de profesores por lo que se aprecia no le dan mucha importancia al desarrollo de esta competencia(Ver anexo VII)

Por lo que se puede inferir que los profesores enseñan elementos teóricos y prácticos, pero el estudiante realiza muchas actividades de manera autodidacta para el desarrollo de esta actividad.

Conviene mencionar que para desarrollar la competencia de diseño de proyectos se ofrece al estudiante en el plan de estudios una formación general para llevar a cabo proyectos e investigaciones experiencia educativas tales como diseño de proyectos de investigación educativa (el alumno elabora un anteproyecto y proyecto de investigación), así como en la experiencia recepcional en la que el alumno integra conocimientos para elaborar un documento (tesis, monografía...)

Otras experiencias educativas en las que el estudiante realiza diseño por ejemplo es en el área de didáctica y currículo es planeación didáctica, diseño curricular, en el que se diseña planes de clase, unidad y curso, conoce teóricos y modelos, sin embargo para la investigación hay pocas prácticas para el diseño de proyectos e investigaciones en instituciones fuera del centro de formación.

En el área de nuevas tecnologías se forma al alumno en el diseño de instrucciones y diseño de producción de guiones, pero son también escasas las experiencias para su aplicación fuera de la institución formadora. En las optativas disciplinarias se incluye la experiencia educativa de desarrollo de investigaciones, en el que el estudiante es un adjunto del profesor responsable de un proyecto de investigación y actualmente ya se le da mayor importancia a través de esta experiencia educativa al desarrollo de esta competencia.

En este contexto, la investigación-docencia es una de las prioridades en toda institución educativa, sin embargo es limitada la participación del pedagogo en las que realice investigación a nivel regional, nacional e internacional. Como se muestra enseguida cuando se refieren a las necesidades y mejoras:

PR *"Promover y mejorar la investigación"* (Pág. 7).

EG *"Reforzar la investigación cualitativa y cuantitativa, así como la difusión de artículos y trabajos"* (Pág. 16)

Al mismo tiempo, el profesionista debe de contar con un bagaje de conocimientos en cuanto al **6.Diseño, selección de estrategias**, (la más valorada: 2), puesto que es parte fundamental en el logro de aprendizajes, ya que deben enseñar y aprender a enseñar. De una metodología expositiva, basada en su mayor parte en la transmisión de conocimientos, mediante lecciones magistrales, se pasa a una metodología activa donde el centro de proceso de enseñanza-aprendizaje recae en el alumnado, que asume un papel protagonista en su formación, al situarse como el procesador activo de información, y no como un mero receptor pasivo del saber.

En el programa educativo no se incluye una experiencia educativa sobre esta competencia, el egresado tiene una formación durante toda la carrera a través de los profesores que le imparten las experiencias educativas. Es notable como a pesar de que no se incluye la experiencia educativa en el plan de estudios las apreciaciones de egresados, empleadores y profesores en esta competencia con las valoraciones más altas, lo que implica que están de

acuerdo que es muy importante en la práctica docente y además bien realizada y reconocida del pedagogo.

En este sentido, (Cardona, 2011), en el estudio realizado en España, da cuenta de que en los futuros docentes existen objetivos de los programas y de las competencias del pedagogo que no se consiguen con un nivel deseable, y se hace necesario mejorar la labor docente e investigadora de los formadores y poner en contacto a los estudiantes con la práctica real de la profesión, así como formarlos con una educación de calidad para la inserción laboral.

Retomando a Vigotsky (1973) el papel de la persona experimentada en el aprendizaje es muy importante para facilitar la adquisición de nuevas competencias por parte del que se inicia en el área donde ha de situarse el experto- profesorado. Es decir, se refiere a la ayuda pedagógica necesaria para que el aprendiz avance desde sus capacidades reales a otras más elaboradas que hasta ese momento no tenía actualizadas.

Se hace necesario primeramente conocer y seleccionar las estrategias para después aplicarlas y finalmente evaluarlas y en este proceso de formación se destaca el papel del profesor para desarrollar esta competencia. Una discrepancia entre los tres colectivos anteriores y los estudiantes tiene ver con los puntaje altos en lo “bajo” (Ver anexo VI) a esta competencia; esto puede ser como se mencionaba con antelación no estar contemplada en el programa educativo y su formación metodológica se desarrolla a través del “modelaje” de los profesores y sus compañeros, así como del aprendizaje autónomo así es que afirman hay necesidad de:

EG “*Aplicación de estrategias de E-A*” (Pág. 4-5)

Con respecto a la competencia **7. Diseño, selección de recursos didácticos** (de las más valoradas), las dimensiones de este, tienen que ver con el modo de organizar y hacer en el aula. Los recursos didácticos son los medios por los cuales los estudiantes pueden interesarse y comprender mejor los contenidos; si estos están diseñados por parte de los profesores con

originalidad, creatividad, buena presentación y acorde a los objetivos, etc., lo más importante es que se desarrolle esta competencia en los estudiantes para el diseño de materiales que hagan más interesante y activo el aprendizaje.

En esta línea lo egresados , empleadores profesores opinaron con puntajes muy altos que esta competencia está bien desarrollada en las sesiones de clase, por lo que resulta muy importante para la práctica docente ya que sirve para el logro de objetivos a través de la visualización, creatividad y análisis de los recursos que tiene a su disposición.

El lado opuesto a lo dicho en líneas se aprecia cuando los estudiantes asignan de nueva cuenta puntajes altos en los “bajo” (Ver anexo VI) a esta competencia, esto puede ser debido a que no se cuenta con una experiencia educativa para desarrollar esta habilidad, su formación se reduce a lo que aprende en las diferentes clases. Es una gran preocupación de los cuatro colectivos la necesidad de incluir en el plan de estudios esta experiencia educativa.

Una de las grandes dificultades en general encontradas en este estudio y que son las siguientes tres competencias a discusión corresponden al diseño, implementación y evaluación de las propuestas curriculares, se hace notoria en las apreciaciones de los cuatro colectivos la necesidad de rediseñar específicamente el plan de estudios en estas competencias

8. En la competencia **diseño y propuestas curriculares**, el pedagogo tiene una formación en un diseño curricular constructivista, humanista y con valor crediticio, con un perfil de competencias en el que se consideran conocimientos, habilidades y actitudes, al alumno se le forma proporcionándole criterios metodológicos para orientar la planeación, aplicación y seguimiento del proceso de diseño.

Los egresados y los empleadores consideran que es importante esta competencia para la práctica docente y tienen un buen desempeño por lo que se denota que tanto los que han sido formados, como sus directivos reconocen

el trabajo realizado por el Licenciado en Pedagogía; en virtud de que cuenta con los fundamentos teórico-metodológicos necesarios y acordes a las demandas de la compleja sociedad en la que vivimos.

Esta competencia tiene experiencias educativas que apoyan para desarrollar el perfil de competencias, por ejemplo dos de ellas es *planeación didáctica* en la que se brinda al estudiante la oportunidad de llevar a cabo el diseño a partir del conocimiento de cada uno de los elementos que intervienen en el proceso didáctico: maestro-alumno, objetivos-contenido evaluación.

Así también el *diseño curricular* en la que se le se proporciona al alumno diversos criterios teórico-metodológicos para orientar la planeación, aplicación, y seguimiento del proceso de diseño curricular de instituciones de distintos niveles educativos, posibilitándole a los alumnos identificar los componentes y etapas generales del diseño curricular para diferenciar las formas de operación que adopta en las distintas modalidades educativas.

Por esta razón, los empleadores solicitan del egresado apoyo didáctico para participar en la elaboración de propuestas, el diseño, rediseño o modificación de proyectos y programas de estudio, pero esto aún no es suficiente, se hace una prioridad rediseñar los programas de estudios, implementar actividades, convenios en los que se desarrollen estas competencias y más aún que en la actualidad los diseños curriculares están siendo modificados en base a competencias, por lo que una necesidad y mejoras respectivamente son en opinión de este colectivo:

EG “*Diseño de programas y formación del PR en base a competencias*” (Pág. 12)

EG “*Rediseñar el plan de estudios en base a competencias*” (Pág. 6)

Sin embargo no opinan igual los profesores y menos los estudiantes que también consideran muy “bajo”, la habilidad para desarrollar diseños curriculares y este es un dato curioso es la casi nula oportunidad del estudiante para que diseñe, lleve a cabo prácticas reales, virtuales o simuladas en las que pueda contrastar la realidad con lo aprendido y los transfiera a otros contextos y situaciones.

Los alumnos tienen poca participación en las propuestas curriculares en diferentes contextos para llevar a la práctica lo aprendido en el aula, es posible decir, que los estudiantes al momento de comprender los contenidos en clase, no relacionan los contenidos nuevos con los contenidos previos, lo cual es una gran debilidad en el plan de estudios.

En una investigación realizada por Tejada (2006), en la que se aborda la problemática de las prácticas en el ámbito español como un espacio de encuentro e interconexión entre el mundo formativo y el productivo, y en el que se desarrollan competencias en los futuros pedagogos propias de su desempeño profesional.

Lo interesante y con lo que estamos de acuerdo, es que el prácticum se realiza en un entorno laboral real, en un centro laboral en donde el futuro pedagogo tiene que poner en acción sus competencias, esta materia troncal en la formación se lleva a cabo en el octavo semestre y de ella, sólo una quinta parte se lleva en aula a manera de seminarios o curso, en tanto que 4/5 partes se realizan directamente en un centro de trabajo.

Ahora bien, al seguir la misma línea la competencia **9. Implementación de propuestas curriculares**, (las menos valoradas por los cuatro colectivos: 2), y este resultado pone en evidencia la necesidad de rediseñar esta competencia, ya que las actuales tendencias curriculares son los diseños basados en competencias, en proceso de formación, sin embargo hay muchas resistencias, por lo que reforzar la formación y actualización de los profesores para el desarrollo de esta competencia es una prioridad.

En contraste es interesante la satisfacción de los egresados y empleadores aunque con puntajes bajos en los "altos", con la formación recibida durante la carrera.

Con respecto a la siguiente competencia: **10. Evaluación de propuestas curriculares**, (la menos valorada: 1). En el plan de estudios si se considera la experiencia educativa con el mismo nombre, es disciplinaria, obligatoria, se

valora si el diseño curricular implementado ha sido funcional y si se cumplieron los objetivos propuestos y sino esto le permite analizar, corregir y rediseñar la propuesta curricular.

Se hace un análisis del programa de estudio diseñado, así también en el curso de evaluación de los aprendizajes, se ofrece al estudiante elementos teórico-metodológicos para el diseño de propuestas de evaluación de los aprendizajes y diferentes perspectivas teóricas, diseño y elaboración de instrumentos congruentes con la corriente educativa y en didáctica, es así como al estudiante se le forma con herramientas teóricas, metodológicas en las que hace un análisis de algunos modelos de evaluación curricular

En las opiniones de los profesores y sobre todo de los estudiantes se aprecia puntajes altos en “bajo”, esto es quizá a la casi nula e ilimitada experiencia que se tiene en evaluación curricular. A través de este análisis queremos hacer notar que los estudiantes tienen pocas oportunidades de experiencias para diseñar, implementar y evaluar propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas. La mayoría de la formación es teórica.

Otras experiencias educativas que forman al alumno en aspectos curriculares y en el que tiene oportunidad de vivir experiencias prácticas y más reales son en prácticas de didáctica y currículo, aquí se logra insertar al alumno en el campo profesional, como ejecutor en contacto con situaciones reales que demanden de él una actividad específica en las actividades cotidianas de las instituciones donde realice su práctica y por lo que los ES manifiestan que una fortaleza es:

ES *“Desarrollo de habilidades dentro y fuera de la institución”* (Pág. 6)

Desde luego, el desempeñar un rol de aprendiz, de adjunto, asistente, ayudante, nutrirá experiencia al ES, el observar y participar con los miembros del sector donde colabore, lo cual permitirá desarrollar habilidades, actitudes y conocimientos nuevos, aunado a que tendrá apoyo de un académico, sin

embargo ésta actividad desafortunadamente es escasa en el programa educativo.

Por otro lado en el alumno se involucra en prácticas y áreas de intervención (didáctica y currículo) en las que realiza actividades de apoyo y diseño y/o colaboración por ejemplo en diseño, implementación, selección, evaluación y aplicación de recursos didácticos, propuestas curriculares, modelos de evaluación, proyectos educativos, programas de formación y actualización de recursos humanos, utilización de nuevas tecnologías de información, entre otros, en distintos niveles y modalidades educativas, así como en los sectores productivos, sociales, públicos y de servicios.

En la competencia **11. *Proyectos educativos institucionales y autogestivos***. es la puesta en marcha de proyectos educativos por parte de las instituciones, previa detección de necesidades sociales, este es un reto de la Facultad de Pedagogía ya que su diseño puede tener un impacto en la comunidad y en la sociedad en general ayudándolo para que se dé a conocer el campo laboral del pedagogo y se logren obtener mejores oportunidades al acceso del mercado laboral.

Una manera de dar a conocer al pedagogo en la comunidad es precisamente a partir de actividades y gestiones educativas en las que el pedagogo detecta, diseña, implementa y propone, sin embargo existen pocas experiencias educativas en el programa educativo para desarrollar proyectos institucionales y autogestivos para mejorar la calidad de la comunidad.

Se refuerza esta competencia en las experiencias educativas de desarrollo de proyectos educativos que corresponde al área de orientación (proyectos de orientación educativa vinculados a la comunidad), administración (diseño de proyectos educativos). Así también en el área terminal con proyectos de servicios educativos, para formar al pedagogo en la elaboración, implementación y seguimiento de proyectos de intervención pedagógica que atiendan las necesidades de diversos grupos y organismos sociales para la mejora de servicios educativos.

Los egresados, empleadores concuerdan la importancia del desarrollo de esta competencia, aunque los profesores la ven como una debilidad, creemos por la poca oportunidad de prácticas reales por parte del estudiante en las instituciones, comunidad y en la sociedad en general, como se mencionó en párrafos anteriores. Si bien es indudable que la competencia básica e imprescindible para todo profesional en este mundo globalizado y la sociedad de la información es la competencia **12. Utilización de las nuevas tecnologías** (las menos valoradas: 5).

Es curioso que los profesores y empleadores, los que le dan mucha importancia a esta competencia, aunque en la práctica no todos cuentan con un buen manejo de estas herramientas. La sociedad de la información hoy exige estar actualizado en el desarrollo de esta competencia. Como por ejemplo internet, software interactivo, videoconferencias, twitter, videos, nubes, podcasts, e-bookss electrónicos, weblogs, plataformas, educación a distancia, blogs, redes, página web; etc.

Esta es una de las competencias de mayor importancia para los formadores de formadores, como se puede apreciar en el aspecto cualitativo de este estudio cuando se señalan en las necesidades:

PR “Desarrollar las competencias en las TIC” (Pág. 8).
PR “Apoyo en las TIC” (Pág. 2-5).

Opiniones en las que afirman los empleadores consideran una fortaleza es en la que afirman que los egresados tienen una buena formación en la utilización de las nuevas tecnologías:

EM “Software en educación” (Pág. 6).

De ahí que, las TIC favorecen la formación continua al ofrecer herramientas que permiten la aparición de entornos virtuales de aprendizaje, libres de las restricciones del tiempo y del espacio que exige la enseñanza presencial. Roig (2002). Esta competencia forma al egresado con elementos teórico-prácticos en las experiencias educativas de: diseño instruccional, comunicación y educación, nuevas tecnologías aplicadas a la educación,

diseño y producción de guiones educativos, comunicación audiovisual y educativa, informática aplicada a la educación y software educativo.

Uno de los problemas que se presentan para desarrollar esta competencia es la poca práctica por no contar con la infraestructura suficiente, aunada a las experiencias reales, simuladas o virtuales en diferentes ámbitos, niveles y modalidades educativas.

Es importante señalar, la sociedad en la que vivimos, la información y el conocimiento tienen cada vez más influencia en el entorno laboral y personal de los ciudadanos; sin embargo, los conocimientos tienen fecha de caducidad. La velocidad a la que se producen las innovaciones y los cambios tecnológicos exige actualizar permanentemente los conocimientos.

El proceso educativo ha cambiado, y la Facultad de Pedagogía no es ajena a dichos cambios. Los egresados le dan poca importancia, y reclaman que es necesario reforzar esta competencia, se requiere que los profesionales en educación estén formados y actualizados en esta competencia.

De las competencias en la que el pedagogo se distingue es el desarrollo y evaluación de procesos y medios didácticos, los cuales se ubican como parte importante del trabajo pedagógico, y que se aborda en el Tuning Europeo, los planes de estudio y salidas terminales de Pedagogía y Educación Social. Está considerada como parte de este ámbito de competencia a la educación virtual o e-learning, entre las competencias que se mencionan: Diseñador de : Diseñador y evaluador de procesos de enseñanza-aprendizaje y materiales curriculares, de recursos y producción de medios y materiales didácticos, en diferentes soportes y lenguajes (visual, audiovisual, multimedia, etc.), así como formador pedagógico de la función docente centrándose en los en procesos formativos y desarrollando competencias didácticas y pedagógicas de los profesores.

En este marco, una de las actividades reconocidas del pedagogo es la que corresponde a la competencia **13. *Elaboración de programas, actualización de programas de formación y actualización docente*** (las menos valorada: 3). Los egresados y empleadores son los colectivos que le dan mucha importancia a esta competencia. Los pedagogos participan en la institución educativa a solicitud del empleador para diseñar, elaborar programas de formación y actualización, para después en algunos casos ser capacitador o instructor del mismo.

Para esta competencia la experiencia educativa planeación didáctica por ejemplo le ofrece herramientas a nivel teórico y metodológico para que implemente un plan de clase en la experiencia educativa laboratorio de docencia, habiendo pocas experiencias que enfrenten al alumno para la implementación de programas de actualización.

Es indudable la estrecha relación que existe entre estas tres funciones. Y de acuerdo con Badell (1998) es enfático al decir que la universidad que no hace investigaciones, su docencia es dudosa. Si estos dos elementos no los involucran en su entorno, no actualiza lo que enseña ni lo que produce, y si sus elementos no los lleva igualmente a la formación de los recursos a través del perfeccionamiento igualmente la universidad se estanca.

El ofrecer al estudiante una serie de actividades para una formación más sólida es una necesidad que atribuyen los profesores, por lo que un reclamo generalizado es el rediseño del plan de estudios actual que está vigente desde el 2002 y que hasta la fecha no ha habido una evaluación del mismo como se muestra a continuación con las opiniones en necesidades y mejoras respectivamente:

EG *"Diseño de programas y formación en base a competencias y mayor transversalidad"*
(Pág.12)

En este sentido, el papel de la universidad está determinado a las funciones de docencia, investigación y extensión universitaria. Díaz, (2003) plantea que esta acepción se debe a la propuesta de Ortega y Gasset quien en

1930 delimitó claramente estas funciones, adaptándolas a un modelo científico de universidad. Este autor hace referencia que estos objetivos clásicos tienden a ser superados, a pesar de representar la columna vertebral del quehacer universitario.

Por su parte los EM no están muy satisfechos con el desarrollo de esta competencia por parte del pedagogo, competencia **14. Evaluación de programas de formación y actualización** (la menos valorada :4). Los estudiantes tienen escasas experiencias para desarrollar esta competencia, no se le da mucha importancia al desarrollo de esta, la participación se limita a diseñar planes de clase para desarrollarlos en laboratorio de docencia o alguna práctica que realizan fuera de la institución y muy pocas son las experiencias reales que tiene el alumno para desarrollar esta competencia, solo en casos de diseñar y aplicar un programa para desarrollar en el aula, o una experiencia educativa que lo amerite.

En base al dicho con antelación, no hay participación en evaluaciones del currículo, sol en el caso de revisión del plan de estudios de la carrera y solo algunos alumnos son elegidos para participar en la evaluación, y en las instituciones donde laboran ya los especialistas en diseño curricular de cada nivel educativo se encargan de hacer las evaluaciones y los docentes participan para evaluar solo en esos casos.

Como menciona Hawes y Corvalán (2004). El enfoque curricular y pedagógico representado por la educación basada en competencias pretende corregir el aprendizaje memorístico, preponderantemente abstracto y casi exclusivamente libresco para sustituirlo por actuaciones éticas y socialmente valiosas basados en el conocimiento. es por ello que de aquí se retoma diseño, implementación y evaluación curricular ya que estas van de la mano y se completan para así rediseñar las propuestas curriculares.

En cuanto a la **15. Instrumentación de programas de formación y actualización** los egresados y empleadores están de acuerdo en que el egresado planifica, diseña desde los objetivos a la evaluación, e implementa y

evalúan a solicitud del empleador y en varios casos hace que tenga roles de capacitador de la plantilla de profesores con los que trabaja, por los que se reconoce buen desempeño y reconocimiento por la formación durante la carrera y por supuesto por su actualización permanente.

Por último, tenemos al **16. Autodidactismo** (la más valorada: 3) que implica aprender por sí mismo, nos ayuda a enfrentar situaciones problemáticas, tomar decisiones de manera crítica, reflexiva, creativa, implica buena actitud, trabajar en equipo, emprender nuevas propuestas, entre otros aspectos además de desempeñarse con independencia intelectual. Los egresados, empleadores y estudiantes le dan mucha importancia a esta competencia para el desarrollo del perfil para la práctica docente.

El autodidactismo es el aprendizaje de toda la vida; vale la pena ejercerlo consciente y ordenadamente. (Castañeda, 2009) plantea que la tarea de cada uno identifique en qué grado cubren características de ser autodidacta, se enlisten cuáles tienen forma individual o grupal para que este se desarrolle y consolide. Los egresados y empleadores señalan como muy importante esta competencia para el desarrollo del perfil, situando a esta competencia dentro de las más altamente valoradas.

En contra de lo que se esperaba, los profesores no le dan mucha importancia a esta habilidad, siendo que ellos tienen un papel medular en el desarrollo de esta competencia. Un aspecto importante aquí es señalar que suele confundirse “dejar toda la responsabilidad” a los estudiantes de su aprendizaje, y haber ausencia de asesoría, guía, tutoría, presentación de diferentes estrategias, recursos didácticos, TIC, una selección de materiales de internet, bibliografía actualizada, tarea y responsabilidad del formador de formadores. Lo anterior puede deberse a desmotivación del profesorado como señala (Torres, 2006: 108).

“Hay docentes que se destacan porque se preocupan del alumno desfavorecido, le ofrecen ayuda dentro de la institución escolar como fuera (por ejemplo movilizándolo a asistentes sociales, buscando becas o ayudas para continuar estudios, apoyando académicamente sobre temas que se dificulta la comprensión...llevan a cabo la dinamización del centro con ciclos de conferencias, cine, música etc, algo que en teoría

las personas piensan que “excede” su contrato de trabajo; este tipo de profesionales merece un reconocimiento. Son éstas personas las que, además, contribuyen a hacer realidad una educación verdaderamente integral, más allá de la parcela de la asignatura”.

Desafortunadamente para mucha parte de los profesores están adaptándose muy lento a desarrollar esta competencia, aunque la confunden con dejar solo al estudiante para que aprenda. Esta competencia es transversal pero en los programas no se considera actividades específicas para desarrollar esta competencia.

Los estudiantes consideran que no se promueve y desarrolla y esta habilidad es de vital importancia para su crecimiento profesional, al igual piensan que “Son huérfanos de maestros vivos”, porque también hay algunos casos en que en gran parte del semestre no ve físicamente a sus profesores, la causa sencilla: no asisten a clases por causas de diferente índole.

Aprender a aprender requiere adquirir las habilidades necesarias para utilizar procedimientos de acercamiento al conocimiento. A fin de lograr la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes es importante solicitar responsabilidad y cumplimiento, el desarrollo de la responsabilidad individual es necesario para trabajar autónomamente. Es importante señalar que la autonomía también beneficia las posibilidades de cada estudiante para colaborar con otros.

En este segundo apartado se presentarán de manera resumida algunos aspectos relevantes del inciso B) Contribución, es decir cómo contribuye la carrera al desarrollo del perfil para la práctica docente.

Al insertarse al mercado laboral los pedagogos que se desempeñan como docentes, han de adaptarse a las necesidades de las instituciones educativas y desarrollar, aprender o fortalecer competencias necesarias para un buen desempeño en su práctica cotidiana. “La competencia laboral ha surgido como una estrategia en procura de lograr procesos de formación en el individuo, en concordancia con los requerimientos de la industria y de acuerdo con las

competencias necesarias para desempeñar las funciones inherentes a los diferentes procesos productivos que se desarrollan dentro de ésta". (Suárez y Castellanos; 2006).

En la Facultad de Pedagogía se realizó un estudio por (Díaz Barriga, et al. 2011), en el que un 70% de 68 estudiantes que cursaban el 5to ciclo en adelante evaluaron el MEIF, en un 70%, aseveraron en un 50% conocer el modelo educativo, mientras que el 40% dice que no lo conoce o lo conoce poco, lo mismo sucede con el plan de estudios, sólo un sector de la población dice conocer el plan de estudios de pedagogía.

Respecto a lo anterior, en el estudio de (Vera, Téllez y Huerta, 2007) sobre el MEIF, de tipo descriptivo evaluativo del MEIF con enfoque holístico, se hizo una evaluación con diferentes elementos del quehacer en el ámbito académico y administrativo con 17 entidades académicas de la Región Poza Rica-Tuxpan y 2006-2007, con 170 profesores y 618 estudiantes, MEIF.

Este modelo educativo tiene una aceptación alta por parte de los profesores y educandos, no se cuestiona en su operación y funcionalidad, aunque si para fortalecerse en su aplicación en las aulas, talleres y laboratorios y tutoría.

En cuanto a la competencia **1. Intervención en docencia** (las menos valoradas: 4B), es indudable que los profesores tienen el compromiso de seleccionar estrategias, materiales, recursos, formas de evaluar, así como valores y actitudes, cuestión que los quienes se están formando consideran que falta por desarrollar durante las experiencias educativas por parte de los profesores, sin embargo los empleadores no se sienten muy satisfechos con el desarrollo de esta competencia por parte de los egresados, no así los egresados y estudiantes están de acuerdo en que la carrera si contribuye al desarrollo del perfil de competencias.

En la competencia **2. Toma de decisiones**. Quienes están ya en la práctica y quienes se están formando están de acuerdo en que el enfrentarse a

dificultades es una habilidad esencial para el pedagogo y todo profesional, el elegir la mejor opción es una actividad compleja, aunque resulta una gran satisfacción que los tres grupos estén de acuerdo en que el pedagogo tiene una buena práctica docente, lo que significa que consideran que la carrera si contribuye al desarrollo de esta competencia.

Los egresados y estudiantes sienten que la carrera contribuye para desarrollar la competencia, al igual que los primeros y empleadores coinciden en A. importancia.

Con respecto a la competencia **3. Reconocimiento y análisis de diversas problemáticas**, (las más valoradas: 5B), los egresados y estudiantes en el inciso A Importancia las opiniones son muy similares que en B. Contribución .El reconocimiento y análisis es indispensable porque a partir de este se logra una mejora para la institución en la que se está inserto el pedagogo.

Frente las observaciones en la competencia **4. Propuesta de soluciones**, los empleadores consideran que la carrera si contribuye, de igual forma como lo afirman en A. importancia. Otro dato interesante es que los estudiantes consideran que esta competencia no contribuye al desarrollo del perfil, y esto puede ser que durante la carrera los profesores no le otorgan mucha importancia a desarrollar esta habilidad.

Resulta importante la competencia **5. Diseño de proyectos de investigación** (las más valoradas: 5B) en la que los cuatro grupos estudiado opinaron que la carrera si contribuye al desarrollo del perfil, aunque hay que:

PR "*Promover y mejorar la investigación*" (Pág. 7).

Sin embargo un dato curioso es que los estudiantes expresan que una de las fortalezas es:

ES "*Desarrollo de proyectos de investigación*" (Pág. 3).

Lo anterior nos hace suponer que para los estudiantes es importante la investigación, sin embargo hace falta reforzarla.

En la competencia **6. Diseño, selección de estrategias**. Una de las actividades más importantes en las que el pedagogo se destaca es en esta competencia, los egresados y profesores están de acuerdo en que la carrera los ha formado para desarrollar esta competencia, lo curioso es que al observar los resultados algo que resulta significativo es que tanto los empleadores y sobre todo estudiantes piensan que no se desarrolla esta competencia e insisten en:

EG “*Aplicación de estrategias de E-A*” (Pág.4-5)

En cuanto a la competencia **7. Diseño, la selección y recursos didácticos** (las más valoradas: 2B). Para desarrollar esta competencia se requiere tomar en cuenta el pensamiento crítico, creativo, la toma de decisiones y toda la gama de conocimientos que nos sea posible extrapolar a la realidad que se nos requiere; haciendo uso de los recursos que tengamos a la mano.

Los egresados, empleadores y profesores están convencidos que la carrera si contribuye para una buena práctica docente a través del perfil de competencias, ‘por lo que estos grupos con respecto a fortalezas afirmaron:

EM “*Promueven habilidades y actitudes para una buena actuación docente*” (Pág. 3)
PR “*Creatividad y buen desempeño docente*” (Pág. 7-8)

Los estudiantes muestran cierta preocupación por no contar con la formación en el diseño de recursos didácticos. Como se aprecia para estos tres grupos la carrera es importante y si contribuye con una formación en diseño de materiales didácticos, como se refleja en los porcentajes en A. Importancia y B. Contribución.

8. Diseño, propuestas curriculares. El diseñar es una de las funciones principales del pedagogo, aunque hay que especializarse para ello, sin embargo hasta su inserción laboral es cuando se da cuenta de que la

formación recibida si contribuye para la práctica docente como lo reconocen los empleadores y egresados con valoraciones muy altas, al igual que coinciden en A. Importancia.

En contraposición de nuevo los profesores no opinan igual y más aún los estudiantes que son los que le dan un puntaje alto en lo “bajo” a esta competencia.

La 9. **Implementación de propuesta curricular** (las menos valoradas: 3B) implica desarrollar un potencial que involucra un pensamiento crítico, creativo e innovador, además de una gran responsabilidad, quien mejor que los egresados, empleadores para reconocer el trabajo docente del pedagogo y que comparando estos datos con A. importancia las puntuaciones estos dos grupos coinciden.

Un modelo educativo (Díaz Barriga, 2011), es una representación de manera idealizada sobre un proceso, en el que se hacen prescripciones para llegar a la acción. En este sentido un cambio curricular es un proceso complejo, los especialistas hacen sugerencias que éstos deben ser de tipo sistémico en el que participen todos los actores del proceso académico y administrativo, para ello el rol del profesor es clave para hacer las conexiones entre la realidad y lo curricular.

También cabe mencionar que los profesores y estudiantes le conceden unas valoraciones bajas, esto tendría una causa principal y es tal vez que este colectivo no se encuentra inmerso en este ámbito y lo viven desde afuera, en cambio los egresados y empleadores lo viven diariamente en su práctica.

Aunado a lo anterior, tienen escasas oportunidades de participar en los diseños o rediseños curriculares como los actualmente requeridos en competencias. Los planes y programas de estudios ya están diseñados y son entregados a los directivos y docentes para su implementación, por lo que los empleadores insisten en:

EM "Pedagogo al campo laboral en competencias" (Pág. 2)

La evaluación no sólo consiste en asignar un número sino tratar de detectar las debilidades y fortalezas de lo que se evalúa para así tratar de buscar alternativas para mejorar, por lo que la **10. Evaluación de propuestas curriculares** (las menos valoradas: 1B) que para los egresados y empleadores es muy importante y la carrera según estos grupos si contribuye al desarrollo del perfil.

En oposición se encuentran los cuatro colectivos que perciben debilidades para el desarrollo de esta habilidad y específicamente los estudiantes que dan valoraciones muy altas en lo "bajo". La realidad ha de ser conectada con el saber para que pueda tener significado y lo que aprende el alumno y así lograr la transferencia del conocimiento.

El **11. Desarrollo de proyectos educativos y autogestivos**. Esta es una competencia en la que los profesores y estudiantes reconocen hace falta desarrollarla, hay poca participación del pedagogo para desarrollar esta competencia y especialmente en el desarrollo de proyectos para la comunidad.

Al hacer una comparación entre A Importancia y B. Contribución, los egresados y empleadores están en un proceso de cambio constante en el contexto y en las tecnologías que exigen una preparación para la versatilidad y transformaciones. Se necesita una formación básica sólida habilidades para la síntesis y para la creatividad, además de actitudes y características de madurez emocional que faciliten la adaptación y la participación crítica en las nuevas situaciones, por lo que el perfil es importante y contribuye para la inserción laboral en la docencia.

Es por ello que la utilización de las **12. Utilización de las nuevas tecnologías** es algo indispensable para la práctica docente según los egresados, empleadores y profesores, he aquí algunas de las fortalezas emitidas por los colectivos que se describen a continuación:

EG "Utilización de las TIC" (Pág. 4)

PR "Apoyo a las TIC" (Pág. 2-5)

Un dato notorio es que los estudiantes valoran muy baja a esta competencia, esto puede ser debido a que en muchas ocasiones, desconocen cómo utilizar adecuadamente estas herramientas, aunado a que también los profesores en algunos casos no la toman en cuenta para desarrollar el perfil.

El medio laboral cada vez más exige la especialización, autoperfeccionarse constantemente en el empleo es una necesidad que obliga a una revisión curricular, tanto en términos de los perfiles y objetivos a lograr, como de los procesos educativos para alcanzarlos.

Sin embargo en A. Importancia fue una de las competencias más valoradas por los egresados, profesores, al igual que en B. Contribución

En la competencia 13. **Elaboración de programas de formación** intervienen habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes necesarios para el desempeño óptimo en una ocupación o función productiva determinada, deberá recurrir a la combinación de los diferentes medios de aprendizaje, a la iniciativa y capacidad de búsqueda y resolución de problemas de los alumnos y al papel facilitador del docente. (Vargas, 2001).

Para los empleadores y los egresados, la carrera si contribuye para el desempeño docente en A. Importancia y B. Contribución, pero son los estudiantes y profesores quienes no opinan igual y le otorgan puntuaciones bajas, es una debilidad lo que implica que tiene su impacto en la práctica docente del pedagogo.

Por otro lado, la evaluación de programas de formación y actualización, de acuerdo con Telcher (1992:43) afirma que "la evaluación de los programas se considera también como una parte integral del desarrollo del currículum", en este sentido este proceso permite identificar las deficiencias, fortalezas y mejoras para una mejor implementación. Es decir, la creación y adaptación permanente de programas de formación de profesionales en respuesta a las necesidades presentes y futuras.

En este sentido los empleadores **14. Evaluación de programas de formación** consideran indispensable el desarrollo de esta competencia por parte de los egresados, lo cual denota un buen desempeño de los pedagogos como docentes. No así los estudiantes no tienen muchas oportunidades de desarrollar esta competencia, por lo que la valoran bajo.

Caso opuesto en B. los estudiantes esta competencia argumentan que la carrera contribuye poco para su desarrollo, tarea pendiente para las los profesores que imparten experiencias educativas de planeación didáctica, diseño y evaluación curricular.

15. Instrumentación de programas de formación y actualización docente (las más valoradas: 4B) son los medios o materiales, del que dispone el profesor para llevar a cabo la tarea y facilitar el aprendizaje, mismos que son operados por parte del pedagogo para formar y/o capacitar a los recursos humanos en empresas e instituciones educativas, un dato interesante es que los puntajes más altos son las de egresados, empleadores y profesores: la carrera si contribuye para la práctica docente.

En los puntajes bajos los estudiantes piensan que la carrera no contribuye para el desarrollo del perfil de competencias para la inserción laboral en la docencia, y la falta de experiencias en las que desarrollen actividades de formación y capacitación es muy poca.

Finalmente el **16. Autodidactismo e independencia intelectual** (las más valoradas: 1B), el estudiante avanza según su habilidades y capacidades para la adquisición del conocimientos, interpretarlos, entenderlos comprenderlos y aplicarlos en la vida cotidiana, asumiendo así que cada sujeto percibe su propia realidad y verdad.

Es grato observar que los cuatro colectivos están de acuerdo en que esta competencia es muy importante y contribuye para la inserción en la docencia a continuación mencionamos algunas fortalezas en opinión de los colectivos:

EG *"Promover el aprendizaje autónomo"* (Pág. 2)

EG *"Desarrollo de pensamiento crítico y creativo"* (Pág. 5)

PR *"Promueven habilidades ya actitudes"* (Pág. 3)

Después de haber analizado y discutido la fase cuantitativa, abordaremos la fase cualitativa: Necesidades, fortalezas y mejoras al perfil de competencias del egresado de pedagogía, con respecto a C. Las entrevistas empleadores y profesores, encuesta de opinión par egresados y grupo de discusión para estudiantes.

En este apartado se incluye la discusión de los resultados de investigación sobre las opiniones de los colectivos PR, y EM a través de entrevistas semiestructuradas así como de los ES en el grupo de discusión, aunque cabe destacar que se consideran también las opiniones de la encuesta de opinión de los EG.

Se hará el análisis de las opiniones de manera general, coincidencias de las cinco más valoradas: necesidades, fortalezas y mejoras de cada grupo.

En las entrevistas Se aprecian de manera general, algunas coincidencias y diferencias significativas en la manera de interpretar la visión de la realidad, por un lado los profesores, forman al pedagogo como docentes pero no tienen conocimiento amplio de la situación laboral de los egresados, sólo en los casos que contactan de manera casual con ellos y les dan información al respecto.

Por otro lado, los empleadores, están en comunicación directa con los egresados, saben las necesidades, fortalezas y mejoras que pueden hacerse para un mejor desempeño del pedagogo como docente y los estudiantes viven actualmente la formación pero no hay idea clara de la práctica docente del pedagogo inserto en la docencia.

Actualmente se requiere un egresado con una sólida formación en diseños curriculares en competencias, para enfrentar los cambios en los planes

de estudios, y sobre todo para su implementación en el espacio educativo. Profesional.

Los egresados han tenido que hacer frente a los exigencias de una sociedad globalizada i la sociedad de la información, por un lado tienen una formación básica que les ha permitido tener una buena actuación docente, pero son muchas las exigencias para este profesional que se encuentra en el camino de reestructuraciones profundas en torno a los diseños curriculares en base a competencias, y por ende un nuevo perfil.

Las reformas o los cambios han sido vertiginosos, con poca formación sobre competencias en diseño, desarrollo y evaluación curricular, por lo que algunos (EG) y (PR) se resisten o no comprenden bien el enfoque de competencias, es decir el docente cuando está menos informado y/o formado es cuando surgen las incertidumbres ante una práctica educativa que le representa retos, dudas o dificultades para llevarla a cabo.

Para identificar a cada colectivo y sus opiniones utilizaremos las siguientes abreviaturas el nombre del colectivo, la opinión y número (las cinco más valoradas).

Para identificar necesidades, fortalezas y mejoras de cada colectivo las siguientes siglas:

Egresados: **EGN**= Egresados necesidades, **EGF**= Egresados fortalezas, **EGM**= Egresados Mejoras

Profesores: **PRN**=Profesores necesidades, **PRF**=Profesores fortalezas y **PRM**=Profesores mejoras

Empleadores: **EMN**= Empleadores necesidades, **EMF**= Empleadores fortalezas y **EMM**= Empleadores mejoras

Estudiantes: **ESN**= Estudiantes necesidades, **ESF**=Estudiantes fortalezas y **ESM**=Estudiantes mejoras

Los egresados son el colectivo que vive la práctica docente y conoce cuales son las necesidades para el desarrollo del perfil en la práctica docente, la Facultad de Pedagogía lo ha formado para que realice una buena actuación sin embargo hay situaciones que se presentan a la hora de su inserción laboral en la docencia, veamos a continuación algunas opiniones:

Necesidades: EG:

EGN1. "*Especialización en docencia, en los diferentes niveles educativos*" (Pág. 3-6).

EGN2. "*Reforzar el pensamiento, crítico y creativo, dentro del aula y el contexto actual*" (Pág. 7-12).

EGN3 "*Aplicación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje* (Pág. 4-5).

EG 4. "*Promover más la investigación, revisión y publicación de trabajos en diferentes ámbitos*" (Pág. 5)

EGN5. "*Promover el autodidactismo en el plan de estudios*" (Pág. 4-8)

Es evidente que tener una formación en *especialidad en docencia*(la más valorada) para diferentes niveles educativos es uno de los requisitos de las empresas para la inserción laboral del pedagogo en otros ámbitos, es tener estudios sobre especialidades en materias específicas (historia, español, matemáticas, etc.), y en niveles educativos como Telesecundaria y Telebachillerato, así como diseñar diplomados, especialidades, maestrías y doctorados en educación es una tarea pendiente para la Facultad de Pedagogía.

EGN1. "*Especialización en docencia, en los diferentes niveles educativos*" (Pág. 3-6).

Aquí es pertinente mencionar que hay coincidencias entre los EG y PR en ofertar por parte de la institución formadora la especialización en docencia y es curioso que los formadores y los formados así lo soliciten. Un docente debe un pensador crítico hacer salir el "mago" que lleva dentro y ayudar a estimular y aprender el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes, sobre todo las referidas a la solución de problemas (pensamiento crítico), genere nuevos

problemas y defina nuevos cuestionamientos, que es lo que requieren los empleadores en las instituciones educativas, por lo que este colectivo reclama:

EGN2. *“Reforzar el pensamiento, crítico y creativo, dentro del aula y el contexto actual”* (Pág. 7-12).

El formador de formadores hace uso de un bagaje de aspectos teóricos y metodológicas para enseñar a aprender, sin embargo para el desarrollo del perfil de competencias ha de tener un manejo de estrategias de enseñanza y aprendizaje que una vez seleccionadas por el docente se le proporcionan al alumno para que el elija la mejor opción para lograr aprendizajes significativos, es decir la que le resulte más útil para conocer cómo procesa su información y la transfiere a otras situaciones, por lo que señalan:

EGN3. *“Aplicación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje”* (Pág.4-5).

Al respecto, (Tenutto et. al, 2010:81), sostienen:

“Consideramos que el profesor debe evitar un monismo metodológico y, por esto, optar por una diversidad de estrategias de enseñanza. Resulta necesario incluir estrategias indirectas además de las usadas hasta el momento (exposición dialogada e instrucción directa) tales como estudio de casos y aprendizaje basado en problemas. Estos fueron los medios para trabajar prácticas reales y simuladas con lo que se esperaba facilitar un modo de apropiación del saber (saber, saber hacer) (Wasserman, 2006) (Torp y Sage, 1998) (Jackson, 2002)”.

Las técnicas de enseñanza y de aprendizaje son de gran ayuda para el profesor para desarrollar las competencias, sin embargo ha de seleccionar aquellas que les puedan ser útiles a los estudiantes para procesar la información y aquellos elijan entre varias alternativas la que mejor se adapte a sus necesidades. La tarea del docente es pues, clave para el logro del aprendizaje duradero y la aplicación de lo aprendido en el aula en otros contextos (metacognición).

Por otra parte los egresados en este estudio afirman que hay necesidad de incluir en el plan de estudios la Ee de estrategias de enseñanza y aprendizaje, ya que solo las conocen a través de los profesores, pero no de forma obligatoria en el plan de estudios, por lo que avalamos la opinión de este grupo encuestado.

La metodología para desarrollar las competencias es una tarea pendiente a revisar en el plan de estudios, los colectivos en este trabajo de investigación y con los que coincidimos destacan la importancia del perfil para la inserción laboral en la docencia, los egresados, profesores y empleadores reclaman la inclusión de la experiencia educativa en el programa educativo.

Existen resultados favorables acerca de la forma de trabajo que coincide con nuestro estudio en el que más de la mitad de los encuestados refieren cambios en la forma de enseñanza, pero sólo en algunos profesores (Díaz Barriga y Martínez, 2011).

En el estudio en la Facultad de Pedagogía Región Xalapa es sobre la formación de estudiantes competentes en el contexto del plan de estudios 2000 se enfatiza que la actual sistematización de las experiencias educativas no es la adecuada para lograr la formación en competencias que pretende el plan de estudios 2000, dado que en la práctica varios de los profesores desarrollan un enfoque conductista.

Sin embargo, hay incongruencias y la mayor parte del profesorado, saben y están conscientes de que hay que adecuar la metodología didáctica en el desarrollo de su práctica docente, pero que hace falta formación actualizada para lograr el cambio metodológico en su ejercicio profesional, más siguen habiendo resistencia al cambio.

Cabe destacar que opinaron que un requisito urgente es realizar más investigación, especialmente en el campo de la docencia, ya que se efectúa de manera deficiente en ésta área, hay poca publicación y difusión de artículos, trabajos de investigación, siendo hoy una de las actividades con mayor ranking en lo concerniente a la inserción laboral del pedagogo.

EGN4. *"Promover más la investigación, revisión y publicación de trabajos en diferentes ámbitos"* (Pág. 5)

Por otro lado, dentro de las opiniones de los colectivos y una de las más destacadas como importantes en este estudio se inclina a que es importante tanto los egresados, profesores y empleadores coinciden que un requerimiento es reforzar en el plan de estudios la investigación como lo afirman en los resultados de A. importancia en este estudio y lo que nos hace reflexionar sobre el profesional que se está formando en investigación siendo los empleadores que solicitan el desarrollo de esta competencia.

El aprender por sí mismos es una habilidad que todo docente tiene que desarrollar en el aula, los alumnos con ayuda y tutoría del docente ha de elegir materiales seleccionados previamente por el profesor para facilitar el proceso E-A, sin embargo esto en varios casos no es muy común en la Facultad de Pedagogía, se confunde con dejar solo al alumno, que el investigue, diseñe, planifique, exponga, y no se le ofrecen apoyos tales como bibliografía, busque en internet, elija las estrategias, materiales y recursos didácticos y todo, y es bueno cuestionarse ¿esto es el autodidactismo?.

EGN5. *“Promover el autodidactismo en el plan de estudios”* (Pág. 4-8)

Es de notar que los egresados, profesores y empleadores le conceden un nivel muy alto en la importancia en este estudio al perfil de competencia (enfoque cuantitativo), coincidiendo con las necesidades en el enfoque cualitativo.

Los profesores son quienes tienen la tarea de formar a los futuros egresados que se desempeñarán como docentes en diferentes niveles educativos, (Díaz Barriga, 2011) y la clave está en el docente, porque es quien concretiza en la realidad educativa lo curricular.

En el profesorado existe “falta de comprensión del MEIF”(Landín y Rocha ,2010), así como de los elementos teórico-conceptuales para su apropiación, en muchos de los casos se continúa con el tradicionalismo, con esquemas reduccionistas, con posturas conductistas en la práctica educativa y no les ha resultado fácil adoptar un currículo flexible, las tutorías y la transversalidad.

Este colectivo hace mucho hincapié en la especialización en docencia, en hacer la conexión investigación y docencia, así como considerar en el plan de estudios un área terminal en docencia y la gestión por parte de la Facultad de Pedagogía de convenios para la realización de prácticas, por lo que afirman:

PRN1. *“Especialización en docencia y en los diferentes niveles educativos”* (Pág. 12)

PRN2. *“Realizar más investigación en general y en docencia”* (Pág. 7).

PRN3. *“Un área terminal en docencia en el plan de estudios”* (Pág. 6)

PRN4. *“Convenios para llevar a cabo prácticas en diferentes niveles educativos”* (Pág. 4)

PRN5. *“Incluir estrategias de enseñanza y aprendizaje en el plan de estudios”* (Pág.10)

Los profesores entrevistados en este trabajo parecen compartir la idea de (Gaio, 2003), al considerar que se hace necesario hacer cambios en el plan de estudios para reforzar la formación del pedagogo como docente, e incluir la Ee de estrategias de enseñanza y aprendizaje, con el fin de mejorar la formación profesional y que el perfil de competencias esté más acorde a las demandas sociales ya que en este año 2012 todavía no se realiza una evaluación del plan de estudios vigente 2000.

Este grupo reafirma las opiniones de los egresados al considerar como un vacío en el plan de estudios una especialidad en docencia, es una debilidad en el plan de estudios manifiestan: la falta de *un área terminal en docencia*, dado que consideran que la docencia es uno de los campos en los que los pedagogos tienen una mayor inserción laboral, por lo cual sería necesario plantearlo como parte del plan de estudios, pareciera que es un requerimiento unánime, así como una mayor investigación y la ausencia de prácticas reales, virtuales o simuladas.

PRN1. *“Especialización en docencia y en los diferentes niveles educativos”* (Pág. 12)

La investigación continúa siendo uno de las necesidades prioritarias para este colectivo, sienten que ésta área está descuidada por este colectivo y cada día se exige más investigación-docencia, como lo señalan en sus opiniones:

PRN2. *“Realizar más investigación en general y en docencia”* (Pág. 7)

En el plan de estudios se ofrece una formación en administración orientada a la investigación y educación comunitaria, ¿y en docencia? que suele ser una de las actividades profesionales que el pedagogo elige para inserción laboral.

PRN3. *“Un área terminal en docencia en el plan de estudios”* (Pág. 6)

Las prácticas son indispensables para toda actividad y profesión, en el plan de estudios (Ver anexo I), la mayor parte de las experiencias educativas son teóricas, y en este sentido este grupo considera que se requieren:

PRN4. *“Convenios para llevar a cabo prácticas en diferentes niveles educativos”* (Pág. 4)

Una de las tareas que se destaca el pedagogo es por el manejo de técnicas, estrategias para enseñar a aprender a aprender y resulta que en el plan de estudios esta experiencia educativa no existe, los estudiantes aprenden en el aula y fuera de ella a través de las clases o de manera autodidacta, por esta razón insisten en :

Los empleadores son los responsables de dirigir las instituciones en las que laboran los egresados, ellos conocen la práctica cotidiana del pedagogo:

Necesidades EM

EMN1. *“Práctica en docencia”* (Pág. 5)

EMN2. *“Diseño e implementación de proyectos educativos”* (Pág. 7)

EMN3. *“Espíritu emprendedor del EG”* (Pág. 6)

EMN4. *“Manejo de tecnología”* (Pág. 8)

EMN5. *“Metodología de la investigación”* (Pág. 4)

En este aspecto, los egresados y profesores en este trabajo también le conceden poca importancia a esta competencia, de tal manera que el egresado pueda distinguirse por el diseño de materiales innovadores y creativos aplicados a la educación.

La práctica como ya hemos mencionado es básica para la práctica docente, los estudiantes han de tener una infinidad de experiencias que los enfrenten al campo laboral, reconozcan, detecten problemas, los resuelvan de

manera crítica y creativa, y emprendan nuevas actividades, sin embargo aquí se observa que este colectivo no está muy satisfecho con la actitud del pedagogo para proponer y resolver situaciones, tarea que ha de considerarse al rediseñar el plan de estudios y la tarea del profesor para motivar y promover actividades en el aula(saber hacer)

EMN1. *“Práctica en docencia”* (Pág.5)

EMN3. *“Espíritu emprendedor del EG”* (Pág. 6)

Si un profesional es competente tiene que tener manejo de herramientas tecnológicas, de conocer, manejar y saber utilizar la tecnología y aplicarla de manera crítica y creativa a la educación, ser un creador y transformador de la enseñanza a través de la tecnología y aunque se les brinda a los estudiantes una formación básica en ésta área hay problemas para estar actualizado de manera permanente , aunado a que no se cuenta con la infraestructura adecuada (espacios físicos, mobiliario, computadoras, bibliotecas etc en la institución para una mejor enseñanza, por ello los empleadores perciben que se hace necesario:

EMN4. *“Manejo de tecnología”* (Pág. 8)

De igual forma detectan que hay debilidades en la formación del pedagogo con respecto a la investigación, y actualmente le solicitan al pedagogo la realización de proyectos e investigaciones en la que se enfrenta a serios problemas por no contar con una sólida formación en ésta área.

EMN5. *“Metodología de la investigación”* (Pág. 4)

EG y PR: *“Especialización en docencia”* (Pág.3-6,12)

EG, PR y EM: *“Investigación”* (Pág.5, 7, 3)

Con respecto a las fortalezas, los profesores y empleadores, opinaron que el MEIF está acorde a las exigencias sociales y educativas actuales, y que el modelo es integral y flexible, lo cual permite que los estudiantes elijan profesores, experiencias educativas, horarios, tiempo de conclusión de la carrera, además de que se promueve el autodidactismo, a continuación sus opiniones:

Fortalezas EG

- EGF1. *“Áreas en la carrera”* (Pág. 5)
 EGF2 *“Área básica”* (Pág. 8)
 EGF3. *“Promover el aprendizaje autónomo”* (Pág. 2)
 EGF4. *“Utilización de las TIC”* (Pág. 4)
 EGF5. *“Desarrollo en las experiencias educativas del pensamiento crítico y creativo”* (Pág. 5)

A través del MEIF se forma al estudiante con herramientas teórico y metodológicas para la inserción laboral en la docencia y en cuanto a las áreas de la carrera se le brinda una formación en administración educativa, orientación, investigación, nuevas tecnologías y educación comunitaria, así es que una fortaleza en opinión de este grupo son las :

- EGF1. *“Áreas en la carrera”* (Pág. 5)
 EGF4. *“Utilización de las TIC”* (Pág. 4)

En el área básica, desarrolla competencias en las experiencia educativa de computación, inglés, habilidades del pensamiento crítico y creativo, lectura y redacción y computación las cuales se desarrollan de manera transversal en el plan de estudios, lo cual le es de gran ayuda para su actuar docente ya que se desarrolla el pensamiento crítico y creativo y el aprendizaje autónomo e independencia intelectual y lo afirman cuando opinan que la carrera ha contribuido y sido útil en las experiencias educativas básicas, del tronco común del plan de estudios y de manera transversal a través del autodidactismo:

- EGF2. *“Área básica”* (Pág. 8)
 EGF3 *“Promover el aprendizaje autónomo”* (Pág. 2)
 EGF 5. *“Desarrollo de las experiencias educativas del pensamiento crítico y creativo”* (Pág. 5)

En base a lo anterior el estudio de (Vera, Téllez y Huerta, 2007) señala que la formación general, el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es sobresaliente, experiencias educativas son que son de gran utilidad para el egresado tales como “taller de habilidades de pensamiento crítico y creativo” ,estrategias de estudio en voz de los estudiantes, en la formación de “lectura y redacción” demuestran carencias en los trabajos académicos con respecto al “eje axiológico” opinan que hay pocos avances en su formación valoral de tipo significativo

En relación a las fortalezas los profesores de manera general opinan que el MEIF, el desarrollo de competencias, el pensamiento crítico y creativo y la transversalidad con apoyo de las TIC son elementos que ayudan en gran medida para la inserción laboral en la docencia como lo manifiestan a continuación:

Fortalezas PR

- PRF1. *“MEIF de acuerdo a las exigencias”* (Pág. 5)
- PRF2. *“Transversalidad”* (Pág. 7-8)
- PRF3. *“Se promueven más los conocimientos, habilidades y actitudes”* (Pág. 7)
- PRF4. *“Apoyo en las TIC”*. (Pág. 2-5)
- PRF5. *“Desarrollo en el aula de la criticidad y creatividad para la práctica docente”* (Pág. 7-8)

El MEIF forma profesionales competentes en conocimientos, habilidades y actitudes, los ES tienen la oportunidad de elegir sus PR, las EE, sus horarios, áreas terminales, EE optativas entre otras bondades.

- PRF1. *“MEIF de acuerdo a las exigencias* (Pág. 5)
- PRF3. *“Se promueven más los conocimientos, habilidades y actitudes* (Pág. 7)

Aunado a lo anterior se promueve la transversalidad, criticidad y creatividad en el aula con apoyo de las TIC en opinión de los formadores de los EG, como lo afirman en los párrafos siguientes:

- PRF2. *“Transversalidad”* (Pág. 7-8)
- PRF4. *“Apoyo en las TIC”*. (Pág. 2-5)
- PRF5. *“Desarrollo en el aula de la criticidad y creatividad para la práctica docente”* (Pág. 7-8)

En la práctica educativa no les ha resultado fácil superar la lógica tradicional a los profesores y adoptar un currículo flexible, las tutorías y la transversalidad. Los PR son elemento clave para el desarrollo de competencias y con apoyo del MEIF, un diseño curricular que desarrolla competencias, con las TIC una herramienta que les permite un buen desempeño docente, ya que los (EM), les piden la realización de actividades con el uso de software en educación de tipo innovador, para que las que

implementen para apoyar el logro del aprendizaje y con la que logran desarrollar el pensamiento crítico y creativo en las aulas.

PRF4. *“Apoyo en las TIC”*. (Pág. 2-5)

En estudio que realizó (Díaz Barriga, et al. 2011:1) las experiencias educativas mediadas por las TIC, el 83.82% de los alumnos manifestaron no haber tenido pocas actividades en el aula, en tanto que el 14.7% aseveraron si hacer uso de las TIC y relación a la movilidad, el MEIF favorece el poder cursar otras experiencias educativas en otras Escuelas o Facultades, y esto fue comprobado por el 77.94% de los encuestados que dijeron haber tenido movilidad.

Los EM están satisfechos con la práctica docente de los EG, y consideran que de lo positivo de sus PR se encuentran lo siguiente:

Fortalezas EM:

EMF1. *“Prácticas en docencia”* (Pág. 14)

EMF2. *“Promover habilidades y actitudes”* (Pág. 3)

EMF3. *“Modelo y plan de estudio integral y flexible”* (Pág. 9)

EMF4. *“Coherencia entre lo enseñado y aprendido”* (Pág. 6)

EMF5. *“Áreas terminales”* (Pág.9)

En las opiniones manifiestan que un aspecto de vital importancia las prácticas en docencia durante toda la carrera, la implementación de actividades para el campo laboral, es decir, la coherencia entre lo enseñado y aprendido, y la aplicación de lo teórico-práctico (prácticas en docencia)

El MEIF ha brindado a los estudiantes una formación integral, con un modelo humanista, constructivista con sus cinco áreas terminales de la carrera , todo lo anterior ha sido de gran ayuda para su práctica docente actual y por tal razón los EM se sienten satisfechos con el pedagogo que labora como docente en sus instituciones.

Aunque los EM y EG requieren de una mayor apertura a las competencia estamos en el camino hacia el cambio, hay resistencias, miedos pero una gran disponibilidad y compromiso y ello implica por parte del formador de

formadores de un desarrollo de la criticidad y creatividad en el aula para que los EG lo implementen e la hora de insertarse en la docencia.

Los egresados ven una gran fortaleza como la carrera ha contribuido a través del área básica, a desarrollar la independencia intelectual y son los colectivos que han formado al pedagogo y los que están insertos en la docencia, así como los que se forman actualmente. Sin embargo no todo está hecho, hay mucho camino por andar, los PR son pieza fundamental para formar profesionales competentes y dentro de lo que los colectivos consideran puede cambiar están las siguientes opiniones:

Mejoras: Egresados

EGM 1. *“Promover convenios para que en las experiencias educativas se lleve a cabo teoría y práctica”*

(Pág. 5-9)

EGM 2. *“Aplicar realmente la flexibilidad en el MEIF y plan de estudios”* (Pág. 4)

EGM3. *“Mayor énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo y en las actitudes”* (Pág. 6-8)

EGM4. *“Difusión del perfil de competencias del egresado en la sociedad”* (Pág. 12)

EGM5. *“Creación de especialidades y en otros niveles educativos para ampliar la inserción laboral del egresado”* (Pág. 5)

La gestión de la Facultad de Pedagogía para establecer convenios en los que los ES realicen prácticas de docencia son prioridad, difundir el perfil de competencias rediseñar el plan en base a las necesidades detectadas, reforzar el área de investigación y aplicar el MEIF realmente en base a sus principios son reclamos de los EG que son posibles de resolver y ofrecer mejores oportunidades de inserción laboral al pedagogo, tarea ardua y compleja pero alcanzable, por lo que se hace urgente

Dentro del grupo de egresados encontramos que no parece existir una un fuerte correspondencia entre lo aprendido en el aula y su aplicación en contextos reales, simuladas o virtuales, como se describe en párrafos siguientes, resultan similares los resultados obtenidos en el estudio de (Gaio, 2003).

EGM1. *“Promover convenios para que en las experiencias educativas se lleve a cabo teoría y práctica”* (Pág. 5-9)

Este grupo investigado opinaron que la Facultad de Pedagogía debiera aplicar realmente los principios del MEIF, pues resulta que no se realiza como está planteada la flexibilidad, el pensamiento crítico y creativo, la transversalidad, el desarrollo y evaluación de las competencias.

EGM 2. *“Aplicar realmente la flexibilidad en el MEIF y plan de estudios”* (Pág. 4)

EGM3. *“Mayor énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo y en las actitudes* (Pág. 6-8)

Una de las preocupaciones es que no se hace una adecuada difusión del perfil de competencias en la institución formadora, en la institución en la que se trabaja, comunidad y cabe aquí la interrogante ¿cómo es que se da a conocer la función del pedagogo intra y extramuros?

EGM4. *“Difusión del perfil de competencias del egresado en la sociedad”* (Pág. 12)

“La idea de que estudiar esta carrera es equivalente a estudiar para maestro (profesor) es sedimentada entre el común de la población mexicana, y sobre este supuesto reduccionista de pedagogía es con el que ingresan los estudiantes de la carrera, generando que los términos pedagogo y profesor, pedagogía y didáctica, se toman como sinónimos” (Navarrete, 2008:162).

El contar con especialidades y posgrados para estar actualizado y tener una formación acorde a los requerimientos actuales en educación es un requisito para facilitar la inserción laboral en la docencia, una educación permanente y para toda la vida es una necesidad educativa para el pedagogo

EGM5. *“Creación de especialidades y en otros niveles educativos para ampliar la inserción laboral del egresado”* (Pág. 5)

Muy interesantes son las opiniones de quienes forman al pedagogo, el conocer que solicitan reforzar las TIC pero para formarse y capacitarse pues resulta que no todos las manejan adecuadamente, así como desarrollar habilidades del pensamiento y creativo resultan ser retos que el PR aprenda cómo promoverlo y esto se refleja cuando en sus opiniones se encuentra la formación para desarrollar y evaluar competencias, que es la tarea principal de la Facultad de pedagogía y la Universidad Veracruzana:

“Debido a la potencia y versatilidad de estas tecnologías, su utilización puede servir como herramienta para el desarrollo y adquisición de otras competencias como son la b, manejo y elaboración de información, responsabilidad y pensamiento crítico, habilidades comunicativas tanto escritas como gráficas, multimedia e incluso orales, capacidad de análisis y síntesis, planificación de tiempo, y muchas otras. No es sorpresa siempre que

se desarrolla una competencia transversal, se actúa en mayor o menor medida en muchas otras” (Blanco, 2009:161).

Mejoras PR:

PRM1. *“Diseñar diplomados, especialidades, maestrías y doctorados en educación, en docencia, por especialidades en alguna materia, así como en el nivel de Telesecundaria y Telebachillerato”* (Pág.6)

PRM2. *“Reforzar las TIC en base al perfil de competencias”* (Pág. 8)

PRM3. *“Incluir en el diseño curricular un área terminal en docencia”* (Pág. 8)

PRM4. *“Diseñar actividades estratégicas, claves para considerar el perfil de competencias en las experiencias educativas”* (Pág. 3)

PRM5. *“Cursos de formación y actualización para diseñar, desarrollar y evaluar competencias”* (Pág.7)

“Cada vez con más frecuencia, los empleadores ya no exigen una calificación determinada, que consideran demasiado unida todavía a la pericia material, y piden en cambio, un conjunto de competencias específicas a cada persona; lo cual combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional; el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo; la capacidad de trabajar en equipo y asumir riesgos” (Delors, 1977:95, citado en Alanís, 2001:22).

La profesionalización es un compromiso de las instituciones educativas, la Facultad de Pedagogía en la actualidad está en proceso de ofertar cursos de posgrado llaméense cursos, especializaciones o cursos de posgrado, aunque es de llamar la atención el requerimiento que hacen los colectivos de especializaciones en niveles educativos y en materias como lo indican los EG a continuación:

EGM6. *“Creación de especialidades en otros niveles educativos para ampliar la inserción laboral del egresado”* (Pág. 5)

En base a las opiniones obtenidas por los empleadores en este trabajo, es muy importante el conocer y el saber hacer del profesional en pedagogía.

“En el contexto laboral se evidencian las competencias de los sujetos en función de tareas que realizan. Así por ejemplo cuando la tarea consiste en explicar sin demostrar, la competencia teórica suele ser más evidente, que la técnica, sin embargo, cuando la tarea consiste en la ejecución de actividades o procesos, la competencia técnica es sumamente importante y evidente. En este sentido importa mucho cuánto y con que calidad se sabe algo y también cómo se aplica en situación concreta ese saber” (Alanís, 2001:24-25)

Como se ha venido manejando en párrafos anteriores el conocer (eje teórico y manejar (eje heurístico) y el saber hacer son herramientas básicas para el pedagogo pero, más aún adecuar los programas de estudios al perfil de competencias para lograr una mejor calidad en la enseñanza, es tarea

pendiente de ser considerada en el rediseño curricular, así como lo señala el colectivo:

PRM2. *“Reforzar las TIC en base al perfil de competencias”* (Pág. 8)

PRM4. *“Diseñar actividades estratégicas, claves para considerar el perfil de competencias en las experiencias educativas”* (Pág.3)

Por lo anterior una necesidad que nuevamente es mencionada es la de un área en la que se forme específicamente a quienes planeen dedicarse a la docencia y así mismo al finalizar la carrera poder cursar una especialización

PRM3. *“Incluir en el diseño curricular un área terminal en docencia”* (Pág. 8)

PRM5. *“Incluir un área terminal en docencia”* (Pág. 8)

Por último las opiniones de quienes conocen la práctica docente del EG que opinan:

Mejoras: Empleadores

EMM1. *“Relacionar contenido con práctica para alcanzar la excelencia”* (Pág.6.)

EMM2. *“Investigación educativa”* (Pág.8)

EMM3. *“Perfil profesional en otras áreas laborales”* (Pág. 3-6)

EMM4. *“Reorganización curricular”* (Pág. 9)

EMM5. *“Habilidades de pensamiento”* (Pág. 6-8)

Los empleadores que están en contacto con los egresados señalan que en el plan de estudios y específicamente en las experiencias educativas se deberían incluir actividades en las que los estudiantes realicen prácticas dentro y fuera de la institución, se ha hablado en este trabajo de gestionar convenios, que las prácticas sean obligatorias en las que se tenga la oportunidad de tener experiencias reales en torno a la docencia ya sea como observadores o como asistentes académicos del profesor responsable en donde realicen la actividad.

EMM1. *“Relacionar contenido con práctica para alcanzar la excelencia”* (Pág.6)

Al hablar de investigación comentan que algo pendiente y urgente en el diseño curricular de la carrera, es la de realizar más investigaciones educativas a nivel local, estatal, nacional e internacional, que aunque actualmente ya hay más apertura, es poca la actividad que hasta hoy en día se hace en la institución, y no basta solo hacerla sino que es necesaria la difusión y

publicación de los trabajos, y en este sentido el (PR) propone una formación más sólida en investigación cuantitativa y cualitativa y especialmente en la docencia.

EMM2. "Investigación educativa" (Pág.9)

Afirmaciones que coinciden con la investigación de (Landín y Rocha, 2007) en la que los estudiantes hacen investigaciones sólo para cumplir el requisito de la materia, y no por el gusto de aprender y de generar conocimiento. A los alumnos según este estudio no les agrada investigar, esto puede ser explicado quizás a la rutina de las clases, la débil formación de los docentes y falta de espacios y recursos de apoyo a la investigación.

Las empresas por las exigencias de la globalización han cambiado los perfiles requeridos para la inserción laboral por lo que las instituciones educativas se han abocado a la tarea de rediseñar o cambiar sus planes de estudios en base a competencias habiendo la necesidad de la creación de nuevos espacios en los que el pedagogo puede insertarse y por este motivo este grupo opina que la Facultad de Pedagogía ha de rediseñar el:

EMM3. "Perfil profesional en otras áreas laborales" (Pág.3-6)

EMM4. "Reorganización curricular" (Pág.9)

Quienes se dedican a la labor docente tienen que desarrollar las habilidades del pensamiento crítico y creativo y hay que capacitarse para ello, por lo que quienes dirigen las instituciones educativas en las que están trabajando los pedagogos solicitan se promuevan en las experiencias educativas el desarrollo de estas habilidades.

En los siguientes párrafos hablaremos del grupo de discusión con los estudiantes.

Estudiantes (grupo de discusión)

La preocupación de este colectivo es en lo curricular y didáctico en las que se fortalezcan las áreas terminales y se incluya la de docencia. Algo muy

interesante es que solicitan mayor formación de los profesores en competencias, asimismo solicitan especialización en materias como español, matemáticas entre otras.

Necesidades ES:

ESN1. *“Especialización por materia”* (Pág. 3)

ESN2. *“Conocer y reforzar las áreas terminales”* (Pág. 2)

ESN3. *“Área terminal en docencia”* (Pág. 5)

ESN4. *“Profesorado preparado en competencias”* (Pág. 8)

ESN5. *“Profesores y estudiantes con actitudes de equipo, colaborativo y creativo”* (Pág. 3).

Los estudiantes son el colectivo que cursa la carrera actualmente y quienes conocen y viven la formación actual, algunos están en fase inicial, otros en intermedia y otros para finalizar la carrera por lo que resulta muy enriquecedoras sus opiniones para el perfil de competencias, he aquí algunas de ellas en relación a las debilidades:

ESN1. *“Especialización por materias”* (Pág. 3)

No hay un área terminal en docencia y los estudiantes que viven esta situación consideran que es necesaria su inclusión en el plan de estudios, igual que insisten también en si un egresado de pedagogía aspira a la inserción laboral en la docencia en las instituciones del nivel básico y nivel medio superior uno de los requisitos es la especialización en materias tales como español, matemáticas, en área de ciencias sociales etc, por tal motivo este grupo tiene conocimiento de ello y en sus opiniones afirma que hace falta la :

ESN1. *“Especialización por materias”* (Pág. 3)

ESN3. *“Área terminal en docencia”* (Pág. 5)

El perfil profesional del pedagogo, en un estudio realizado en España, por la Universidad Autónoma de Barcelona, en 1997, el que se establecieron diferentes ámbitos educativos como: dirección, formación y asesoramiento (en centros escolares, organizaciones y servicios), y se hace hincapié como parte de las funciones del pedagogo a la función didáctica, orientadora, evaluadora y organizativa (Tejada, 2001), como en el caso de nuestro estudio con las áreas terminales administración, orientación, investigación).

En las opiniones de este colectivo se deja ver la preocupación por el rediseño del plan de estudios, del rol de los formadores para el desarrollo de las competencias así como promover actitudes hacia el trabajo en equipo y colaborativo, todo lo anterior para la mejora de la práctica docente como se muestra en los siguientes párrafos:

ESN2. *“Conocer y reforzar las áreas terminales”* (Pág. 2)

ESN4. *“Profesorado preparado en competencias”* (Pág. 8)

ESN5. *“Profesores y estudiantes con actitudes de equipo, colaborativo y creativo”* (Pág. 3).

Para evaluar el dominio del trabajo de equipo es importante considerar algunos criterios e indicadores tales como:

“Establecer relaciones positivas con otros participantes de acción colaborativa, mostrar disposición para trabajar junto a otras personas para la consecución de un bien común, que se convierte en el hilo conductor hacia determinadas metas, busca el entendimiento entre varios individuos para el desarrollo de una actividad, reconoce el valor de la experiencia ajena...” (Ruíz, 2010: 121)

Un plan de estudios tiene aspectos favorables y es grato darse cuenta de que este grupo estudiado están satisfechos y reconoce los siguientes aspectos:

Fortalezas ES

ESF1. *“Aprendizaje integral y crítico”* (Pág. 5)

ESF2. *“Didáctica crítica”* (Pág. 7)

ESF3. *“Diseño y ejecución de proyectos”* (Pág. 2)

ESF4. *“Actualización docente”* (Pág. 5)

ESF5. *“Área básica y MEIF”* (Pág. 5)

La formación integral que los estudiantes están recibiendo por parte de los profesores es para preparar profesionales competentes a través del análisis, crítica, aprendizaje autónomo se demuestra en las siguientes opiniones:

ESF1. *“Aprendizaje integral y crítico”* (Pág. 5)

ESF4. *“Actualización docente”* (Pág. 5)

ESF2. *“Didáctica crítica”* (Pág. 7)

Uno de los aspectos que resulta interesante de este grupo es el de las opiniones sobre el diseño de proyectos ya que hay opiniones favorables por la formación hasta ahora recibida en investigación cuantitativa y cualitativa:

- ESF3. "Diseño y ejecución de proyectos" (Pág. 2)
ESF4. "Actualización docente" (Pág. 5)

Dentro de los aspectos positivos que este colectivo destaca son:

Mejoras

- ESM1. "*Programas basados en competencias*" (Pág. 5)
ESM2. "*Reforzar el inglés, saber conversar, escuchar y escribir*" (Pág. 2)
ESM3. "*Especialización por materias*" (Pág. 3)
ESM4. "*Ejecución teoría y práctica, la teoría esta acorde a la modalidad de trabajo*" (Pág. 8)
ESM5. "*Reforzar el área de nuevas tecnologías*" (Pág. 3)

En toda reestructuración de planes de estudio surgen avances, resistencias para hacer cambios y uno de ellos es el que los planes de estudio no han sido modificados en su totalidad en base a competencias, por lo que este grupo está consciente que hace falta que los programas de estudios se diseñen con un mismo formato, tarea pendiente para la próxima revisión en 2012:

- ESM1. "*Programas basados en competencias*" (Pág. 5)

El dominio del idioma inglés para hablar y escribir es uno de los requisitos en esta sociedad globalizada, los estudiantes solo tienen un curso en el área básica y en el que muchos de ellos no logran el objetivo de aprenderlo ni siquiera de manera básica, por lo que es asunto pendiente de este colectivo como los afirman en las opiniones a continuación:

- ESM2. "*Reforzar el inglés, saber conversar, escuchar y escribir*" (Pág. 2)

En otro plano la especialización es tema que se considera de vital importancia sea considerado por la Facultad de pedagogía y es la causa por la que solicitan:

Y por último el contar con una especialización en docencia, en materias, niveles educativos, realizar más prácticas reales, reforzar las nuevas tecnologías específicamente con espacios e insumos ya que hay muchas deficiencias en la institución formadora, son temas de gran interés para tener mejores oportunidades de éxito para la inserción laboral en la docencia:

ESM3. *“Especialización por materias”* (Pág. 3)

ESM4. *“Ejecución teoría y práctica, la teoría está acorde a la modalidad de trabajo”* (Pág. 8)

ESM5. *“Reforzar el área de nuevas tecnologías”* (Pág.8)

Desde las consideraciones anteriores de los apartados A, B y C se revela la clara coincidencia de ambos grupos en cuanto a la importancia, contribución, necesidades y fortalezas; se hace necesario profundizar en el progreso de estas acciones formativas del estudiante orientadas a la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en su formación teórica, si se desea prepararlos para el desempeño competente de futuras actividades profesionales y facilitar con ello su incorporación al mundo laboral.

Pero también hay rescatar que si los estudiantes asignaron “bajo” en ambos apartados se debe a que en general a la dificultad para la integración de conocimientos teóricos y prácticos en la planificación, organización y desarrollo de los ambientes de enseñanza, o de la disponibilidad de criterios para una adecuada toma de decisiones en situaciones compleja.

Por lo mencionado con antelación no nos ha de extrañar su carencia de ciertas competencias, tales como diseñar, aplicar programas para la intervención grupos diversos o la falta de preparación para integrar , como recurso valioso las nuevas tecnologías esto se debe a que son estudiantes que se encuentran en 2º y 4º semestre de la carrera por lo cual no tiene un panorama de lo que en realidad es la práctica docente y no le toman mucha importancia ya en semestres posteriores es cuando desarrollan y transversalizan lo aprendido.

VIII. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

8.1. Conclusiones obtenidas de los objetivos de la investigación

Al respecto, con este trabajo de investigación hemos intentado conocer la importancia del perfil de competencias del egresado en pedagogía en relación a los objetivos planteados al inicio de la investigación, se puede conocer la opinión de los estudiantes, egresados de la Facultad de Pedagogía (MEIF), así como del profesorado y empleadores, sobre el perfil de competencias para la inserción laboral en la docencia, en el nivel básico, medio superior y superior.

Es por ello que esta investigación es un primer avance de trabajos acerca del perfil de competencias de egresado de pedagogía y la inserción laboral en la docencia, a través de encuestas de opinión, entrevistas semiestructuradas y grupo de discusión.

A. Importancia del perfil y B. Contribución de la carrera, primer y segundo objetivo.

Investigar las nuevas tendencias de la profesión y detectar los nuevos perfiles y las características de las prácticas profesionales que demanda la sociedad así como conocer en qué medida la carrera ha contribuido para formar al pedagogo acorde a dichas competencias es una actividad que se realiza dentro y fuera de la institución.

En este apartado se harán conclusiones generales y en segundo momento específicas considerando las valoraciones que hicieron entre “Muy alto” y los egresados, profesores, empleadores y estudiantes con respecto al perfil de competencias en A. Importancia y B. Contribución. Se hará en primer momento las conclusiones generales del estudio, en un segundo momento conclusiones específicas de las cinco competencias más y menos valoradas y

en un tercer momento se abordará sobre C. Las necesidades, fortalezas y mejoras por cada colectivo como se describen a continuación:

8.2. A. Importancia del perfil y B. contribución de la carrera

Investigar las nuevas tendencias de la profesión y detectar los nuevos perfiles y las características de las prácticas profesionales que demanda la sociedad así como conocer en qué medida la carrera ha contribuido para formar al pedagogo acorde a dichas competencias es una actividad que se realiza dentro y fuera de la institución.

8.3. Conclusiones generales:

A. Importancia

A nuestro parecer y coincidiendo con los cuatro grupos investigados, lo aprendido durante la formación, contribuye a perfeccionar las competencias del egresado y su capacidad para ejercer su práctica docente.

Los empleadores y egresados en general están satisfechos con la actuación docente del pedagogo, conocen la realidad, los profesores y estudiantes viven el proceso de formación así es que éstos colectivos pueden hacer propuestas de mejora para el plan de estudios de pedagogía que contribuirán a rediseñar el perfil de competencias, estos dos colectivos se sienten satisfechos con la formación por parte de la institución formadora” (Barrales, 2011).

La formación recibida para desarrollar el perfil de competencias ha contribuido para una buena actuación docente por parte de los pedagogos y los empleadores reconocen la práctica docente y el desarrollo de habilidades del pedagogo para intervenir en la docencia, diseño, selección de estrategias,

autodidactismo, diseño de proyectos e investigaciones, reconocimiento de problemáticas, diseño de recurso didácticos y toma de decisiones.

También es de notar que se encuentran lagunas en las que coincidimos con los colectivos en lo referente una gran debilidad en el plan de estudios es la de implementación y evaluación de propuestas curriculares, elaboración y evaluación de programas de formación y actualización y las TIC. Si bien es cierto al egresado se le forma para obtener los conocimientos, habilidades y actitudes, y una realidad es que es muy escasa la práctica real, simulada o virtual que se le brinda al estudiante para desarrollar estas competencia. Los grupos insisten en equilibrar lo teórico, lo práctico y el trabajo en el plan de estudios y el desarrollo del perfil de competencias para la práctica docente.

Los egresados y los empleadores son los que valoran más el perfil de competencias, mientras que los profesores y estudiantes en menor medida, esto es que los primeros están directamente en contacto con la práctica real y los segundos desconocen ese contexto.

8.4. B. Contribución:

Todas las instituciones educativas reclaman un pedagogo competente en conocimientos, habilidades y valores, por lo que es un gran compromiso de la institución formar profesionales que respondan a estas demandas y desarrollar perfiles que se están requiriendo para la práctica docente.

También asociado a nuestra opinión y que aparece en los resultados de las encuestas los egresados especialmente, los profesores que los han formado, los empleadores que conocen la actuación del docente del pedagogo y los estudiantes en formación destacan que la carrera ha contribuido en gran medida para el desarrollo del perfil a través del desarrollo de las competencias del autodidactismo, diseño de recursos didácticos, diseño de proyectos e investigaciones, instrumentación de cursos de formación y actualización y reconocimiento de problemáticas.

Otro de los puntos en que se recogen debilidades son en las competencias relacionada también con lo curricular como son evaluación curricular, implementación de propuestas curriculares, así también en diseño, selección de estrategias, intervención en docencia, y diseño de proyectos.

Ello significa que defienden la necesidad de conocer y manejar estrategias, investigación, docencia y con respecto a lo curricular, aspectos que tendrán que ser considerados en el rediseño curricular.

Para profundizar más al respecto presentamos:

8.5. Conclusiones específicas:

A. Importancia del perfil

La competencia 1. Intervención en la docencia ha sido una de las competencias en las que el egresado de pedagogía tiene más reconocimiento por parte de los profesores y empleadores, éstos conocen la práctica docente que realiza el pedagogo, de igual forma el profesional en educación que está inserto en la docencia está satisfecho con la formación recibida y la contribución de la carrera para el desarrollo del perfil de competencias y transferir lo aprendido en la institución en su práctica actual como docente.

En base a lo expuesto, en el estudio de (Ortega, et, al, 2006), “Los profesionales, egresados, académicos y empleadores de la Educación Social en relación a las competencias específicas, se valoran en mayor medida, las competencias relacionadas con “intervención en ámbitos específicos”, y el conocimiento de los elementos político administrativos, legislativos y metodológicos”, frente a los “básicos” de carácter general y teórico. y en lo que se coincide con este estudio, ya que en nuestro caso esta competencia es muy valorada para los grupos investigados.

En referencia a la competencia 6.diseño, selección de estrategias (aunque no está considerada en el plan de estudios, el tener formación en las experiencias educativas en estrategias de aprendizaje a través de sus profesores ,compañeros, así como de las experiencias a nivel de prácticas o de manera personal, tales como resolución de problemas, estudio de casos, manejo de conflictos, proyectos, mapas mentales, conceptuales etc, le ha permitido destacarse entre los demás profesionistas, inclusive para realizar la capacitación de la planta docente o del alumnado a solicitud de los empleadores

En la investigación realizada por (Buendía et .al., 2011), coincide con nuestro estudio con respecto a la importancia de adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y su capacidad para aprender como una de las competencias más valoradas.

El 16.Autodidactismo ha sido una competencia que en la práctica docente es de gran utilidad para el ejercicio profesional del pedagogo, los egresados, empleadores y estudiantes reconocen que la institución le ha brindado un perfil de competencias para desarrollar esta habilidad, de tal forma que es importante y la carrera sí contribuye a desarrollar el perfil para la práctica docente. La carrera sí contribuye para el desarrollo del perfil para enseñar a aprender por si mismos de manera autodidacta con herramientas teóricas y metodológicas para la práctica docente, en las que se sienten satisfechos con la formación para identificar, resolver problemas y tomar decisiones pertinentes, así como para la realización de investigaciones de corte cuantitativo y cualitativo.

Sin embargo suele confundirse el autodidactismo (aprender por sí mismos), con dejar “solo” al alumno sin “timón” (sin el profesor como guía y

tutor (que selecciona, investiga y ofrece un abanico de opciones para que el alumno elija la que más se ajuste a sus necesidades y potencialidades.

Con respecto a la competencia 2.Reconocimiento y análisis de diversas problemáticas la carrera ofrece una formación para detectar, reconocer problemáticas, lo que ha sido de gran utilidad para los egresados y los empleadores están satisfechos de la forma en la que el egresado ha logrado transferir lo aprendido en diferentes contextos, aunque por otro lado quienes le dan menos valoración a proponer soluciones.

En el estudio de (Buendía et.al., 2011), el alumnado opina al igual que en este estudio, que es importante la competencia de *“disponer de recursos para fomentar la convivencia en el aula y abordar problemas de la disciplina y resolución de conflictos, como una de las más valoradas”*.

En la competencia 5.Diseño de proyectos e investigaciones. La Facultad de Pedagogía está en proceso de fortalecerse a través de los Cuerpos Académicos, los profesores están realizando junto con los estudiantes más investigación, y los egresados y empleadores conscientes de ello le dan mucha importancia para el ejercicio profesional.

Sin embargo falta mucho camino por andar, los profesores siguen en formación y actualización permanente, realizan investigaciones para obtener grados académicos de maestrías y doctorados, lo que les permite intercambio académico y movilidad a nivel nacional e internacional en colaboración con estudiantes, así también la promoción a perfiles PROMEP (Programa de Mejoramiento para Profesores) en el que se brinda ayuda para la investigación, entre otros aspectos por parte de la (Secretaria de Educación Pública 2002).

En la competencia 3. Reconocimiento de problemáticas, coincidimos con los egresados, empleadores y estudiantes en que es importante y la carrera es importante para el desarrollo del perfil para la actuación docente del egresado

de pedagogía, así también una de las competencias más valorada en el trabajo realizado por (Buendía, et. al., 2011), es Identificar los problemas relativos a la enseñanza y el aprendizaje de las materias y plantear alternativas y soluciones

Las competencias personales, las adquiridas y reforzadas durante la carrera han fortalecido su bagaje de conocimientos, así como las actividades teórico-prácticas para hacer más comprensibles y atractivos los contenidos

El perfil de competencias es importante para la práctica ya que desarrolla habilidades para la intervención docente, el manejo de estrategias de enseñanza y aprendizaje, para el autodidactismo diseño de proyectos y reconocimiento de problemáticas.

8.6. B. Contribución de la carrera al desarrollo del perfil

La competencia 16. Autodidactismo para los cuatro colectivos, es de gran ayuda en la práctica docente para desarrollar estrategias enseñar aprender a aprender por sí mismos como la toma de decisiones para resolver problemas, seleccionar información de internet, bibliografía entre otros, aunque no queda claro para los profesores las diferentes formas de desarrollar esta competencia los estudiantes han tenido un buen desempeño como docentes a la hora de insertarse laboralmente en la docencia.

Una de las competencias en las que el pedagogo tiene reconocimiento es la en el 7. Diseño de recursos didácticos, que no está incluida en el programa educativo. Los estudiantes realizan materiales didácticos creativos, originales, también hacen uso de herramientas tecnológicas para diseños innovadores y con lo aprendido a través de las experiencias educativas, de sus compañeros, de internet u otros medios lograr su desarrollo

5. Con respecto a la competencia 5. Diseño de proyectos e investigaciones hay gran satisfacción de egresados y empleadores, debido a que la carrera ha contribuido para realizar una buena actuación por parte del pedagogo para realizar proyectos e investigaciones, actividad que actualmente es requerida para todo profesional en pedagogía. En la investigación realizada por (Buendía, et. al., 2011:70), se concluye al igual que este estudio en la contribución de la carrera al desarrollo está la competencia *“Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas. Ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación, y evaluación”*.

Para desarrollar la competencia de 15. Instrumentación de programas de formación y actualización se requiere de una planeación que va desde los objetivos hasta la evaluación, los pedagogos cuentan con las herramientas teóricas y metodológicas para desarrollar esta habilidad, por lo que los empleadores han corroborado la labor del egresado en su práctica cotidiana.

El MEIF y un plan de estudios que desarrolla competencias, humanista, constructivista y crediticio, ha facilitado la formación del egresado, por lo que la carrera sí contribuye al desarrollo del perfil ya que se desarrollan las competencias de manera autónoma, para intervenir en la práctica docente y reconocer problemáticas, dar propuestas de solución de manera crítica y creativa, así como para el diseño de materiales didácticos e instrumentar programas de formación y actualización docente.

En 3. Reconocimiento de problemáticas suele ser una competencia muy compleja, sin embargo la carrera ha contribuido para formar profesionales competentes capaces de identificar situaciones problemáticas y dar soluciones

pertinentes y los empleadores reconocen la actividad docente realizada por el egresado.

8.7. C. Necesidades, fortalezas y mejoras (EG, PR, EM y ES)

8.7.1. Necesidades:

Un requerimiento después de concluir la carrera es la especialización, los empleadores insisten en que el pedagogo ha de especializarse en docencia, en materias, niveles educativos para acceder al mercado laboral, si no es así no hay oportunidad de obtener empleo, así es que uno de los grandes retos de la Facultad de Pedagogía está en responder a esta demanda.

Al inicio de la carrera se incluye en el plan de estudios el área básica en la que se cursa la experiencia educativa habilidades del pensamiento crítico y creativo, sin embargo esto no es suficiente, durante la carrera ha de desarrollarse esta competencia de manera transversal, el problema es que no es tomada en cuenta por algunos profesores por lo que hay que reflexionar sobre la manera de explicitarlo en las experiencias educativas.

Como se ha dicho con antelación, una preocupación y la cual compartimos es la de incluir en el plan de estudios esta experiencia educativa y formar al pedagogo especialista en estrategias de aprendizaje bajo el enfoque de competencias.

Una laguna en el plan de estudios en voz de los estudiantes es la poca investigación que se realiza en la Facultad de Pedagogía por parte de profesores y estudiantes, hace falta una buena infraestructura, apoyos económicos, mayor movilidad académica entre otros aspectos como lo reclaman los egresados, profesores y empleadores.

El enseñar a aprender por sí mismos, no es tarea fácil, los profesores han de dedicar un buen tiempo para desarrollar esta habilidad, pero algo que si pueden hacer es diseñar actividades para desarrollar esta competencia.

Investigar sobre las mejores formas de enseñar y que los alumnos logren aprendizajes significativos es una de los temas medulares para investigar, lo más importante es el logro de aprendizajes, tarea que está pendiente y hay que promover a través de los cuerpos académicos.

Estrategias de aprendizaje y un área terminal son las ausentes en el programa educativo, y una de las actividades en las que el pedagogo trabaja es precisamente impartiendo clases, por lo que se hace imprescindible considerarlas en el diseño curricular:

Estamos de acuerdo sobre las pocas oportunidades del estudiante para realizar prácticas en docencia, a excepción de la experiencia educativa de laboratorio de docencia en las que diseña, aplica y es evaluado, aunado a actividades fuera de la institución en la que es asistente no hay más actividad real, por lo que se reclaman gestiones para realizar convenios por parte de la Universidad Veracruzana y la Facultad de Pedagogía.

En las conclusiones obtenidas en la investigación (Ortega, et, al., 2006), sobre el perfil profesional y la importancia las competencias genéricas de las más valoradas fueron la “resolución de problemas” “las habilidades de relación interpersonal”, y la “capacidad de trabajo en equipo”; competencias que los grupos investigados consideran que son poco desarrolladas en la Universidad, y en el que se coincide con este estudio en las conclusiones de esta investigación.

De igual forma, el estudiante realiza pocas actividades para diseñar e implementar proyectos educativos y desde nuestro punto de vista este podría ser un espacio para hacer labor educativa en la comunidad y sociedad en general y dar a conocer el perfil del pedagogo.

Así mismo, una habilidad que hoy en día muy requerida para todo profesional es la de emprender, y en este estudio los empleadores solicitan que el pedagogo desarrolle más ésta competencia, el profesor tiene una tarea pendiente.

Por lo que la formación del estudiante requiere de profesores preparados en competencias que desarrollen habilidades para trabajar en equipo y de manera colaborativa, por lo que se debe incluir un área terminal en docencia, así como reforzar áreas terminales, cuestiones que los que se están formando solicitan para una mejor calidad en la enseñanza

8.7.2. Fortalezas

El pedagogo recibe una formación en administración, orientación, investigación educativa, nuevas tecnologías y educación comunitaria, lo que le permite responder a las demandas de la sociedad. El contar con una formación en habilidades del pensamiento crítico y creativo, inglés, computación, taller de redacción le brinda al alumno herramientas teóricas y metodológicas que son muy útiles para los actuales requerimientos de las empresas.

En el estudio de (Buendía et. al., 2011:70), coinciden los resultados obtenidos con respecto a la formación e inserción laboral acorde a la modalidad de trabajo *“En la formación profesional, conocer la evolución del mundo laboral, la interacción entre la sociedad, trabajo y calidad de vida, así como la necesidad de adquirir la formación adecuada para la adaptación a los cambios y transformaciones”*.

El que el profesorado promueva en el aula el autodidactismo y la independencia intelectual, así como el pensamiento crítico creativo (Cardona, 2011: 320), son herramientas muy valiosas para el egresado en su práctica docente, ya que lo aprendido en el aula es transferido a otras situaciones y contextos, y en este sentido los pedagogos desarrollan competencias que son reconocidas por los empleadores con respecto a su ejercicio profesional.

También, el tener un manejo de las TIC de manera básica hace que los egresados tengan un buen manejo de herramientas para su actuación docente. La experiencia educativa y el área terminal de nuevas tecnologías han contribuido para que el pedagogo desarrolle habilidades para diseñar, implementar actividades en las que realiza trabajos, presentaciones, software educativos, videos en red, entre otros en el que logran aprendizajes significativos duraderos.

La Facultad de Pedagogía ha formado profesionales competentes como se aprecia en este estudio que cumplen con las demandas de las instituciones educativas y hay grandes fortalezas por la formación recibida la mayoría de los profesores cuenta con grados de maestría (30) y doctorado (16), por lo que lo que la planta docente se ha fortalecido, aunado a que se forma y actualiza continuamente

Para los empleadores el que los egresados hayan tenido prácticas en docencia durante la carrera ha sido determinante para la actuación del pedagogo. En un estudio realizado por (Cardona, 2011:320), se concluye la importancia del prácticum y las competencias más valoradas fue la *“mejorar un adecuado conocimiento del marco profesional”*

Así también la contribución de la institución formadora con el MEIF para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, la habilidad para transferir el conocimiento a otros contextos, y las áreas terminales:

Quienes se están formando valoran mucho que la carrera con el MEIF y el área básica promuevan un aprendizaje integral y crítico, así como se obtengan conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo de investigaciones. Ahora bien, ahora describiremos solo las mejoras de los cuatro colectivos, aproximándonos hacia la propuesta de este trabajo:

8.7.3. Mejoras egresados:

- ✓ Promover convenios para que en las experiencias educativas se lleve a cabo teoría y práctica
- ✓ Aplicar realmente la flexibilidad en el MEIF y plan de estudios”
- ✓ Mayor énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo y en las actitudes
- ✓ Difusión del perfil de competencias del egresado en la sociedad
- ✓ Creación de especialidades y en otros niveles educativos para ampliar la inserción laboral del egresado

8.7.4. Mejoras profesores

- ✓ Diseñar diplomados, especialidades, maestrías y doctorados en educación, en docencia, por especialidades en alguna materia, así como en el nivel de Telesecundaria y Telebachillerato
- ✓ Reforzar las TIC en base al perfil de competencias
- ✓ Incluir en el diseño curricular un área terminal en docencia
- ✓ Diseñar actividades estratégicas, claves para considerar el perfil de competencias en las experiencias educativas
- ✓ Promover cursos de formación y actualización para diseñar, desarrollar y evaluar competencias

8.7.5. Mejoras empleadores

- ✓ Relacionar contenido con práctica para alcanzar la excelencia
- ✓ Investigación educativa
- ✓ Perfil profesional en otras áreas laborales
- ✓ Reorganización curricular
- ✓ Habilidades de pensamiento

8.7.6. Mejoras: Estudiantes

- ✓ *Programas basados en competencias*

- ✓ *Reforzar el inglés, saber conversar, escuchar y escribir*
- ✓ *Especialización por materias*
- ✓ *Ejecución teoría y práctica, la teoría está acorde a la modalidad de trabajo*
- ✓ *Reforzar el área de nuevas tecnologías*

En general, que tanto los egresados, profesores, empleadores y estudiantes coinciden que es una competencia básica la competencia de intervención en docencia y hay aspectos más positivos que negativos con respecto al perfil de competencias, los cuales pueden mejorarse en la próxima revisión del plan de estudios

Aunque, "El profesor tiene la responsabilidad para diseñar desarrollar competencias, y evaluar aspectos teórico-prácticos, para la formación inicial del pedagogo, hay que aceptar que hay objetivos y competencias que no se logran al nivel de satisfacción deseable, indicándonos, sin embargo esto puede mejorarse al realizar la labor docente e investigadora" (Cardona: 2008).

El cambio es posible, rediseñar el plan de estudios, su estructura curricular, la metodología de enseñar y aprender y la forma de evaluar es tarea de los principales protagonistas: el profesor y los estudiantes. El profesor como elemento clave para desarrollar el perfil de competencias, enseñar a aprender a aprender, el saber, saber hacer y ser.

El pedagogo competente como docente es aquel quien conoce lo básico de su disciplina, (cognitivo), desarrolla habilidades para desarrollar el potencial de los alumnos para aprender significativamente y aplicar lo aprendido (heurístico), y lo hace con buena disposición para lograr aprendizajes de manera colaborativa junto con otros resolviendo problemas y proponiendo soluciones (axiológico).

Los resultados obtenidos nos hacen interrogarnos sobre el rol medular que tiene el profesorado en la formación de formadores y el reto en nuestra profesionalización sobre nuestro papel como docentes universitarios formadores de formadores en cómo:

- Diseñar los programas de estudios en base al desarrollo de competencias considerando el perfil,

- Facilitar el camino para la construcción de conocimientos con respecto a que es lo que debemos enseñar a los estudiantes,

- Señalar la importancia de la experiencia educativa que impartimos, los métodos de enseñanza para enseñar a aprender

- Procesar la información para el logro del aprendizaje significativo y duradero, cómo debemos evaluar para que se realice de manera integral.

Estas y varias cuestionamientos son los que presentamos como recomendaciones para perfilar la actuación del docente como formador, ya que depende del profesor la calidad de formación que se crea en el aula. “El progreso y aprendizaje del alumnado se derivan directamente de la intervención, el dominio y la calidad del proceso formativo que el profesorado sea capaz de crear en el aula (Mérida: 2006:4)

Hay que abrir espacios para la inserción laboral del pedagogo, desarrollar más prácticas docentes reales para que resuelva problemas y se habitúe en el saber hacer con buena actitud, porque quien conoce el problema tomará decisiones pertinentes, y lo hará con buena disposición obteniendo mejores resultados en su quehacer docente, he ahí el reto en formar profesionales competentes en educación.

No dudamos que quien ama su profesión, lo que hace, logrará romper barreras y abrir nuevos caminos junto con los alumnos para que los egresados puedan llegar a tener mejores oportunidades de éxito para la inserción laboral en la docencia.

En base a las necesidades, fortalezas detectadas realizar sugerencias para los planes de mejora del Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana.

8.8. Propuesta de mejora

La Universidad Veracruzana es institución formadora de profesionales en educación competentes para responder a las necesidades y demandas sociales para lograr una mejor calidad de vida.

Para lograr lo anterior se apoya en cuatro funciones sustantivas: la docencia, investigación, difusión y extensión de la cultura, y por lo que comprometida con la sociedad ha implementado un modelo educativo humanista, con enfoque constructivista y apoyado en un sistema crediticio (MEIF) el cual no ha sido evaluado en la actualidad.

La misión de enseñar es una de los grandes compromisos de la humanidad, es una tarea muy compleja y un aspecto importante para la evaluación es el perfil de competencias: su importancia, contribución de la carrera para la inserción laboral en la docencia, por lo que presentamos como resultado de esta investigación para ser consideradas en próxima revisión del programa educativo de la carrera de pedagogía en el 2012 a manera de recomendaciones.

La presentación de las sugerencias inicia con 1. Diseño curricular y MEIF, 2. Las dieciséis competencias del perfil y por último 3. Las referidas al profesor

y su rol para el desarrollo del perfil de competencias de los estudiantes y 4. Acciones a emprender por el grupo de estudiantes.

8.8.1. Diseño curricular, el MEIF y la docencia.

La formación profesional es la vía que lleva al egresado a la inserción laboral por lo que se hace necesario rediseñar el plan de estudios en base a competencias, ya que actualmente se trabaja con objetivos curriculares

Landín y Rocha (2010), concluyen que en el plan de estudios de la carrera de pedagogía: No existe una sólida planeación de los programas de estudio, se presentan problemas en el uso y manejo de formatos, así como en el abordaje de contenidos y estrategias metodológicas.

Los profesores en este estudio, manifiestan tener dificultades para desarrollar competencias, los programas de estudio no tienen un solo formato en base a competencias y falta actualizarlos, no hay pertinencia y continuidad entre las experiencias educativas de metodología cualitativa y cuantitativa., aunado a que no se cuida el proceso de planeación de las experiencias educativas, ya que se hacen de manera aislada.

En relación al rol de profesor se conceptualiza como un espacio de formación, en el que se basan en su mayoría en exposiciones (alumno o maestro) y en asesoría individual, la tutoría no es comprendida aún.

Las instituciones formadoras tienen el deber de formar profesionales con conocimientos, habilidades, actitudes aplicadas a una profesión que respondan a las demandas de la sociedad y emergentes, por lo que la Universidad Veracruzana y la Facultad de Pedagogía habrán de realizar acciones para mejorar la calidad de la enseñanza.

Las Universidades requieren del desarrollo de investigaciones para conocer el estado actual de su plan de estudios en torno al perfil de competencias por lo que es de vital importancia el:

- Realizar un diagnóstico de necesidades para la formación del profesorado universitario y partir de ahí para diseñar las estrategias de formación y actualización docente.

Una de las grandes preocupaciones por los cuatro colectivos en esta investigación ha sido la falta de conexión entre teoría, práctica y trabajo, la crítica y creatividad, así como implementar estrategias didácticas que permitan el logro de aprendizajes duraderos, por lo que es prioritario:

- Promover cursos que integren la teoría y práctica, crítica, creatividad, innovación para el logro del cambio de actitud del profesor con cursos de sensibilización hacia la profesión que desempeña
- Gestionar por parte de la Facultad de pedagogía convenios con instituciones en los que los egresados logren una interconexión entre el mundo laboral y productivo a través de las prácticas en docencia e inicie la socialización de la competencia general del perfil de egreso
- Diseñar actividades para que las prácticas sean obligatorias en entornos reales en las que el estudiante pueda tener un acercamiento al mundo laboral y poner en acción sus competencias (conocimientos, habilidades y actitudes).
- Realizar actividades para el estudiante en el marco del programa “La semana “Conoce tu Universidad, el MEIF y el perfil de competencias”, de talleres, foros, coloquios, mesa redondas, grupos de discusión entre otros. para profundizar en las actividades que fortalezcan la comprensión del mapa curricular, el perfil de competencias, y el campo laboral del pedagogo, con la participación de autoridades universitaria, profesores, egresados, directores de diferentes instituciones educativas en las que el pedagogo tiene inserción laboral en la docencia

Una exigencia en este siglo XXI es la de la especialización en la docencia y la realización de estudios de posgrados. Los empleadores requieren

de profesionales que cuenten con una formación y actualización continua y en este sentido se hace necesaria:

- Diseñar e implementar posgrados, maestrías y doctorados sobre docencia
- Promover diplomados, especialidades en docencia , en materias y niveles educativos que demandan en la actualidad los empleadores y los egresados para que el pedagogo tenga mejores oportunidades de éxito en la inserción laboral en docencia
- Ofrecer especializaciones en el ámbito de la profesión en las que se habilite al pedagogo para labores dentro del ámbito educativo y se especialice en competencias que son requeridas para la práctica docente como: Especialidad en docencia universitaria para profundizar en aspectos de la práctica docente

La Facultad de Pedagogía no cuenta con una uniformidad en los programas de estudio en base a competencias, solo incluyen conocimientos, habilidades y actitudes, aunado a que algunos de ellos no están actualizados en cuanto a los contenidos por lo que la Facultad de Pedagogía deberá de:

- Uniformar los programas de estudio con un mismo formato, temáticas, actividades y evaluación, así como la actualización de los mismos en cuanto a los contenidos
- Rediseñar los programas de las experiencias educativas en los que se incluyan actividades obligatorias, que hagan que el estudiante desarrolle habilidades de intervención de la práctica docente con actividades estratégicas obligatorias, es decir lo que el estudiante debe “saber”, “saber hacer”, aunado a la actitud para demostrar la competencia
- Incluir en el plan de estudios un área de docencia en la que obtengan herramientas teóricas y metodológicas para intervenir y mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje en la docencia lo que implica:

Diseñar un programas para profesores novatos y experimentados que tengan carácter de obligatorio sobre “El MEIF, diseños curriculares basados en competencias, evaluación y TICS” e “Inducción a la docencia universitaria y el desarrollo de las competencias “Estilos de aprendizaje”, “Estrategias de enseñanza y aprendizaje para desarrollar y evaluar competencias”

8.8.2. Perfil de competencias y sugerencias específicas:

Competencia 1. En el programa educativo no se contempla un área de docencia, siendo ésta una de las actividades profesionales que el pedagogo elige para su inserción laboral. Se refuerza esta competencia con experiencias claves como: laboratorio de docencia, análisis de la práctica docente en la que se forma al estudiante para poner en práctica los elementos propios del ejercicio de la docencia.

Proporciona al alumno elementos teóricos-conceptuales y práctica para acceder al campo de la docencia desde la perspectiva social, técnica, valoral e institucional que le permitirá conocer los distintos modelos de hacer docencia, así como los elementos básicos en todo accionar docente, sin embargo hace falta:

- Incluir en el plan de estudios el área de docencia
- Incluir en las experiencias educativas actividades reales, virtuales o simuladas dentro y fuera del aula
- Diseñar para todas las experiencias educativas que incluyan prácticas a través de un programa que se titule “La Universidad, teoría y práctica”

Un estudio que se menciona es el de Domínguez (2005) “El desarrollo de competencias en los estudiantes de la Facultad de Pedagogía, una evaluación a las competencias” (Tesis de Licenciatura realizada en la Región Xalapa de la UV), desde diferentes ámbitos y actores educativos y avance del MEIF, se aborda la forma cómo se implementa el plan de estudios 2000 de Pedagogía,

sus inconsistencias entre lo teórico y práctico en las competencias generales que todo profesionalista debe poseer.

Competencia 2. Toma de decisiones .Es una de las competencias más complejas para cualquier profesión, sin embargo en los programas no se considera actividades específicas para desarrollar esta competencia:

- Fortalecer con actividades estratégicas dentro y fuera del aula. de manera transversal en las que los alumnos en base a su diferentes situaciones y contextos, ejerciten la toma de decisiones, reconocimiento de problemáticas y propuestas de soluciones a través de estudio de casos, situaciones, problemas, ejemplos, experiencias simuladas, virtuales.

Competencia 3.Reconocimiento y análisis de diversas problemáticas se hace necesario:

- Diseñar actividades claves para que los estudiantes desarrollen la competencia e identifiquen, hagan análisis de problemas educativos y sociales en situaciones reales virtuales o simuladas

Con respecto a la competencia 3. Proponer soluciones pertinentes y viables a problemas educativos:

- Desarrollar en las diferentes experiencias educativas la transversalidad en lo referente al pensamiento crítico y creativo con actitud innovadora, emprendedora para la propuesta de solución a problemas educativos reales.

Competencia 5. El diseño de proyectos y realización de investigaciones Aunque se brinda una formación para la realización de proyectos e investigaciones se requiere:

- Fortalecer el área de investigación a través de formación y actualización del profesorado en investigación cuantitativa y cualitativa
- Gestionar por parte de la Facultad de pedagogía apoyos y recursos para la creación de espacios físicos para generar conocimientos con la elaboración de tesis, proyectos, artículos entre otros
- Gestionar el intercambio y movilidad para la investigación con otras instituciones a nivel nacional e internacional.

En lo referente a la competencia 6. Diseño de estrategias Una de las tareas prioritarias del pedagogo es el manejo de estrategias de enseñanza y aprendizaje para promover el aprendizaje significativo, por lo que es una necesidad como señalan todos los grupos investigados:

- Incluir la experiencia educativa diseño y selección de estrategias de enseñanza y aprendizaje para reforzar la competencia con estudio de casos, resolución de problemas, proyectos, mapas mentales, conceptuales, entre otros, en los que el estudiante elija la mejor opción para aprender a aprender como procesar la información(solución de problemas, metacognición y transferencia)

El criterio para evaluar el dominio de las competencias y la transferencia implica considerar algunos indicadores como señala (Ruiz, 2010):

“Muestra niveles de desarrollo en habilidades cognitivas, comunicacionales y de interacción social, habilidad para hacer conexiones entre diferentes escenarios y situaciones, motivación y compromiso personal con la transferencia de lo aprendido y lo hace de manera creativa, habilidad para aplicar lo aprendido en un contexto, en nuevos contextos...”

Otra actividad que caracteriza al profesional en educación es la competencia 7. Diseño, la selección de recursos didácticos, en el que el alumno desarrolle esta competencia con pensamiento crítico y creativo de una manera original, innovadora y emprendedora para hacer más comprensible e interesante el aprendizaje, por lo que es imprescindible:

- Incluir en el plan de estudios la experiencia educativa ya el estudiante se limita a observar y aprender a través de los diferentes profesores y compañeros de clase o por aprendizaje autónomo.

En relación a la competencia 8. Diseño, propuestas curriculares en distintos niveles educativos. En la experiencia educativa diseño curricular se abordan propuestas curriculares en diferentes niveles educativos y el alumno realiza las prácticas dentro y fuera de la institución lo contraste con la teoría., sin embargo tiene pocas oportunidades de experiencias prácticas y en este sentido hay que:

- Diseñar más prácticas dentro y fuera de la institución para relacionar la teoría y práctica curricular.

En la competencia 9 .Implementación de propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas, los egresados tienen casi nulas experiencias para implementar propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas. La mayoría de la formación es teórica para lo cual se hace necesario:

- Promover convenios con instituciones educativas para la realización de prácticas reales y obligatorias

La competencia 10. Evaluación de propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas es una de las habilidades a desarrollar en mayor medida por parte de los profesores

- Brindar a los estudiantes oportunidades a través de convenios y prácticas obligatorias para participar en las evaluaciones de los planes y programas de estudio es el reto.

11. Realización de proyectos educativos y autogestivos. El estudiante elabora proyectos para beneficio de la comunidad o bien de índole administrativo pero, un reclamo son las pocas oportunidades de la implementación de actividades en las que se dé a conocer el campo profesional, perfil de competencia e identidad del pedagogo.

- Promover convenios con instituciones para realizar proyectos en beneficio de la comunidad y la sociedad y en las que se destaque el campo de acción del pedagogo

En cuanto a la competencia 12. Utilización de la nuevas tecnologías, Todo cambia y de manera acelerada y el reforzar el área terminal de nuevas tecnologías es un desafío para la institución formadora, sin embargo se motiva al estudiante para el diseño de materiales atractivos para que se realicen propuestas sobre otras formas de enseñar y aprender impulsando la interacción para la toma de decisiones, solución de problemas.

Lo mencionado con antelación, potenciará en los alumnos el desarrollo del pensamiento creativo, innovador, emprendedor. Algunos ejemplos son el acceso a plataformas, redes, blogs, portafolios electrónicos, internet, web, twitter, páginas web entre otros y en los que se dé a conocer la carrera y el perfil del pedagogo. Todo lo mencionado anteriormente aplicable la educación.

- Implementar talleres, conferencias, foros sobre “ Las TIC la pedagogía y la innovación, además de la sistematización de la práctica docente que incluya el pensamiento complejo

En la competencia 13.Elaboración de programas de formación y actualización, en la experiencia de planeación didáctica el alumno diseña programas, sin embargo es importante que en las (Ee), prácticas se incluya el diseño de programas dentro y fuera de las instituciones manera obligatoria, para lo cual se requiere:

- Gestionar prácticas reales en instituciones educativas en las que el estudiante “viva” la experiencia como co-asistente del profesor responsable de la materia.

Con respecto a la competencia14. Evaluación de diseños curriculares. La actividad del estudiante se reduce a aspectos teóricos por lo que habrá que:

- Implementar actividades en las que el estudiante realice actividades en las que con la tutoría de un profesor evalúe programas dentro y fuera de la institución.

15. Instrumentación de programas, en esta competencia hay muy pocas experiencias reales tiene el alumno y se necesita:

- Gestionar convenios con instituciones para la realización de prácticas. La puesta en marcha de los programas acorde a las necesidades y demandas.

16. Autodidactismo. En la práctica cotidiana se considera que esta competencia se refiere a dejar solo al alumno para que el realice actividades sin el apoyo del profesor y éste le da demasiada libertad sin ofrecerle asesoría, y en este sentido hay que:

- -Diseñar las actividades para el desarrollo del aprendizaje autónomo en el que elija las estrategias para aprender, tome decisiones, resuelva problemas, seleccione los mejores materiales e información en internet, diseñe, ejecute y evalúe situaciones educativas, entre otros.

8.8.3. El profesor y su rol para el desarrollo del perfil de competencias

El rol del profesor es clave para desarrollar competencias para el logro del aprendizaje significativo, en la Facultad de Pedagogía persisten prácticas tradicionalistas, se requieren cambios para que el formador de formadores logre una mejor comprensión del MEIF, de la metodología, formas de evaluación, y uso de recursos didácticos y TIC innovadoras aplicadas a la educación, para desarrollar competencias, por lo que base hace urgente:

- Sensibilizar ante la misión de la docencia
- Asumir en mayor medida el compromiso para comprender mejor el MEIF, el desarrollo del perfil de competencias, la metodología metacognición (reflexión de cómo se aprende, se razona, crea, decide, actúa y siente), autorregulación (planificar, ejecutar y evaluar a nivel interno y externo de manera consciente del pensamiento y la conducta con juicios y adaptación (de lo aprendido y aplicarlo a otras situaciones y contextos) así como los tipos de evaluación.

Todos los aspectos mencionados son los aspectos más requeridos por los grupos investigados, sobre todo de los estudiantes.

- Implementar cursos de formación y actualización sobre sensibilización hacia la profesión y la práctica docente, diseños curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, evaluación, uso de las TIC aplicadas a la educación en base a competencias.
- Asumir un mayor compromiso para la realización de la tutoría académica y:
 - Diseñar un programa en el que se unifiquen criterios para sensibilizar y dar a conocer nuevas formas de llevar a cabo la tutoría para conocer el plan de estudios, MEIF, la función de la tutoría, sus momentos de realización y se logren mejores resultados en el aprendizaje del estudiante y sobre todo para potenciar habilidades relacionadas con el perfil de competencias.

8.8.4. Estudiantes:

- Revisar y analizar el MEIF, el plan de estudios para su mejor comprensión
- Promover en las experiencias educativas y los profesores el desarrollo del perfil de competencias, el uso de metodología y evaluación acorde al enfoque
- Proponer al profesorado incluya en sus programas más actividades prácticas reales, virtuales y simuladas que tengan un acercamiento al mercado laboral.

Por todos estos motivos la carrera y lo aprendido durante la formación contribuyen a perfeccionar las competencias del egresado y su capacidad para ejercer su práctica docente.

A nuestro parecer, los empleadores y egresados en general están satisfechos con la actuación docente del pedagogo, estos dos colectivos conocen la realidad , los profesores y estudiantes viven el proceso de

formación así es que éstos colectivos pueden hacer propuestas de mejora para el plan de estudios de pedagogía que contribuirán a rediseñar el perfil de competencias.

Referencias bibliográficas

- ALANIS, HUERTA ANTONIO. (2001). El saber hacer en la profesión docente. México: Trillas.
- ALONSO L, SALMERON H, y AZCUY A. (2008). La competencia cognoscitiva como configuración de la personalidad. Algunas distinciones conceptuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa octubre-diciembre (México), 13*, 1109-133137.
- ALONSO, FERNANDEZ Y OTROS. (2008). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. España: OECD.
- ARAN, JARA, M. A. (2011). Competencias y enfoques de aprendizaje en el alumnado de las titulaciones en educación de la Universidad Mayor, Temulco-Chile. Tesis doctoral inédita, Universidad de Granada, Granada.
- BABBIE, E. R. (1988). *Método de investigación por encuesta*. México: FCE.
- BAGUER, ALCALA. A. Dirección de persona. Un timón en la tormenta. Cómo implantar con sencillez, de forma práctica, la Dirección de Personas en la empresa. Madrid: Díaz de Santos
- BALLESTEROS, D. (2002). *La organización educativa*. Sevilla: Varias.
- BARBOSA, E. F., GONTIJO, A. F. y SANTOS, F. F. (2004). Inovações pedagógicas em educação profissional: uma experiência de utilização do método de projetos na formação de competências. *Boletim Técnico do Senac, 12*.
- BARRALES, VILLEGAS, A. (2011). Modelo de evaluación de la calidad educativa universitaria (MECEU) y su aplicación al MEIF de la Universidad Veracruzana. Tesis inédita. Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona, España
- BECKER, H, M. (2002). *Développer et évaluer les compétences a école*. Bruxelles: Labor.
- BELTRÁN, E., DELGADO M., MIRALLES de IMPERIAL R., PORCEL M., & BIGERIEGO M. (1999). Sewage sludge treatment for agricultural use. Proc 7th Mediterranean Congress of Chemical Engineering, Barcelona: 10-12 noviembre (en papel)
- BELTRAN CASANOVA J. Y SUAREZ DOMINGUEZ. (2002) *El quehacer tutorial*. México: Universidad Veracruzana.
- BENEITONE, ESQUETINI, GONZÁLEZ, MARTY, SIUFI, Y WAGENAAR. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. *Informe final –Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007. Bilbao Universidad de Deusto y Universidad de Groninger, (España), 15-39*.

- BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel sociología.
- BEST, J B. (2001). *Psicología cognitiva*. Madrid: Paraninfo Thomson Learning.
- BIGGS, J. (1996). Assessing Learning quality: Recycling institutional staff and educational demands. *Assessment and evaluation*, 21, 5-15.
- BIGELOW, S J. (1996). Teaching material skills, *journal of management education*.
- BISQUERRA, R (1989). Elementos de teoría científica. *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- BLANCO FERNANDEZ ASCENCION Y ET AL. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea
- BOHRNSTED, G. W. (1976). *Evaluación de la confiabilidad y validez en la medición de actitudes*. En G.F. Summers. *Medición de las actitudes*. México: Trillas.
- BRUNING R. SCHRAW, G, NORBY, M, y RONNING R. (2005). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- BUENDÍA, E. L., COLÁS, B. P. y Hernández, P. F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- BUENDÍA, L., BERROCAL, E. y OLMEDO, E. (2009). Competencias técnicas para la recogida de la información. Colas B. P. Buendía E. y Hernández P. F. *Competencias Científicas para la realización de una tesis doctoral*. España: Davinci Continental, S. L.
- BUENDÍA, L., BERROCAL, E. Y OLMEDO, E. PEGALAJAR M. RUIZ, y M.TOME, M. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el máster universitario de profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas. *Bordón*, (España), 63, 3, 57-63.
- CAMPIRÁN, A. (2000). Didáctica para mejorar la reflexión., en Obiols, G. y Rabossi, E. (comps.). *Comprensión Ordenada del Lenguaje*. México: Universidad Veracruzana.
- CARRASCOSA RUIZ J., CONTRERAS GALLEGO M., LOPEZ BARAJAS D.M. Y PEÑA HITTA M. (2006). *La inserción laboral de los titulados universitarios y su relación con la formación continua*. España: Grupo editorial universitario.
- CANO E. (2007). *Cómo mejorar las competencias docente. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. España: Graó
- CIDEC. (2004). *Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate. Formación, empleo, cualificaciones*: Centro de Investigación y

- Documentación sobre problemas de la economía, el empleo y las cualificaciones. Fondo Social Europeo y Gobierno Vasco. Departamento de Justicia, Trabajo y Seguridad Social.
- COHEN, L. y MANION, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COOK, T. D. y REICHARDT, (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evolutiva*. Madrid: Morata.
- COLÁS, B. P. y BUENDÍA, E. L. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLÁS, B. P. (2005). *La formación Universitaria en base a competencias. En espacios europeos de educación superior y su impacto en la docencia*: Colas MP y de Pablos, J. Malagana: Aljibe.
- COLL, C. PALACIOS, J., MARCHESI, y A COLL (1996). *Desarrollo psicológico y Educación*. 2º parte. Madrid: Paidós.
- COLL, C. (2004). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa (Barcelona)*, 161, 34-39
- COMELLAS, M. J. (2009). La acción participativa en la dinámica del Centro, aprendizaje de la convivencia y prevención de la violencia", artículo publicado en: La Tarea. *Revista de educación y cultura de la Sección 47 del SNTE/Jalisco (México)*, 20, 60-69
- CONTRERAS, JOSE LINO.(2011). Formación de competencias: tendencias y desafíos en el siglo XXI. *Universitas.(Chile)* 15,109-138
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS DE 1917. (2010). México: BOB
- CROCKER, R., CUEVAS, L., VARGAS, R., HUNNOT, C., y GONZALÉZ, M. (2005). Desarrollo curricular por competencias profesionales integradas. La experiencia del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. México.
- CRONBACH, L. J. (1984). *Essentials of psychological testing*. New York: Garder Press.
- CRONBACH, L. J. y MEEHL, P. E. (1995). Construct validity in psychological testing. *Psychologicalbulletin, (New York)*, 52, 281-302.
- CUESTA, y PÉREZ ESCODA. (2000). *Gestión de competencias*. Monografía. Facultad de Ingeniería Industrial Universidad Tecnológica de la Habana.
- CUEVAS PÉREZ, y GONZÁLEZ GUTIÉRREZ. (2007). Diagnóstico de necesidades de la dimensión externa del currículum. Primera Jornada de Trabajo, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Guadalajara, México.

- DANKHE G. L. FERNÁNDEZ, C. y DANKHE. G. L. (1989). Investigación y comunicación. *La comunicación humana: ciencia social*. México: McGraw-Hill.
- DARESH, J. C. (1990). Learning by doing: research On the Educational Administracion Practicum. *Journal of Educational Administration*, 28, 2, 34-37.
- DE LAVIGNE, R. (2003). Créditos ECTS y criterios para su asignación. *Unpublished manuscript*.
- DELORS, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación en la educación encierran un tesoro*. Madrid: Santillana.
- (1996). *Informe de la UNESCO. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- (1997). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- DEL POZO DELGADO, P. (2005). *Formación de formadores*. Madrid: Pirámide
- DENMAN, C. y HARO, J. A. (2000). Introducción: Trayectoria y desvaríos de los métodos cualitativos en la investigación social. En: Denman y Haro (compiladores), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (9-56). El México: Colegio de Sonora.
- DENYER, M., FURNÉMONT, J., POULAIN, R., & VANLOUBBECK, G. (2007). *Las competencias en la educación un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DENZIN, N. K. (1988). Qualitative Analysis for Social Scientists. *Contemporary Sociology* 17, 3, 430
- DENZIN, N.K. (2000). Un punto de vista interpretativo. In C. Denman y J. Haro (Eds.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en investigación social* (147-205). Hermosillo, Sonora: el colegio de Sonora.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 2, 5, 3-24.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2000). *Metodología del diseño curricular para educación superior*. México: Trillas.
- (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGrawHill
- (2005). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- DÍAZ BARRIGA, F., MARTÍNEZ, J. L., Y CRUZ, B. (2010). Modelos curriculares e innovación: La perspectiva de los académicos de una universidad

- pública mexicana. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.7-9 diciembre (en papel)
- (2011). La opinión de los estudiantes de pedagogía sobre el modelo educativo y las innovaciones curriculares en el contexto universitario. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.7-9 diciembre (en papel)
- (2011). Modelos curriculares e innovación: La perspectiva de los académicos de una universidad pública mexicana. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.7-9 diciembre (en papel)
- DOMÍNGUEZ, L. A. (2005). *El desarrollo de competencias en los estudiantes de la Facultad de Pedagogía. Plan de estudios de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana*. Tesis inédita. México. Universidad Veracruzana.
- DUCCI, M. A (1997). El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. En CINTERFOR/OIT/CONOCER. Formación basada en competencia laboral. Herramientas para la transformación. Uruguay: Polform.
- ECHEVERRÍA, J. E. (2000). *Un mundo virtual*. Barcelona: Plaza y Janés.
- ECHEVERRIA, S. B. (2002). Gestión de la competencia de Acción Profesional. *Revista de Investigación Educativa*. 20, 1, 7-43.
- FIGUERA, P. (1992). Elaboración y evaluación de una croqueta de cachama. (*Colossoma macropomun*). Tesis inédita de pregrado de la Univ. De Oriente. 70p.
- FOURNET A. MUÑOZ, y V ROBLOT, F. (1993). Antiprotozoal activity of dehydrozaluzanin C as sesquiterpene lactone isolated from *Murinozia maronii* (Asteraceae). *Plytotkerapy Research* 7, 11, 1-115
- FOX, D (1987). *El proceso de la investigación en educación*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra.
- FRAILE, A. (2006). El sistema universitario europeo como modelo posible para la educación superior latinoamericana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (México)*, 8,1.
- GAIO ALVES, M. (2003). La inserción profesional de titulados superiores desde una perspectiva educativa. *Revista Europea Formación profesional.*, (Lisboa), 34, Recuperado el 7 de noviembre de 2011, de: http://www.researchgate.net/publication/28161005_La_insercin_profesional_de_titulados_superiores_desde_una_perspectiva_educativa
- GALLART, M. y JACINTO C. (1995). *Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo*. *Boletín de la red latinoamericana de educación y trabajo, CIID-CENEP*. (Sevilla), 2, 230.

- GUILFORD, J.P. MERRIFIELD, P, & ANNA B. COX. (1961). Creative thinking in children at the junior high school levels : Estados Unidos: University of Southern California.
- GOLEMAN D. (2000) *“La inteligencia emocional en la empresa”*. Buenos Aires: Vergara
- GLOBAL Quality S. (2001). *Revista de Investigación Educativa. Instituto de Investigaciones en Educación*. Universidad Veracruzana. México, 9, 132-135.
- GONCZI, A. (1994). *Competency Based Assessment in the Professions in Australia*. Assessment in Education.
- GONCZI, y ATHANASOU, J. (1996) *Instrumentación de la educación basada en competencias*. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. México: Limusa.
- GONZI, A y Athanasou, J. (1996). *Desarrollo de competencias: hacia la calidad de la educación superior*. México. Limusa
- GONCZI, A. (1997). Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico, en *Formación basada en competencia laboral*. México: CONOCER-OIT/CINTERFOR
- GONZÁLEZ, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior. (Cuba) 1,45-53*.
- GONZÁLEZ J. y WAGENAAR, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Editorial: Universidad de Deusto. Departamento de publicaciones.
- GONZÁLEZ, J., & WAGENAAR, R. (2003). Tuning Educational Estructures in Europe. Informe Final Fase I. España: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- GONZÁLEZ, WAGENAAR, R. & BENEITONE. J., (2005). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista iberoamericana de educación (Madrid), 35, 151-164*.
- GONZÁLEZ, J., & WAGENAAR, R. E. (2005). Tuning Educational Structure in Europe. Informe final 2000-2002
- GONZÁLEZ, M.V. (2005). La educación de competencias profesionales en la Universidad. Su comprensión desde una perspectiva socio-histórica del desarrollo humano. Evento Base del Congreso Internacional de Universidades. V Taller de Pedagogía de la Educación Superior, La Habana septiembre (en papel).
- (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *Revista de Educación, 8, 175-187*.

- GONZÁLEZ, A. I. (2007). Formación inicial basada en competencias. *Horizontes Educativos*, 12, 2, 37-41.
- GRINNELL, R. M. (1997). Social work research y evaluation: Quantitative and qualitative approaches; en Hernández Sampieri, R. et al. (2003). *Metodología de Investigación*. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- HERNÁNDEZ, PINA F. (1998). *Conceptualización del proceso de investigación educativa*, en: Buendía, Colás, y Hernández. Métodos de investigación en psicopedagogía. Madrid: McGraw-Hill.
- HERNÁNDEZ, P. F. Y MARTÍNEZ, P, DA FONSECA, P., y RUBIO, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- HERNÁNDEZ, R. FERNÁNDEZ, C Y BAPTISTA, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- HERNÁNDEZ.S. R. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill.
- INEM (1996). *Familia profesional Docencia e Investigación*. Área profesional Formación. Madrid: Instituto Nacional de Empleo.
- IMBERNÓN, F. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. En: *Formación y actualización para la función docente*. Madrid. Síntesis.
- JACKSON, P. (2000): *Práctica de la Enseñanza*. Colección: Educación Agenda Educativa. Buenos Aires: Amorrortu editores S.A.
- JEREZ, YAÑEZ, OSCAR. (2012). *Los resultados de aprendizaje en la educación superior por competencias*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Granada. Granada.
- JOHNSON, B., & ONWUEGBUZIE, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*. Sage publications, 33,14.
- JOSE, REINA, MARIA. (2008) Competencias específicas de la carrera de Ingeniería Informática en la Universidad de Mendoza (Argentina). Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada. Granada.
- JOVER, D. (1999). La inserción socio-laboral en la encrucijada (Retos y realidades). *Intervención psicosocial, (Barcelona)*, 8,3, 283-297.
- JOVER M, F.J. (1997). Caracterización de las sociedades del II milenio ME en el Levante de la Península Ibérica: Producción lítica, modos & trabajo, modos de vida y formación social. Tesis Doctoral inédita. Alicante, España.
- KERLINGER, F. N. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Nueva Interamericana.

- LAFRANCESCO, V. G. (2004). Evaluación integral de aprendizajes. Taller. Universidad de Antioquia.
- LE BOTERF, G. (1995). *De la compétence. Essaisur un attracteurétrange*. Paris: d'organisation.
- LE BOTERF G (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión.
- LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaireactuel de l'education*. Montreal: Guèrin.
- LEITON R (2006). Diseños curriculares basados en competencias y desafíos de la universidad. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada. Granada.
- MARGEL, G. (2004). Para que el sujeto tenga la palabra: Presentación y transformación de la técnica de grupo de discusión desde la perspectiva de Jesús Ibañez. En: Tarrés, M. *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Colegio de México y FLACSO.
- MARQUÉS, P. (2001). *La pizarra digital (kit Internet en el aula) en los contextos educativos*. México: Trillas.
- MEDINA V. J. (2008). Las Universidades públicas deben impulsar un cambio integral en la sociedad. *Revista Milenio (México)*, 287, 50.
- MERIDA S. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista de investigación educativa. (Córdoba, España)*, 8, 1. 1-19.
- MERTENS, L. (2000). La Gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid.
- MORGAN, T.H. (2006). *La base científica de la evolución*. Madrid: Espasa-Calpe
- MORÍN, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MÜNCH, L. & ÁNGELES, E. (2007). *Métodos y técnicas de investigación*. México: Trillas.
- NOVAK, D. JOSEPH Y GOWIN, D. BOB. (1988) *Aprendiendo aprender*. Barcelona: Ediciones MARTÍNEZ ROCA.
- ONTORIA, PEÑA A. y ET. AL (2006). *Aprendizaje centrado en el alumno: Metodología para una escuela abierta*. Madrid: Narcea.
- ORTEGA, D, y RODRIGUEZ F. (2007). Freed from Illiteracy, A Closer Look at Venezuela's Misión Robinson Literacy Campaign. *Economic Development and Cultural Change*, 57, 1, 1-30.

- ORTÍ, A. (1995). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. In J. Gutiérrez y J. M. Delgado (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (Madrid): Síntesis.
- PELLICER IBORRA C.Y ORTEGA DELGADO Ma (2009). *“La evaluación de las competencias básicas”*. PPC: Madrid.
- PÉREZ, E. (2001). Proyecto docente para la obtención de la plaza de profesorado titular. Barcelona Universidad de Barcelona, departamento MIDEN (INEDITO).
- PEREZ, LOPEZ, ARMENO (2010).Competencias para la autogestión del aprendizaje en las carreras de derecho y estudios socioculturales de la educación a distancias en la Universidad de Ciego de Ávila (Cuba).Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada. Granada.
- PÉREZ SERRANO, G. (1999). La investigación cualitativa: problemas y posibilidades. In Investigación cualitativa. *Retos e interrogantes Muralla*. (Madrid), 1, 43-76
- PÉREZ, S.G. (2007).Pedagogía Social y Convergencia Europea. *Revista Pedagogía Social*, (España) ,14.
- PÉREZ, G. (2007).*Las competencias básicas del currículo*. Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación: Dolmen.
- PERRENOUD, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España. Graó.
- PIAGET (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- PROGRAMA NACIONAL DE DESARROLLO EDUCATIVO. 95/2000.Poder ejecutivo federal.
- PRAWAT, R.S. (1996) .Aprender como forma de acceder al conocimiento. *Kikirikí. Cooperación Educativa* 59, 42-43 y 61-92
- RIAL, S.A. (1997).*La formación profesional. Introducción histórica, diseño de currículum y evolución*. España: Tórculo Edicions
- ROGERS, C. (2007). *El camino del ser*. España: Kairos.
- RODRÍGUEZ, C. POZO, T., y GUTIÉRREZ, J. (2006). *La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior*. RELIEVE, (Madrid), 12, 2, 289-305.
- ROIG R V. (2002).*Las Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación: elementos para una articulación didáctica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Universidad de Alicante: Alcoy.

- ROJAS, I. (2000). La educación basada en normas de competencias (EBNG) como un nuevo modelo de formación profesional en México en M, Valle, (coord.): *Formación en competencias y certificación profesional* (45-75). México: Centro de estudios sobre la universidad.
- ROJAS, R. (2001). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés. Del Monte.
- RUIZ IGLESIAS MAGALYS. (2010). *Cómo evaluar. El dominio de las competencias*. México: Trillas
- RUIZ, G. (2006). *Formación de estudiantes competentes en el contexto del plan de estudios 2000 de la Facultad de Pedagogía. Plan de estudios de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. México*. Tesis inédita. Universidad Veracruzana.
- RYCHEN, D. y TIANA A. (2004). *Developing key competences in education. Some lessons from international and nacional experience*. Paris: International Bureau of Education.
- RYCHEN, S. y SALGANIK L.H. (eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Una perspectiva interdisciplinaria e internacional* (Trad. De José M. Pomares). Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, colección Aulæ.
- RYAN, G., TOOHEHEY, S. y HUGHER, C. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in higher education: A literature review. *Higher Education*, 31, 355–377.
- SANZ DE A MA. L., MT, E IRIARTE M.D (2009). Reflexiones sobre la enseñanza de las habilidades sociales, *Revista de Ciencias de la Educación (Navarra)*, 182, 203-216.
- SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, MA. L.(2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: Nárcea
- SANTOS, G. M. (1990). Hacer visible lo invisible. Teoría y práctica de la evaluación etnográfica de los centros escolares: Málaga.
- SARZOZA, H. S. (2007). *Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Granada.
- SERRA, J. C., (MERODO, KRICHEESKY, BELLOME y CARNEVALE (2009). La inserción laboral de los egresados de los profesorado de las UNGS. *Una aproximación a sus dificultades en la tarea de enseñar*. Cuadernos de Educación (Argentina), 7, 301-312.
- SUÁREZ, R. A., y CASTELLANOS, O. F. (2006). Bases conceptuales e impacto de la implementación de las competencias laborales en la relación individuo-organización. Modelo de aplicación en la industria gráfica colombiana. Cuaderno de Administración. Bogotá (Colombia), 19(31), 81-101.

- TAMAYO y Tamayo, M. (2005). El proceso de la investigación científica. México: Limusa.
- TEJADA, J. (1999). *El formador ante la Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: nuevos roles y nuevas competencias profesionales. Comunicación y Pedagogía* (Granada), 158,17-26.
- TEJADA, J. (2001). El perfil profesional del pedagogo en la formación: Una mirada desde las salidas profesionales. In P. y. M. Vicente, E. (Ed.), *Salidas profesionales de los estudiantes de Pedagogía* (31). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- TELCHER D. (1992) The Erasmus: experince: Major fin digs of the eramasevaluatib research Project. Luxemburg: office for official publications of the European communities.esional docente, *en prensa*, 6, 23-29.
- TERRIBILI FILHO, A. (2008). Ensino superior noturno no Brasil: Estudar para trabalhar ou trabalhar para estudar? *Revista Pensamento & Realidade*, (Brasil) XI, 43-65.
- TOBÓN, RIAL, CARRETERO, y GARCÍA. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá, Colombia: Alma Mater Magisterio.
- TOBÓN, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2ª. ed.). Bogotá, Colombia: ECOE EDICIONES.
- TOBÓN, S., PIMIENTA, J., y GARCÍA, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias* México: Pearson.
- TORP, L.; SAGE, S. (1998):• *El Aprendizaje basado en problemas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- TORRES, SANTOME, J. (1996).*Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata
- TORRES, SANTOME, J. (2006).*La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata
- URIBE, CHAMORRO, J. (2010). *Apropiación de las Competencias Declaradas, en las Prácticas de Estudiantes de las Carreras de Educación Parvularia y Educación Diferencial de una Universidad Chilena*. Tesis de Doctorado publicada. Universidad de Granada. Granada
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA (1999). *Lineamientos para el nivel de Licenciatura. Propuesta*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA. *Plan de Estudios 2000. Facultad de Pedagogía*. México: Universidad Veracruzana
- VAN DALEN, D. B. y MEYER, W. J. (1986).*Manual de técnicas de la investigación educacional*. México: Paidós.

-
- VARGAS, F. (2001). *Aprendizaje competencias y rendimiento en educación superior. Desarrollo de competencias*. México: Limusa
- VARGAS (2008). *Tácticas de Investigación Científica*. México: Paidós.
- VELA, F. (2004). *Un acto metodológico básico de la investigación social: La entrevista cualitativa. En: Tarrés, M. Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Ed. Colegio de México y FLACSO.
- VIGOTSKY L. S. (1973). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*. Psicología y pedagogía. Madrid: Akal.
- VILLA, A., POBLETE, M. (dirs.)(2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE Universidad de Deusto.
- WASERMAN, S. (2006):• *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu editores S.A.
- YUNI, J., Y URBANO, C (2005). Métodos y técnicas cualitativas de recolección de datos. In *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación acción*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. España: Narcea.
- (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista inter-universitaria de formación del profesorado*. 20, 3, 37-69
- ZABALZA, M. y ARMAS, M. (2007). *La formación basada en competencias. Son las destrezas operativas un peligro para enseñanza orientada al desarrollo de competencias. Las desvirtúan*. Narcea.

Referencias electrónicas.

- AMADO JORGE (1961). *Los viejos marineros*. Recuperado el 6 de marzo de 2011, de: <http://www.leergratis.com/stag/jorge-amado-los-viejos-marineros.html>
- ALCÁNTARA, A. Y ZORRILLA J. F. (2010). Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular. *Revista Perfiles educativos*, 32. Recuperado el 9 de abril de 2011 de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982010000100003&script=sci_arttext
- ANEAS ÁLVAREZ, A. (2003). Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional. Seminari Permanent d'Orientació Professional, Barcelona, 5 noviembre Recuperado el 12 de agosto 2011, de: <http://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=ANEAS+%C3%81LVAREZ%2C+A.+%282003%29.+Competencias+profesionales.+An%C3%A1lisis+conceptual+y+aplicaci%C3%B3n+profesional.+Seminari+Permanent+d%C2%B4Orientaci%C3%B3+Profesional%2C+Barcelona+5+noviembre+&btnG=&lr=>
- ANECA. Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2012) Recuperado el 3 de marzo de 2012, de: <http://www.aneca.es>
- ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo. México .Una propuesta de la ANUIES*. Recuperado el 7 de mayo 2011, de: www.anuiemx.com/servicios/estrategicos/documentos.../sXXI.pdf
- ARIAS, L. R., CORZO R. R.(2008). Competitividad, que se refiere a la acreditación y certificación de la calidad de los programas. *El indicador sobre el PIB por habitante, una medida general de la distribución del ingreso*. Recuperado el 26 de junio de 2011, de: www.uv.mx/planeacion_institucional/PlanGeneraldeDesarrollo2025
- ASENSIO, I. ECHEVERRIA, y B. FERNÁNDEZ, M, (2004). Ámbitos y perfiles profesionales en el campo de la pedagogía y la educación social. Recuperado el 15 de mayo 2012, de: http://alojamientos.us.es/fccee/eees/informe_perfiles_competencias_red_educacion.pdf
- AUSUBEL, D. (1961). Significado y aprendizaje significativo. México: Trillas *Un punto de vista cognoscitivo*. Recuperado de: <http://cmappublic2.ihmc.us/rid=1J3D72LMF-1TF42P4-PWD/aprendizaje%20significativo.pdf>
- AZNAR, I., CÁCERES, M.P. Y HINOJO, M.A. (2011) La adquisición de competencias específicas en la Educación Superior. Evaluando la formación del psicopedagogo en la Universidad de Granada, en ENSAYOS, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 26.

Recuperado el 13 de mayo de 2012 de:
<http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos> Educación Superior.

BADELL, C. (1998). Integración, investigación y posgrado. *Primera feria Nacional de posgrado de la ULA*. Recuperado el 5 de enero de 2012, de:
http://scholar.google.com.mx/scholar?q=BADELL%2C+C.+%281998%29.+Integraci%C3%B3n%2C+investigaci%C3%B3n+y+posgrado.+Primera+feria+Nacional+de+posgrado+de+la+ULA&btnG=&hl=es&as_sdt=0645-2286-1-PB.pdf

BELTRÁN, J., (Coord.). (1999). Nuevo modelo educativo para la Universidad Veracruzana. *Lineamientos para el nivel Licenciatura*. Propuesta., Recuperado el 18 de junio 2010, de:
http://www.uv.mx/transparencia/infpública/ofertaacad/documents/nuevo6_modelo_educativo_lin.pdf

BURNIER, S. (2001). Pedagogia das competências: Conteúdos e métodos [Electronic Version]. *Boletim Técnico do Senac*, 27. Retrieved Setembro-Dezembro 2001. Recuperado el 22 de abril de 2011, de:
<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec272e.htm>.

BRUNNER J.J. La universidad, sus derechos e incierto futuro. (2009). *Revista iberoamericana de educación*. (México), 49, 77 ,77-102

CANQUIZ E INCIARTE (2006). Desarrollo del perfil de competencias, comisión central de currículo universitario de Zulia ionés de investigación en curriculum y tecnología educativa. Recuperado el 22 de diciembre 2011, de:
http://scholar.google.es/scholar?q=CANQUIZ+E+INCIARTE+%282006%29.+&btnG=&hl=es&as_sdt=0

CEJAS, E., Y CASTAÑO, R. (2004). Modelo cubano para la formación por competencias laborales: Una primera aproximación [Electronic Version]. Monografías.com. Retrieved Recuperado el 2 de diciembre de 2010 de:
<http://www.monografias.com/trabajos14/modelo-cubano/modelo-cubano.html>.

CUESTA, Y PÉREZ ESCODA. (2000).Gestión de competencias VII Encuentro Latinoamericano de Diseño Universidad de Palermo. Facultad de Ingeniería Industrial Universidad Tecnológica de la Habana,(s/f) Monografía(Actas).Recuperado el 12 de mayo de 2012 de:
http://scholar.google.com.mx/scholar?q=VII+Encuentro+Latinoamericano+de+Dise%C3%B1o+Universidad+de+Palermo.+Facultad+de+Ingenier%C3%ADa+Industrial+Universidad+Tecnol%C3%B3gica+de+la+Habana.&btnG=&hl=es&as_sdt=0

CUEVAS, L., PÉREZ, S., y GONZÁLEZ, M. (2007). El programa de Desarrollo Curricular. *La experiencia en el diseño y planes de estudio por competencias profesionales en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud*. *Revista de educación y Desarrollo* (6), 63-73. Recuperado el 19 de junio 2011, de:

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000300014

- CRONBACH, LEE J.; MEEHL, PAUL E. (1955) *Psychological Bulletin*, 52,4, 281-302. Recuperado el 2 de febrero 2012, de: http://scholar.google.com.mx/scholar?q=CRONBACH%2C+LEE+J.%3B+MEEHL%2C+PAUL+E.+Psychological+&btnG=&hl=es&as_sdt=0
- DÍAZ BARRIGA, Á. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? [Electronic Version]. *Perfiles Educativos from Online www.redalyc.org REDALYC*, 28 de agosto 2007. Recuperado el 8 de febrero 2011, de: <http://es.scribd.com/doc/94092547/39042008-EI-Enfoque-Par-Competencias-en-Educacion>
- DÍAZ, D (2003). La formación del personal académico en la Universidad de los Andes. Mérida: CDCHT. Recuperado el 1 de junio de 2011, de: http://www.google.com.mx/webhp?sourceid=toolbar-instant&hl=es&ion=1&qscrl=1&nord=1&rlz=1T4ADRA_esMX401MX403#hl=es&qscrl=1&nord=1&rlz=1T4ADRA_esMX401MX403&sclient=psy-ab&q=DIAZ%202003%20la%20formaci%C3%B3n%20del%20personal%20acad%C3%A9mico%20en%20la%20universidad%20de%20los%20andes%20&oq=&gs_l=&pbx=1&fp=4c224224c7674c5e&ion=1&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf.&biw=1280&bih=565
- CANQUIZ R. e INICIARTE G. (2006) Diseño instruccional y curriculum por competencias. Recuperado el 12 de abril del 2012, de: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol9_n1_2008/5_ART._N_2-C3%ADn.pdf.
- CARDONA, ANDÚJAR J. (2011). Hacia la mejora de la formación práctica del estudiantes de Pedagogía de la UNED. *Educación XXI*, 14,2, 303-330.
- CASTAÑEDA, L. (2009). Las Universidades apostando por las TIC: modelos y paradojas de cambio institucional. *EduTEC*, 28. Recuperado el 18 de febrero 2012, de: http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec28_12-06-09
- CEJAS, Y, E. Y E. CASTAÑO. (2004a). La formación química en un contexto de competencias laborales *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* Recuperado el 24 de mayo de 2008, de: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen> en <http://scholar.google.com.mx/scholar?hl=es&q=conferencia+en+Jomtien%3B+Tailandia&btnG=&lr=>
- CEJAS, Y, E. Y E. CASTAÑO. (2004b). La formación química en un contexto de competencias laborales *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Recuperado el 2 de junio de 2011, de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1254561>
- Conferencia "Educación para todos" (1990). En Jomtien Tailandia. Recuperado el 20 de enero 2011, de: <http://scholar.google.com.mx/scholar?hl=es&q=conferencia+en+Jomtien%3B+Tailandia&btnG=&lr=>

- Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. (1998). Declaración de La Sorbona. Recuperado el 16 de enero, 2010, de: http://www.eees.es/pdf/Sorbona_EN.pdf
- Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. (1999). Declaración de Bolonia. Recuperado el 16 de enero, 2010, de: <http://www.educacion.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracionbolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>
- Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. (2001). Comunicado de Praga. Recuperado el 16 de enero, 2010, de: http://www.ual.es/Universidad/Convergencia/EEES/Europa/ministros_praga.doc
- Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. (2003). *Comunicado de Berlín*. Recuperado el 16 de enero, 2010, de: http://www.eees.es/pdf/Berlin_EN.pdf
- Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. (2005). *Comunicado de Bergen*. Recuperado el 16 de enero, 2010, de: http://www.eees.es/pdf/Bergen_EN.pdf
- Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. (2007). *Declaración de Londres*. Recuperado el 20 de abril, 2010, de: http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf
- Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. (2009). *Declaración de Lovaina*. Recuperado el 20 de enero, 2010, de: http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf
- DONOSO, T., Y FIGUERA, M. P. (2007). Niveles de diagnóstico en el proceso de inserción y orientación profesional. *Revista Electrónica de investigación psicoeducativa*, 5,11, 103-124.
- ECHEVERRÍA, J. E. (2005). Sociedad y nuevas tecnologías en el siglo XXI. Málaga: Recuperado el 25 febrero 2011 de: <http://servicios.elcorreo.com/auladecultura/javierecheverria1.html>
- ESCUELA NORMAL VERACRUZANA (2011). Recuperado el 5 de junio de: <http://www.benv.edu.mx/ver/index.php/misionv>
- ESPINOZA D., ÓSCAR, GONZÁLEZ F., POBLETE L., y RAMÍREZ G. ZÚÑIGA (1988). *Manual de instituciones de educación superior, pautas y procedimientos*. Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo Cinda/ Promesup-OEA. Recuperado el 12 abril 2012 de: <http://www.google.es/search?tbm=bks&hl=es&q=GALLART%2C+M.+Y+JACINTO+C.+%281995%29.+Competencias+laborales%3A+tema+clave+en+la+articulaci%C3%B3n+educaci%C3%B3n>
- FERNANDEZ, J, E. (2008). Principales corrientes de la psicología. Recuperado el 23 de julio

- de:http://scholar.google.com.mx/scholar?q=watson+Thorndike+y+Skinner+corrientes+psicol%C3%B3gicas&btnG=&hl=es&as_sdt=0
- GARCÍA, A. (2008). ¿Qué demandan las empresas de los titulados universitarios? Análisis desde la perspectiva del empresario sobre el proceso de selección de jóvenes titulados universitarios y sus competencias. *La Laguna: Fundación Empresa Universidad de La Laguna*. Recuperado el 23 de febrero 2011 de:<http://www.educaweb.com/noticia/2009/09/21/formacion-universitaria-empleo-13836.html>.
- GARCÍA T Y CANO (2000). La evaluación por competencias en la educación superior Universitat de Barcelona. Recuperado el 9 de agosto de 2011, de:<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56712875011>
- 2004. El FODA: una técnica para el análisis de problemas en el contexto de la planeación en las organizaciones. Recuperado el 18 de agosto de 2010, de: <www.uv.mx/ilesca/dinah/garcia.htm > 12 de ene 2005.
- GONZÁLEZ, M. I. (2006). Currículo basado en competencias: Una experiencia en educación universitaria [Electronic Version]. *Educación y Educadores from Online el 10 de julio 2011*, Recuperado de: www.redalyc.org REDALYC, [30 de agosto 2007].
- GUEVARA, HUERTA, R. (2012). Universidad Veracruzana. introducción Recuperado el 5 de marzo de 2012, de: <http://www.uv.mx/universidad/info/introduccion.html>
- HAWES, B. G. (2005). Evaluación de competencias en la Educación Superior. Recuperado el 4 de junio 2011 de:http://scholar.google.es/scholar?q=hawes+b+g++2005+Evaluaci%C3%B3n+de+competencias+en+la+Educaci%C3%B3n+Superior.&hl=es&as_sdt=0%2C5
- HAWES, G. y CORVALAN V. O. (2004). Construcción de perfil profesional, Universidad Talca, proyecto Meceus. Recuperado el 12 de enero 2011, de:http://www.iide.cl/medios/iide/publicaciones/revistas/Construccion_de_un_Perfil_Profesional.pdf
- HERNÁNDEZ PINA, F. (2009). University academics „and students’ conceptions of teaching and learning in Higher Education. Recuperado el 7 de abril 2012, de:<http://www.uned.es/reop/pdfs/2009/20-3%20-%20Fuensanta%20Hernandez%20Pina.pdf>
- HUERTA, PEREZ y CASTELLANOS (2000). Desarrollo Curricular por Competencias Profesionales Integrales. *Revista de Educación. Nueva Época, (México), 13*, Recuperado el 27 de abril de 2011, de:http://revistacompetencias-redec.blogspot.com.es/2008/01/una-aproximacin-inicial-en-el-rediseo_9132.html

- HUTMACHER, W. y RYCHEN (2003). Definiciones de competencias básicas. *La situación en Europa*, España Conference. Recuperado el 8 de enero 2011, de: www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/LAS%20COMPETENCIAS%20BASICAS%20-%20NOGUERA.
- LANDÍN, R., Y ROCHA, A. (2010). ¿Qué pasa con la formación en investigación educativa? Una perspectiva desde sus principales actores. Paper presentado en el 1er. Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación, México.
- LEY GENERAL DE EDUCACION. (2012). México: Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión
- MARCIAL ANGULO, NOEL. (2003) Normas de competencia en información1. Recuperado el 19 de enero de 2011, de: http://scholar.google.com.mx/scholar?q=Consejo+Normalizaci%C3%B3n+y+Certificaci%C3%B3n+de+Competencia+Laboral+%28CONOCER+2003%292&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5
- MATHISON, S. (1988). *Why Triangulate? Educational Researcher*. Sage Publication, 13,17, Recuperado de: <http://edr.sagepub.com/content/17/2/13.abstract>
- MEC. (2006). Anexo 1. Competencias básicas. Recuperado el 9 de mayo de 2011 de: <http://www.mec.es./mecd/gabipren/documentos/anexosrdeso.pdf>
- MEEHL, (1995). Construct validity in psychological tests. Recuperado el 12 de enero 2012, de: <http://psycnet.apa.org/journals/bul/52/4/281/>
- MINAKATA A (2009). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela notas para un campo en construcción. Recuperado el 5 de abril de 2012, de: http://portal.iteso.mx'portal/page/portal/siectical/.../sin32_minakata.pdf.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA(2003). Decreto 556. Recuperado el 10 de enero 2012, de: http://www.google.com.mx/search?hl=es-419&output=search&scient=psy-ab&q=decreto+2566++2003+Ministerio+de+Educaci%C3%B3n+Nacional+de+Colombia.&oq=decreto+2566++2003+Ministerio+de+Educaci%C3%B3n+Nacional+de+Colombia.&gs_l=hp.12...0.0.2.7067.0.0.0.0.0.0.0.0.0...0.0...1c.EWUSisl038g&psj=1
- MURILLO T. (2006). Modelos innovadores en la Formación inicial docente. Recuperado el 13 de abril de 2012, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146544s.pdf>.
- NAVARRETE CAZALES ZAIRA (2008). Proceso de construcción identitaria del pedagogo universitario en México. *Cuadernos de Pesquisa*, 38,134, 503-533 Recuperado el 16 de abril de 2011 de: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a1238134.pdf>

- NAU Y GRINNELL. (1995). Metodología de la investigación. Capítulo III. Modelo de las dos etapas. Catarina. Recuperado el 12 de abril de 2010, de: <http://www.Udlap.mx/u-dl-a/tales/documentos>
- OCDE. Recuperado el 11 de Julio, 2010, de: <http://www.deseco.admin.ch>
- OECD (2005). The definition and selection of key competencies: Executive summary. Paris, Francia: Autor. Recuperado el 13 de enero 2012, de: <http://revistacompetencias-redec.blogspot.mx/2008/01/ensayo-reflexiones-sobre-competencias-y.html>
- OIT (2010). Recuperado el 6 de septiembre de 2011, de: <http://www.ilo.org/global/lang--es/index.htm>
- OMAÑA, CERVANTES, O. El telebachillerato, una forma de utilizar la televisión. España, 16, 171-176 http://www.google.com.mx/#hl=es-419&gs_nf=1&pq=el%20telebachillerato%20una%20forma%20de%20utilizar%20la%20television%20h&cp=69&gs_id=8e&xhr=t&q=el+telebachillerato+una+forma+de+utilizar+la+television+huelva+espa%C3%B1a&pf=ab&oq=el+telebachillerato+una+forma+de+utilizar+la+television+huelva+espa%C3%B1a&gs_l=&pbx=1&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf.&fp=457e1a9f20294757&biw=1366&bih=673
- ORTEGA, Esteban J, GONZALEZ SANCHEZ, M, FROUFE QUINTAS S, RODRIGUEZ CONDE MA. J. MUÑOZ RODRIGUEZ JOSE M, OLMOS MIGUELAÑEZ S, CALVO DE LEON RAFAEL, Y SOBRON SALAZAR I. (2006). Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de Educación Social: competencias genéricas y competencias específicas. Valladolid Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Informe inédito, documento policopiado. Recuperado el 25 de noviembre 2008, de: <http://www.iuce.usal.es/>
- OSPINA, A. (2006). *Currículo por competencias en la Universidad de la Sabana* [Electronic Version]. Aquichan. Retrieved Online Recuperado el 28 de agosto 2011, de: www.redalyc.org REDALYC, [31 agosto 2007].
- PARCERISA, A. (2004). Pla docent: planificar les assignatures en el marc de l'espai europeu d'educació superior. Col. *Lección quadernos de docencia universitaria*: illas. Recuperado el 9 de septiembre de 2011, de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/1043>
- PLAN NACIONAL DE DESARROLLO (1997). Recuperado el 28 de junio de 2008, de: http://www.pa.gob.mx/publica/revista7/prog_nac_fin.pdf
- PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 1995-2000, México. Recuperado el 19 de agosto de 2011, de: http://www.gob.mx/publica/programa/prog_nac_fin.pdf
- PEDAGOGÍA DE LA UNED. *Revista de Educación S.XXI*, 14, 2, 303-330. Recuperado el 16 de enero de 2012, de: www.uned.es/educacionXX1/pdfs/14-02-completo.pdf

- TELCHLER, U. (2000). En torno al trabajo universitario. Presentación global del estudio de educación universitaria y empleo de los graduados en Europa. Principales resultados. España: Ministerio de Educación, Cultura, y Deporte (Consejo de universidades). Recuperado de: <http://books.google.com.mx/books?id=Q9IBqgcCSUC&pg=PA193&lpg=PA193&dq=Proyecto+CHEERS+1997&source=bl&ots=APb8c3Ik11&sig=V2jPb3fYfzOL-ns0DL2wfkfoie8&hl=es&sa=X&ei=5LRCUKuRJKStygH6koHwCQ&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=Proyecto%20CHEERS%201997&f=false>
- TODD D. JICK (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action *Administrative Science Quarterly* .Qualitative Methodology 24, 4, 602-611. Recuperado el 5 de abril de 2011, de: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/2392366?uid=3738664&uid=2&uid=4&sid=21101017948863>
- RODRÍGUEZ SABIOTE, CLEMENTE, POZO LLORENTE, TERESA, GUTIÉRREZ PÉREZ, JOSÉ (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Relieve*, 12, 2. Recuperado el 13 de abril de 2011 de: http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm.
- RAMÍREZ, R, Y WEISS, E. (2004). los investigadores educativos en México: una aproximación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9, 21, 501-514 y 97-119 Recuperado el 13 de enero de 2011 de: http://scholar.google.com.mx/scholar?q=COMIE+EN+MEXICO&btnG=&hl=es&as_sdt=0
- RYCHEN, D. S., Y HERSH, L. H. (2002). Definición y selección de las competencias (DeSeCo)
- RUIZ, R. H. (2011). Conceptos sobre educación financiera en Observatorio de la Economía Latinoamericana, 144. Recuperado el 10 de mayo 2011 de: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/mx/2011/>
- SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA. PROMEP (2012). Programa de mejoramiento del profesorado. Recuperado el 22 de abril de 2011 de: <http://promep.sep.gob.mx/>
- SATCA, (2007:). El Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (satca) en México. Recuperado de: www.anuies.mx/c_nacional/html/satca/SATCA.pdf
- SALAS, W. (2005) Formación por competencias en educación superior. *Revista Iberoamericana de educación* 36,9
- SALAS ZAPATA, W. A. (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano [Electronic Version]. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Recuperado el 4 de septiembre de 2011, de: http://scholar.google.es/scholar?q=SALAS+ZAPATA%2C+W.+A.+%282005%29.&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5

- SANTOS Del REAL, A. Y CARVAJAL CANTILLO. (2001). Operación de la Telesecundaria en zonas rurales marginadas de MÉXICO. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 31, 2, Recuperado el 4 de mayo, de: http://www.google.com.mx/#hl=es-419&gs_nf=1&cp=15&gs_id=1o&xhr=t&q=que+es+la+telesecundaria&pf=p&output=search&scient=psy-ab&oq=que+es+la+teles&gs_l=&pbx=1&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf.&fp=457e1a9f20294757&biw=1366&bih=673México, 69-96
- SPSS 17.0.Guía breve de SPSS 17.0 Recuperado el 17 de enero 2010, de <http://web.udl.es/Biomath/Bioestadistica/SPSS/v17/SPSS%20Statistcs%20Base%20User's%20Guide%2017.0.pdf>
- TEJADA, J. (2006). 6. El Prácticum [Electronic Version]. Jornadas sobre el futuro Grado de Pedagogía, Recuperado el 22 de enero de 2010 de: http://firgoa.usc.es/drupal/files/Ponencia12_Bloque6_Jose_Tejada.pdf
- TENUTTO M, BRUTTI, C, Y ALGARAÑA S.(2010) *Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias*. Argentina: Imprenta Ya.
- UNESCO (1988). La evaluación basada en competencias. Boletín del centro internacional de la UNESCO para la formación profesional, Bonn, Alemania: Recuperado 2 de agosto de 2010, de: <http://www.Unesco.org/education/hel/edu/eval>
- UNESCO, (1998). “La educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción”. *Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. París Recuperado el 25 de Octubre, de 2010 de: <http://www.Unesco.org/education/hel/edu/eval>
- UNIVERSIDAD DE BARCELONA. (2010) Significado de ECTS. Recuperado el 12 de enero 2011 de: <http://postgrado.uab.es/blog/2010/07/%C2%BFque-son-los-creditos-ects/>
- UNIVERSIDAD DE DEUSTO (2003). La financiación de las cooperativas. Recuperado el 9 de mayo del 2010, de: <http://www.Deusto.es/universidadDesto/>
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (2002). Plan de estudios de la Licenciatura en Intervención Educativa. México, DF.
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA (1997). Programa de Consolidación y Proyección hacia el Siglo XXI, aprobado en Consejo Universitario. Xalapa, Veracruz, México
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA. (2000). Plan de estudios 2000 Facultad de Pedagogía. 82. Recuperado el 27 de enero 2011, de: <http://colaboracion.uv.mx/sea/pedagogiasea/Plan%20y%20Programa%20de%20Estudios%20de%20Pedagoga/plan2000.pdf>
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA. Documentos del MEIF. Definición de experiencias educativas (2000). Plan de estudios 2000 Facultad de

- Pedagogía. 82. Recuperado el 2 de junio de 2011, de: <http://www.uv.mx/universidad/doctosofi/nme/exp-edu.htm>
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA. (2001). Estatuto General de la Universidad Veracruzana. Legislación universitaria. Recuperado el 7 de abril 2010 de: http://www.google.com.mx/#hl=es-419&output=search&client=psy-ab&q=estatuto+general+de+la+universidad+veracruzana&oq=estatuto+general+de&gs_l=hp.1.0.0|10.6045.14532.1.17100.19.15.0.4.4.1.874.50.34.4-2j4j2.8.0...0.0...1c.zxZ_MHJO84I&psj=1&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf.&fp=658ca9a0aed38d48&biw=1366&bih=673
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA. (2003). Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana Universidad. Recuperado el 2 de octubre de 2011, de: www.uv.mx/universidad/doctosofi/leguni/leyes/leyorganica.php
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA (2005) *Programa de trabajo* Recuperado el 25 de abril de 2009, de: www.uv.mx/programa_trabajo
- VALVERDE, O. [Coord.] (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- VERA, PEDROZA A., TÉLLEZ, SILVA C., Y HUERTA CHUA A. (2007). Autoevaluación institucional de las entidades académicas incorporadas al MEIF de la Universidad Veracruzana, Poza Rica-Tuxpan, Ver. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado el 22 de diciembre de 2011, de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at02/PRE1178902247.pdf>
- VERA PEDROZA, A, TELLEZ SILVA C. Y HUERTA (2010). Libro de resúmenes 3er. Congreso internacional de la academia mexicana multidisciplinaria. *Tercer Congreso Internacional de la AMM Educación*. Recuperado el 23 de febrero 2012 de: <http://www.google.com.mx/search?hl=es-419&output=search&client=psy-ab&q=LA+EXPERIENCIA+VIVIDA+DE+LOS+ESTUDIANTES+DE+PEDAGOG%C3%8DA&btnK=>
- YÁNIZ, C. (2004). Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*. 4,1. Recuperado el 29 de diciembre de 2011 de: <http://sitios.itesm.mx/va/dide/encuentro/docs/planificacion.pdf>
- Zabalza VER URIBE PARA CITA
- ZORRILLA.M. 2004, La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación de: 2, 1*. Recuperado el 9 de septiembre 2011, de: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>

ANEXOS

Anexo I

Estructura Curricular del Plan de Estudios de Licenciado en Pedagogía

Áreas y (EE)	Modalidad	Hrs. Teoría	Hrs. práctica	Créditos
ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA GENERAL				
Inglés I	Taller	0	6	6
Inglés II	Taller	0	6	6
Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo	Taller	2	2	6
Habilidades del pensamiento crítico y creativo	Taller	2	2	6
Computación básica	Taller	0	6	6
SUBTOTAL		4	22	30
INICIACIÓN A LA DISCIPLINA				
Fundamentos psicológicos de la educación	Curso	4	0	6
Introducción a la Pedagogía	Curso	3	1	7
Sociología de la Educación	Curso	4	0	8
Filosofía de la Educación	Curso	4	0	8
Psicología evolutiva	Curso	5	0	10
Educación en valores	Curso	4	0	6
Comunicación y educación	Curso	4	0	6
SUBTOTAL		28	1	57
ÁREA DE FORMACIÓN DISCIPLINARIA				
Epistemología y Paradigmas en Ciencias Sociales	Curso	6	0	12
Desarrollo del pensamiento pedagógico	Curso	4	0	8

Tesis Doctoral

Corrientes pedagógicas contemporáneas	Curso	4	0	8
Genealogía del sistema educativo mexicano	Curso	4	0	8
Laboratorio de docencia	Laboratorio	0	8	8
Análisis de la práctica docente	Curso	2	2	6
Psicología del aprendizaje	Curso	3	1	7
Didáctica	Curso	4	0	8
Planeación didáctica	Curso-Taller	1	3	5
Diseño curricular	Curso	3	2	8
Evaluación curricular	Curso-taller	2	2	6
Evaluación de los aprendizajes	Curso	2	2	6
Procesos de las organizaciones educativas	Curso-taller	2	2	6
Administración educativa	Curso	4	0	8
Política y legislación educativa	Curso	4	0	6
Planeación educativa	Curso-Taller	3	2	8
Fundamentos de la orientación educativa	Curso	3	2	8
Metodología de la orientación educativa	Curso-Taller	2	4	8
Estadística descriptiva	Taller	0	4	4
Estadística inferencial	Taller	0	4	4
Metodología de la investigación cuantitativa	Curso	3	2	8
Metodología de la investigación cualitativa	Curso	3	2	8
Proyecto de investigación educativa	Taller	1	5	7
Desarrollo comunitario	Curso-Taller	2	2	6
Educación multicultural	Curso	4	0	8
Nuevas tecnologías en educación	Curso-taller	2	2	6
SUBTOTAL		68	51	187
OTRAS (EE) (El estudiante podrá optar con una o varias (EE) para acumular 35 créditos durante la carrera)				
Desarrollo de investigaciones (hasta un máximo de 15 créditos y 3 periodos)	Investigación	0	5	5
Acciones de vinculación (hasta un máximo de 15 créditos y 3 periodos)	Vinculación	0	5	5
Tópicos selectos en Educación (hasta un máximo de 10 créditos y 3 cursos)	Curso-Taller	1	1	3
Prácticas profesionales(hasta un máximo de 12 créditos y 2 periodos(Orientación educativa, Administración educativa, Didáctica y Currículum)	Práctica Profesional	0	6	6
Otras estancias académicas 15 horas efectivas equivalen a un crédito: Máximo 12 créditos equivalente a 180 hrs.	Estancia			1

Tesis Doctoral

Asistencia a bibliotecas (15 horas efectivas equivalen a un crédito. Máximo 6 créditos).	Asistencia			1
Asistencia a eventos académicos (20 horas equivalen a un crédito. Máximo 3 créditos.)	Asistencia			1
Participación como ponente en eventos académicos (dos créditos por ponencia. Máximo 10 créditos)	Ponencia			2
ÁREAS DE FORMACIÓN TERMINAL (Los estudiantes deben optar por alguna de las siguientes áreas terminales)				
ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA				
Estrategias de gestión directiva	Taller	2	2	6
Desarrollo de personal	Curso	3	2	8
Proceso de acreditación institucional	Curso	2	2	6
.Proyecto de servicios educativos	Práctica profesional	2	6	10
SUBTOTAL		9	12	30
ORIENTACIÓN EDUCATIVA				
Desarrollo personal	Taller	0	6	6
Proyectos de O.E. vinculados a la comunidad	Práctica profesional	2	8	12
Temas selectos de orientación	Taller	2	2	6
Atención a trayectorias académicas	Curso	2	2	6
SUBTOTAL		6	18	30
NUEVAS TECNOLOGÍAS				
Diseño instruccional	Curso	3	2	6
Diseño y producción de guiones educativos	Taller	0	6	6
Comunicación audiovisual educativa	Curso	2	2	6
Software educativo	Taller	0	6	6
Informática aplicada a la educación	Taller	2	2	6
SUBTOTAL		6	18	30
EDUCACIÓN COMUNITARIA				
Proceso grupal	Taller	2	2	6
Proyecto de educación comunitaria	Práctica profesional	2	8	12
Intervención en la comunidad	Práctica profesional	2	8	12
SUBTOTAL		6	18	30
SERVICIO SOCIAL				12
EXPERIENCIA RECEPCIONAL				12
SUBTOTAL				24
ÁREA DE ELECCIÓN LIBRE				28
SUBTOTAL				28
TOTAL CRÉDITOS				381

ANEXO II**UNIVERSIDAD DE GRANADA
Y
UNIVERSIDAD VERACRUZANA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA****ENCUESTA DE OPINION PARA EGRESADOS**

Estimado Egresado:

Los cambios surgidos a nivel global, han demandado un nuevo perfil de competencias, y las instituciones educativas están inmersas en un proceso de adaptaciones con respecto a los diseños curriculares, por lo que nos interesa conocer su valoración sobre el tipo de profesional que estamos formando en la Universidad Veracruzana y la Facultad de Pedagogía, a los que se les exige un perfil de competencias para su inserción laboral en la docencia acorde a las demandas las empresas, y sociedad.

La Universidad Veracruzana y la Facultad de Pedagogía en la que fue formado, se han comprometido con la misión de formar profesionales de la educación

competentes, y para responder a este reto ha implementado con el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) Dentro de este proceso, las universidades, tienen el compromiso de la ordenación de sus contenidos formativos de acuerdo a un perfil de competencias que le permita desempeñarse con una mejor calidad en la educación con modelos educativos más flexibles que formen al pedagogo en conocimientos, habilidades y actitudes para tomar decisiones, resolver problemas a través del pensamiento crítico y creativo, con estrategias de aprendizaje que promuevan el aprendizaje significativo, y una evaluación como proceso.

También es importante a 12 años de la inclusión del MEIF, y el plan de estudios de pedagogía, se realicen evaluaciones a través de las opiniones de quienes están directamente implicados, como son los egresados que laboran como docentes, en el sistema público y privado, en el nivel básico, medio superior y superior.

Por estas razones, en este cuestionario nos gustaría conocer su opinión sobre la importancia del perfil de competencias del egresado de pedagogía, la contribución del diseño curricular al desarrollo del perfil, así como las necesidades, fortalezas, mejoras y el MEIF (Modelo Educativo Integral y Flexible).

A continuación le presentamos una encuesta de opinión que forma parte de los instrumentos diseñados para mi investigación desarrollada desde la Universidad de Granada, con la colaboración de la Universidad Veracruzana en la Facultad de Pedagogía y el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF).

Esta Investigación es el objeto de mi tesis doctoral dirigida por el Dr. Honorio Salmerón Pérez y la Dra. Marciana Pegalajar Moral. La captación de tus respuestas es un ejercicio eminentemente académico y curricular referente al perfil de competencias y la inserción laboral en la docencia.

Número de cuestionario	
------------------------	--

Primera parte: datos de identificación

Instrucciones: 1. Escriba o tache Ud según corresponda los datos que se le piden a continuación:

Institución en que labora:	
Nivel educativo:	
Sistema:	Público () Privado ()

Lugar:	
--------	--

2.¿Cuánto tiempo ha estado trabajando como docente	Hasta 1 año	Hasta 5 años	más de 5 años
--	-------------	--------------	---------------

Segunda parte: Valoración del perfil de competencias del egresado de pedagogía

3. En base al perfil de competencias del plan de estudios para la carrera de pedagogía, le pedimos su valoración sobre la importancia y contribución para la práctica docente. Responda redondeando con un círculo la opción que considere, teniendo en cuenta los siguientes valores: 1= Muy bajo 2= Bajo 3= Alto y 4=Muy alto.

Perfil de competencias del egresado de pedagogía	A. Importancia que concede al desarrollo del perfil de competencias para la práctica docente				B. Contribución de la carrera para el desarrollo del perfil y la práctica docente			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Intervención en el espacio de docencia con una actitud que permita asumir un desempeño crítico, reflexivo y colaborativo.	1	2	3	4	1	2	3	4
2. La toma de decisiones para solucionar problemas de su práctica profesional ejerciendo autonomía intelectual	1	2	3	4	1	2	3	4
3. El reconocimiento y análisis de diversas problemáticas educativas del entorno social	1	2	3	4	1	2	3	4
4.-Proponer soluciones pertinentes y viables a problemas educativos	1	2	3	4	1	2	3	4
5. El diseño de proyectos y la realización de investigaciones.	1	2	3	4	1	2	3	4
6. El diseño, la selección de estrategias	1	2	3	4	1	2	3	4
7. El diseño, la selección y recursos didácticos	1	2	3	4	1	2	3	4
8. El diseño, propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas	1	2	3	4	1	2	3	4
9. Implementación propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas	1	2	3	4	1	2	3	4
10. Evaluación de propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas	1	2	3	4	1	2	3	4
11. El desarrollo de proyectos educativos	1	2	3	4	1	2	3	4

institucionales y autogestivos para propiciar el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad, respetando su diversidad cultural.								
12. La utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación, para hacerlas aplicables al campo educativo.	1	2	3	4	1	2	3	4
13. La elaboración, diseño de programas de formación, desde una perspectiva pedagógica de programas de formación y actualización.	1	2	3	4	1	2	3	4
14. Evaluación de programas de formación y actualización, desde una perspectiva pedagógica.	1	2	3	4	1	2	3	4
15. La instrumentación de programas de formación y actualización, desde una perspectiva pedagógica.	1	2	3	4	1	2	3	4
16. El autodidactismo y la independencia intelectual.	1	2	3	4	1	2	3	4

Tercera parte: mejoras para perfil de competencias del egresado de Pedagogía

4. Si tuviera que resumir en tres grandes necesidades del perfil de competencias de la carrera que le formó, ¿Cuáles serían?

Necesidades
1.
2.
3.

5. Si tuviera que resumir en tres grandes fortalezas del perfil de competencias de la carrera que le formó ¿Cuáles serían?

Fortalezas
1.
2.
3.

6. Si tuviera que resumir en tres grandes mejoras al perfil de competencias del Licenciado en pedagogía, ¿Cuáles serían?

Mejoras
1.
2.
3.

GRACIAS POS SU COLABORACIÓN

ANEXO III



**UNIVERSIDAD DE GRANADA
Y
UNIVERSIDAD VERACRUZANA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA**



ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

Estimado Profesor:

Como usted sabe, los cambios surgidos a nivel global, han demandado un nuevo perfil de competencias, en las instituciones educativas están inmersas en un proceso de adaptaciones con respecto a los diseños curriculares , por lo que nos interesa conocer su valoración sobre el tipo de profesional que estamos formando en la Universidad Veracruzana y la Facultad de Pedagogía, a los que se les exige un perfil

de competencias para su inserción laboral en la docencia acorde a las demandas las empresas, y sociedad.

La Universidad Veracruzana y la Facultad de Pedagogía en la que Usted forma a los pedagogos como docente, se han comprometido con la misión de formar profesionales de la educación competentes, y para responder a este reto, ha implementado con el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF).

Dentro de este proceso, las universidades, tienen el compromiso de la ordenación de sus contenidos formativos de acuerdo a un perfil de competencias que le permita desempeñarse con una mejor calidad en la educación, con modelos educativos más flexibles que formen al pedagogo en conocimientos, habilidades, actitudes para tomar decisiones, resolver problemas a través del pensamiento crítico y creativo, con estrategias de aprendizaje que promuevan el aprendizaje significativo, y una evaluación como proceso.

También es importante a 12 años de la inclusión del MEIF, y el plan de estudios de pedagogía, se realicen evaluaciones a través de las opiniones de quienes están

Institución en que labora	
---------------------------	--

directamente implicados, como son los (EG) que laboran como docentes, en el sistema público, privado, en el nivel básico, medio superior y superior.

Por estas razones, en esta entrevista, nos gustaría conocer su opinión sobre la importancia del perfil de competencias del egresado de pedagogía, la contribución del diseño curricular al desarrollo del perfil, así como las necesidades, fortalezas, mejoras y el MEIF(Modelo Educativo Integral y Flexible).

A continuación le presentamos una entrevista que forma parte de los instrumentos diseñados para mi investigación desarrollada desde la Universidad de Granada, con la colaboración de la Universidad Veracruzana en la Facultad de Pedagogía en el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF).

Tesis Doctoral

Nivel educativo	
Lugar	
Sistema	Público () Privado ()
Institución en que labora	
Nivel educativo	
Lugar	
Sistema	Público () Privado ()

Esta investigación es el objeto de mi tesis doctoral dirigida por el Dr. Honorio Salmerón Pérez y la Dra. Marciana Pegalajar Moral. La captación de tus respuestas es un ejercicio eminentemente académico y curricular referente al perfil de competencias y la inserción laboral en la docencia.

PRIMERA PARTE: Datos de identificación

Número de entrevista

A continuación le pedimos nos responda algunos datos de identificación

2. ¿Cuánto tiempo ha estado trabajando como docente?

2. ¿Cuánto tiempo ha estado trabajando como docente?	Hasta 1 año	Hasta 5 años	Más de 5 años
--	-------------	--------------	---------------

Segunda parte: valoración del perfil de competencias del egresado de Pedagogía

Usted pertenece al colectivo del profesorado, le preguntamos

3. ¿En qué grado el programa de estudios de la experiencia educativa que imparte, es importante y contribuye al desarrollo de cada una de las competencias del plan de estudios de pedagogía?

Le pedimos que considere los siguientes valores: 1=Muy bajo 2= Bajo 3= Alto y 4=Muy alto

Perfil de competencias del egresado de pedagogía	A. Importancia que concede al desarrollo del perfil de competencias para la práctica docente				B. Contribución de la carrera para el desarrollo del perfil y la práctica docente			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Intervención en el espacio de docencia con								

una actitud que permita asumir un desempeño crítico, reflexivo y colaborativo.								
2. La toma de decisiones para solucionar problemas de su práctica profesional ejerciendo autonomía intelectual	1	2	3	4	1	2	3	4
3. El reconocimiento y análisis de diversas problemáticas educativas del entorno social	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Proponer soluciones pertinentes y viables a problemas educativos	1	2	3	4	1	2	3	4
5. El diseño de proyectos y la realización de investigaciones.	1	2	3	4	1	2	3	4
6. El diseño, la selección de estrategias	1	2	3	4	1	2	3	4
7. El diseño, la selección y recursos didácticos	1	2	3	4	1	2	3	4
8. El diseño, propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas	1	2	3	4	1	2	3	4
9. Implementación propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas	1	2	3	4	1	2	3	4
10. Evaluación de propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas	1	2	3	4	1	2	3	4
11. El desarrollo de proyectos educativos institucionales y auto-gestivos para propiciar el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad, respetando su diversidad cultural.	1	2	3	4	1	2	3	4
12. La utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación, para hacerlas aplicables al campo educativo.	1	2	3	4	1	2	3	4
13. La elaboración, diseño de programas de formación, desde una perspectiva pedagógica de programas de formación y actualización.	1	2	3	4	1	2	3	4
14. Evaluación de programas de formación y actualización, desde una perspectiva pedagógica.	1	2	3	4	1	2	3	4
15. La instrumentación de programas de formación y actualización, desde una perspectiva pedagógica.	1	2	3	4	1	2	3	4
16. El autodidactismo y la independencia intelectual.	1	2	3	4	1	2	3	4

Tercera parte: Mejoras para perfil de competencias del egresado de pedagogía

4. Si tuviera que expresar las tres grandes necesidades del perfil de competencias del egresado de pedagogía, para mejorar su formación como docente ¿Cuáles serían las que Usted consideraría para generar un mayor nivel de competencias?

Necesidades
1.
2.
3.

5. Si tuviera que resumir en tres grandes fortalezas del perfil de competencias del egresado de pedagogía, ¿Cuáles serían?

Fortalezas
1.
2.
3.

6. Si tuviera que resumir en tres grandes mejoras al perfil de competencias del Licenciado en pedagogía, ¿Cuáles serían?

Mejoras
1.
2.
3.

GRACIAS POR SU COLABORACION

ANEXO IV



**UNIVERSIDAD DE GRANADA
Y
UNIVERSIDAD VERACRUZANA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA**



Entrevista para LOS EMPLEADORES

Estimado Empleado:

Guadalupe Elvira Guerrero Rodríguez

Como Usted sabe, los cambios surgidos a nivel global, han demandado un nuevo perfil de competencias, las instituciones educativas están inmersas en un proceso de adaptaciones con respecto a los diseños curriculares , por lo que nos interesa conocer su valoración sobre el tipo de profesional que estamos formando en la Universidad Veracruzana y la Facultad de Pedagogía, a los que se les exige un perfil de competencias para su inserción laboral en la docencia acorde a las demandas las empresas, y sociedad.

La Universidad Veracruzana y la Facultad de Pedagogía, se han comprometido con la misión de formar profesionales de la educación competentes, y para responder a este reto, ha implementado con el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF).

Dentro de este proceso, las universidades, tienen el compromiso de la ordenación de sus contenidos formativos de acuerdo a un perfil de competencias que le permita desempeñarse con una mejor calidad en la educación y con modelos educativos más flexibles que formen al pedagogo en conocimientos, habilidades, actitudes para tomar decisiones, resolver problemas a través del pensamiento crítico y creativo, con estrategias de aprendizaje que promuevan el aprendizaje significativo, una evaluación como proceso.

También es importante a 12 años de la inclusión del MEIF, y el plan de estudios de pedagogía, se realicen evaluaciones a través de las opiniones de quienes están directamente implicados laboran como docentes, como son los egresados que laboran como docentes en el sistema público y privado, en el nivel básico, medio superior y superior.

Por estas razones, en esta entrevista nos gustaría conocer su opinión sobre la importancia del perfil de competencias del egresado de pedagogía, la contribución del diseño curricular al desarrollo del perfil, así como las necesidades, fortalezas, mejoras y el MEIF(Modelo Educativo Integral y Flexible).

A continuación le presentamos una entrevista que forma parte de los instrumentos diseñados para mi investigación desarrollada desde la Universidad de Granada, con la colaboración de la Universidad Veracruzana en la Facultad de Pedagogía y el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF).

Esta Investigación es el objeto de mi tesis doctoral dirigida por el Dr. Honorio Salmerón Pérez y la Dra. Marciana Pegalajar Moral. La captación de tus respuestas es un ejercicio eminentemente académico y curricular referente al perfil de competencias y la inserción laboral en la docencia

PRIMERA PARTE: DATOS DE IDENTIFICACION

Número de entrevista:

1. A continuación le pedimos nos responda algunos datos de identificación

Institución en que labora	
Nivel educativo	
Sistema	Público() Privado ()
Lugar	
Puesto	

2. ¿Cuánto tiempo ha estado trabajando como docente?

2.¿Cuánto tiempo tiene en el puesto como directivo	Hasta 1 año	Hasta 5 años	Más de 5 años
--	-------------	--------------	---------------

Segunda parte: Valoración del perfil de competencias del egresado de Pedagogía

3. ¿En qué grado el perfil de competencias del egresado de pedagogía es importante y contribuye para la práctica docente en la institución que Usted dirige?

Usted representa a los empleadores que son los responsables de las instituciones en las que está inserto el pedagogo como docente, le pedimos su opinión sobre el perfil de competencias del plan de estudios de pedagogía y (MEIF), en base a los siguientes valores: 1= Muy bajo 2= Bajo 3=Alto y 4=Muy alto.

Perfil de competencias del egresado de pedagogía	A. Importancia que concede al desarrollo del perfil de competencias para la práctica docente				B. Contribución de la carrera para el desarrollo del perfil y la práctica docente			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Intervención en el espacio de docencia con una actitud que permita asumir un desempeño crítico, reflexivo y colaborativo.	1	2	3	4	1	2	3	4
2. La toma de decisiones para solucionar problemas de su práctica profesional ejerciendo autonomía intelectual	1	2	3	4	1	2	3	4

Tesis Doctoral

3.El reconocimiento y análisis de diversas problemáticas educativas del entorno social	1	2	3	4	1	2	3	4
4.Proponer soluciones pertinentes y viables a problemas educativos	1	2	3	4	1	2	3	4
5. El diseño de proyectos y la realización de investigaciones.	1	2	3	4	1	2	3	4
6.El diseño, la selección de estrategias	1	2	3	4	1	2	3	4
7.El diseño, la selección y recursos didácticos	1	2	3	4	1	2	3	4
8.El diseño, propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas	1	2	3	4	1	2	3	4
9.Implementación propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas	1	2	3	4	1	2	3	4
10.Evaluación de propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas	1	2	3	4	1	2	3	4
11. El desarrollo de proyectos educativos institucionales y autogestivos para propiciar el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad, respetando su diversidad cultural.	1	2	3	4	1	2	3	4
12. La utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación, para hacerlas aplicables al campo educativo.	1	2	3	4	1	2	3	4
13. La elaboración, diseño de programas de formación, desde una perspectiva pedagógica de programas de formación y actualización.	1	2	3	4	1	2	3	4
14. Evaluación de programas de formación y actualización, desde una perspectiva pedagógica.	1	2	3	4	1	2	3	4
15. La instrumentación de programas de formación y actualización, desde una perspectiva pedagógica.	1	2	3	4	1	2	3	4
16. El autodidactismo y la independencia intelectual.	1	2	3	4	1	2	3	4

Tercera parte: Mejoras para perfil de competencias del egresado de Pedagogía

4. Si tuviera que expresar las tres grandes necesidades del plan de estudios de pedagogía, y el (MEIF), para mejorar la formación del pedagogo como docente ¿Cuáles serían las que Usted consideraría para generar un mayor nivel en el perfil de competencias?

Necesidades
1.
2.
3.

5. Si tuviera que resumir en tres grandes fortalezas de la carrera de pedagogía, (MEIF) y el perfil de competencias ¿Cuáles serían?

Fortalezas
1.
2.
3.

6. Si tuviera que resumir en tres grandes mejoras al perfil de competencias del Licenciado en pedagogía, ¿Cuáles serían?

Mejoras
1.
2.
3.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO V



UNIVERSIDAD DE GRANADA
Y
UNIVERSIDAD VERACRUZANA
FACULTAD DE PEGAGOGÍA



ENCUESTA DE OPINION PARA ESTUDIANTES

Estimado Estudiante:

Guadalupe Elvira Guerrero Rodríguez

Como usted sabe, los cambios surgidos a nivel global, han demandado un nuevo perfil de competencias, y las instituciones educativas están inmersas en un proceso de adaptaciones con respecto a los diseños curriculares, por lo que nos interesa conocer su opinión sobre el tipo de profesional que estamos formando en la Universidad Veracruzana y la Facultad de Pedagogía, a quienes se les exige un perfil de competencias para su inserción laboral en la docencia, que le permitan responder a las demandas de la sociedad y las empresas.

La Universidad Veracruzana y la Facultad de Pedagogía en la que se está formando, se han comprometido con la misión de formar profesionales de la educación competentes, y para responder a este reto, ha implementado con el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF)

Dentro de este proceso, las universidades, tienen el compromiso de la ordenación de sus contenidos formativos de acuerdo a un perfil de competencias que le permita desempeñarse con una mejor calidad en la educación y responder a las demandas actuales.

También es importante a 12 años de la inclusión del MEIF, y el plan de estudios de pedagogía, se realicen evaluaciones a través de las opiniones de quienes están directamente implicados, como son los (EG) que laboran como docente, en el sistema público, privado, en el nivel medio, medio superior y superior.

Por estas razones, en este cuestionario nos gustaría, ahora que está cursa la carrera de pedagogía, conocer su valoración sobre el perfil de competencias del egresado de pedagogía: importancia y contribución, así como las necesidades, fortalezas y mejoras para la práctica docente del pedagogo.

A continuación le presentamos una encuesta de opinión que forma parte de los instrumentos diseñados para mi investigación desarrollada desde la Universidad de Granada, con la colaboración de la Universidad Veracruzana en la Facultad de Pedagogía y el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF). Esta Investigación es el objeto de mi tesis doctoral dirigida por el Dr. Honorio Salmerón Pérez y la Dra. Marciana Pegalajar Moral. La captación de tus respuestas es un ejercicio eminentemente académico y curricular referente al perfil de competencias y la inserción laboral en la docencia.

Primera parte: Datos de identificación

1. Instrucciones escribe los datos que se te pide a continuación:

Numero de cuestionario	
------------------------	--

Semestre que cursa	
--------------------	--

Segunda parte: Valoración de competencias del egresado de pedagogía (Perfil de competencias)

2. En base a las competencias determinadas en el plan de estudios para la carrera de Licenciatura en pedagogía, le pedimos su valoración en los siguientes aspectos. Responda redondeando con un círculo la opción que considere, teniendo en cuenta los siguientes valores: 1= bajo 2= Medio 3= Alto y 4=Muy alto.

Perfil de competencias del egresado de pedagogía	A. Importancia que concede al desarrollo del perfil de competencias para la práctica docente				B. Contribución de la carrera para el desarrollo del perfil y la práctica docente			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Intervención en el espacio de docencia con una actitud que permita asumir un desempeño crítico, reflexivo y colaborativo.	1	2	3	4	1	2	3	4
2. La toma de decisiones para solucionar problemas de su práctica profesional ejerciendo autonomía intelectual	1	2	3	4	1	2	3	4
3. El reconocimiento y análisis de diversas problemáticas educativas del entorno social	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Proponer soluciones pertinentes y viables a problemas educativos	1	2	3	4	1	2	3	4
5. El diseño de proyectos y la realización de investigaciones.	1	2	3	4	1	2	3	4
6.-El diseño, la selección de estrategias	1	2	3	4	1	2	3	4
7.El diseño, la selección y recursos didácticos	1	2	3	4	1	2	3	4
8. El diseño, propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas	1	2	3	4	1	2	3	4
9. Implementación propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas	1	2	3	4	1	2	3	4
10. Evaluación de propuestas curriculares en distintos niveles y modalidades educativas	1	2	3	4	1	2	3	4

11. El desarrollo de proyectos educativos institucionales y autogestivos para propiciar el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad, respetando su diversidad cultural.	1	2	3	4	1	2	3	4
12. La utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación, para hacerlas aplicables al campo educativo.	1	2	3	4	1	2	3	4
13. La elaboración, diseño de programas de formación, desde una perspectiva pedagógica de programas de formación y actualización.	1	2	3	4	1	2	3	4
14. Evaluación de programas de formación y actualización, desde una perspectiva pedagógica.	1	2	3	4	1	2	3	4
15. La instrumentación de programas de formación y actualización, desde una perspectiva pedagógica.	1	2	3	4	1	2	3	4
16. El autodidactismo y la independencia intelectual.	1	2	3	4	1	2	3	4

3. Si tuviera que resumir en tres grandes necesidades del perfil de competencias de la carrera que le formó, ¿Cuáles serían?

NECESIDADES

5. Si tuviera que resumir en tres grandes fortalezas del perfil de competencias de la carrera que le formó ¿Cuáles serían?

FORTALEZAS

6. Si tuviera que resumir en tres grandes mejoras al perfil de competencias del Licenciado en pedagogía, ¿Cuáles serían?

MEJORAS

GRACIAS POR SU COLABORACION

ANEXO VI

TABLA DE PORCENTAJES Y PROMEDIOS MUY ALTO Y ALTO A) IMPORTANCIA			
			ALTO

Tesis Doctoral

PERFIL DE COMPETENCIAS	MUY ALTO				Promedio total					Promedio Total
	EG	PR	EM	ES		EG	PR	EM	ES	
1. Docencia	60%	33.3%	40%	0%	33.3%	40%	46.7%	60%	73.3%	55%
2. Toma de decisiones.	46.7%	33.3%	46.7%	26.7%	38.3%	46.7%	60%	46.7%	53.3%	51.6%
3. Reconocimiento y análisis de diversas problemáticas.	60. %	40.0%	40%	33.3 %	43.32%	40%	33.3%	60%	40%	43.3%
4. Proponer soluciones.	20%	46.7%	60%	20%	36.6%	60%	20%	20%	33.3 %	33.3%
5. Diseño de proyectos e Investigaciones.	53.3%	6.7%	46.7%	13.3 %	30%	46.7 %	46.7%	53.3%	20%	41.6%
6.- Diseño, selección de estrategias.	60. %	46.7%	40%	13.3 %	40%	40%	53.3%	60%	20%	43.3%
7. Diseño, la selección y recursos didácticos.	66.7%	40%	50%	33.3 %	47.5%	26.7 %	60%	36.7%	26.7 %	37.5%
8.Diseño, propuestas curriculares	40%	13.3%	50%	0%	25.8%	46%	46.7%	36.7%	40%	42.3%
9. Implementación de propuestas curriculares.	40%	20%	26.7%	0%	21.6%	26.7 %	33.3%	40%	33.3 %	33.3%
10.- Evaluación de propuestas curriculares.	33.3%	13.3%	33.3%	0%	19.9%	33.3 %	40%	33.3%	33.3 %	34.9%
11. Desarrollo de proyectos educativos institucionales y autogestivos.	43.3%	26.7%	26.7%	20%	29.1%	30%	26.7%	46.7%	26.7 %	32.5%
12. Utilización las nuevas tecnologías.	63.3%	26.7%	13.3%	13.3 %	29%	13.3 %	53.3%	66.7%	53.3 %	46.6%
13. Elaboración de programas de formación y actualización.	43.3%	20%	33.3%	20%	29.1%	33.3 %	46.7%	46.7%	33.3 %	40%
14.- Evaluación de programas de formación y actualización.	40%	20%	26.7%	6.7 %	23.3%	20%	46.7%	40%	46.7 %	38.3%
15. Instrumentación de programas de formación y actualización.	40%	20%	40. %	13.3 %	28.3%	40%	46.7%	40%	46.7 %	43.3%
16. Autodidactismo.	83.3%	40%	13.3%	40%	44.15%	16.7 %	20%	86.7%	33.3 %	39.1%

ANEXO VII

TABLA DE PORCENTAJES Y PROMEDIO BAJO Y MUY BAJO A)IMPORTANCIA					
PERFIL DE COMPETENCIAS	BAJO		Promedio	MUY BAJO	Promedio

					total					Total
	EG	PR	EM	ES		EG	PR	EM	ES	
1. Docencia	0%	6.7%	0%	20%	6.6%	0%	13.3%	0%	6.7%	5%
2. Toma de decisiones.	6.7%	6.7%	0%	20%	8.3%	0%	0%	6.7%	0%	1.6%
3. Reconocimiento y análisis de diversas problemáticas.	0%	26.7%	0%	26.7%	13.3%	0%	0%	0%	0%	0%
4. Proponer soluciones.	13.3%	20%	6.7%	46.7%	21.6%	6.7%	13.3%	13.3%	0%	8.3%
5. Diseño de proyectos e Investigaciones.	0%	26.7%	0%	53.3%	20%	0%	20%	0%	13.3%	8.3%
6. Diseño, selección de estrategias.	0%	0%	0%	53.3%	13.3%	0%	0%	0%	13.3%	3.3%
7. Diseño, la selección y recursos didácticos.	6.7%	0%	0%	26.7%	8.3%	0%	0%	13.3%	13.3%	6.6%
8. Diseño, propuestas curriculares.	13.3%	26.6%	0%	26.7%	16.6%	0%	13.3%	13.3%	33.3%	14.9%
9. Implementación de propuestas curriculares.	26.7%	26.7%	6.7%	33.3%	23.3%	6.7%	20%	26.7%	33.3%	21.6%
10. Evaluación de propuestas curriculares.	20%	26.7%	13.3%	26.7%	21.6%	13.3%	20%	20%	40%	23.3%
11. Desarrollo de proyectos educativos institucionales y autogestivos.	6.7%	20%	20%	26.7%	18.3%	20%	26.7%	6.7%	26.7%	20%
12.- Utilización las nuevas tecnologías.	16.7%	20%	6.7%	26.7%	17.5%	6.7%	0%	13.3%	6.7%	6.6%
13. Elaboración de programas de formación y actualización.	16.7%	13.3%	6.7%	13.3%	12.5%	6.7%	20%	13.3%	33.3%	18.3%
14. Evaluación de programas de formación y actualización.	26.7%	13.3%	13.3%	13.3%	16.6%	13.3%	20%	20%	33.3%	21.6%
15. Instrumentación de programas de formación y actualización.	20%	20%	0%	13.3%	13.3%	0%	13.3%	20%	26.7%	15%
16. Autodidactismo.	0%	26.7%	0%	13.3%	10%	0%	13.3%	0%	13.3%	6.6%

ANEXO VIII

TABLA DE PORCENTAJES Y PROMEDIOS MUY ALTO Y ALTO B)CONTRIBUCIÓN										
PERFIL DE COMPETENCIAS	MUY ALTO				Promedio total	ALTO				Promedio Total
	EG	PR	EM	ES		EG	PR	EM	ES	
1. Docencia	53.3%	33.3%	6.7%	13.3%	26.6%	40%	33.3%	46.7%	66.7%	46.6%
2.-Toma de decisiones.	53.3%	33.3%	60%	20%	41.6%	20%	53.3%	33.3%	60%	41.6%
3. Reconocimiento y análisis de diversas problemáticas.	66.7%	40.0%	53.3%	33.3%	48.3%	33.3%	40.0%	46.7%	46.7%	41.6%
4. Proponer soluciones.	40%	46.7%	66.7%	20%	43.3%	47.7%	26.7%	33.3%	33.3%	35.2%
5.Diseño de proyectos e Investigaciones.	73.3%	20%	60%	20%	43.3%	20%	46.7%	26.7%	53.3%	36.6%
6. Diseño, selección de estrategias.	66.7%	46.7%	60%	26.7%	50.0%	20%	46.7%	26.7%	33.3%	31.6%
7. Diseño, la selección y	73.3%	46.7%	66.7%	33.3%	55%	26.7%	46.7%	33.3%	26.7%	33.3%

Tesis Doctoral

recursos didácticos.						%				
8. Diseño, propuestas curriculares.	40%	26.7%	46.7%	13.3%	31.6%	53.3 %	26.7%	53.3%	33.3%	41.6%
9. Implementación de propuestas curriculares.	53.3%	26.7%	46.7%	20%	36.6%	26.7 %	33.3%	53.3%	26.7%	35%
10. Evaluación de propuestas curriculares.	26.7%	26.7%	33.3%	20%	26.6%	40%	26.7%	53.3%	20%	35%
11. Desarrollo de proyectos educativos institucionales y autogestivos.	60%	26.7%	30%	26.7%	35.8%	26.7 %	46.7%	63.3%	46.7%	45.8%
12. Utilización las nuevas tecnologías.	66.7%	53.3%	73.3%	33.3%	56.6%	20%	46.7%	13.3%	40%	30%
13. Elaboración de programas de formación y actualización.	66.7%	46.73 85%	76.7%	20%	52.5%	20%	26.7%	16.7%	40%	25.8%
14. Evaluación de programas de formación y actualización.	60%	33.3%	63.3%	26.7%	45.8%	13.3 %	40%	30%	40%	30.8%
15. Instrumentación de programas de formación y actualización.	53.3%	40%	56.7%	33.3%	45.8%	33.3 %	40%	36.7%	33.3%	35.8%
16. Autodidactismo.	73.3%	46.7%	80%	53.3%	63.3%	20%	33.3%	16.7%	40%	27.5%

ANEXO IX.

TABLA DE PROMEDIOS Y PORCENTAJES BAJO Y MUY BAJO B)CONTRIBUCIÓN										
PERFIL DE COMPETENCIAS	BAJO				Promedio total	MUY BAJO				Promedio Total
	EG	PR	EM	ES		EG	PR	EM	ES	
1.- Docencia	6.7 %	20%	46.7%	20%	23.3%	0%	13.3%	0%	0%	3.3%
2. Toma de decisiones.	20%	13.3 %	0%	20%	13.3%	6.7 %	0%	6.7%	0%	3.3%
3. Reconocimiento y análisis de diversas problemáticas.	0%	20.0 %	0%	20%	10%	0%	0%	0%	0%	0%
4. Proponer soluciones.	13.3 %	26.7 %	0%	46.7%	21.6%	0%	0%	0%	0%	0%
5.Diseño de proyectos e Investigaciones.	0%	26.7	6.7%	13.3%	11.6%	6.7	6.7%	6.7%	13.3%	8.3%

Tesis Doctoral

		%				%				
6. Diseño, selección de estrategias.	6.7 %	5.7%	6.7%	33.3%	13.1%	6.7 %	0%	6.7%	6.7%	5%
6. Diseño, selección y recursos didácticos.	0%	6.7%	0%	33.3%	10%	0%	0%	0%	6.7%	1.6%
7. Diseño, propuestas curriculares.	6.7 %	20%	0%	26.7%	13.3%	0%	26.7%	0%	26.7%	13.3%
9. Implementación de propuestas curriculares.	20%	13.3 %	6.7%	26.7%	16.6%	0%	26.7%	0%	26.7%	13.3%
10.-Evaluación de propuestas curriculares.	20%	20%	6.7%	33.3%	20%	13.3%	26.7%	6.7%	26.7%	18.3%
11.- Desarrollo de proyectos educativos institucionales y autogestivo.	6.7 %	6.7%	0%	13.3%	6.6%	6.7 %	20%	6.7%	13.3%	11.6%
12.- Utilización las nuevas tecnologías.	6.7 %	0%	13.3%	13.3%	8.3%	6.7%	0%	0%	13.3%	5%
13.- Elaboración de programas de formación y actualización.	6.7 %	20%	6.7%	20%	13.3%	6.7%	6.7%	0%	20%	8.3%
14.-Evaluación de programas de formación y actualización.	20%	20%	6.7%	6.7%	13.3%	6.7%	6.7%	0%	26.7%	10%
15.- Instrumentación de programas de formación y actualización.	6.7 %	13.3 %	6.7%	6.7%	8.3%	6.7%	6.7%	0%	26.7%	10%
16.- Autodidactismo.	0%	20%	3.3%	0%	5.8%	6.7%	0%	0%	6.7%	3.3%

ANEXO X.**U N I V E R S I D A D V E R A C R U Z A N A****SECRETARÍA
ACADÉMICA**

Lomas del estadio s/n
Edificio A, 2do. piso
C.P. 91000
Xalapa, Veracruz
México

directo / fax
+52 (228) 1411060

commutador
+52 (228) 842.1700
exts. 11128 a 11131

El suscrito doctor Ricardo Corzo Ramírez, Secretario Académico de la Universidad Veracruzana, con fundamento en el artículo 41 fracción XXVI de la Ley Orgánica y el artículo 33 del Reglamento del Consejo Universitario General, HACE CONSTAR Y CERTIFICA que en el Consejo Universitario General celebrado el día treinta de julio del año mil novecientos noventa y nueve; en su página cincuenta y siete, se refiere al acuerdo tomado en dicha sesión:

DR. VÍCTOR A. ARREDONDO
RECTOR

"...Referente a la presentación y aprobación, en su caso del "Nuevo Modelo Educativo", y después de las explicaciones de la presidencia del Consejo como de intervenciones de los consejeros universitarios se acuerda: aprobarlos en lo general y que éste se implante de manera gradual con una primera generación piloto, por amplia mayoría, con once votos en contra y once abstenciones."

A petición de la Dra. Ma. Magdalena Hernández Alarcón, Directora General del Área Académica de Humanidades de la Universidad Veracruzana, contenida en su oficio número 0732/2009 de fecha veintisiete de marzo del año en curso, para efectos de dar trámite al registro del programa, se expide la presente certificación el día veinticuatro de abril de dos mil nueve en la ciudad de Xalapa-Enríquez Veracruz.

Atentamente



SECRETARÍA ACADÉMICA

RCR/RRA/mcs

ANEXO XI**U N I V E R S I D A D V E R A C R U Z A N A**

El suscrito doctor Ricardo Corzo Ramírez, Secretario Académico de la Universidad Veracruzana, con fundamento en el artículo 41 fracción XXVI de la Ley Orgánica y el artículo 33 del Reglamento del Consejo Universitario General, HACE CONSTAR Y CERTIFICA que en el Consejo Universitario General celebrado el día seis de julio del año dos mil uno; se refiere a los acuerdos tomados por las Comisiones de las Áreas Académicas de esta Casa de Estudios:

DRA. SARA D. LADRÓN DE GUEVARA
SECRETARIA ACADÉMICA.

**SECRETARÍA
ACADÉMICA**

Lomas del estadio s/n
Edificio A, 2do. piso
C.P. 91000
Xalapa, Veracruz
México

directo / fax
+52 (228) 1411060

comutador
+52 (228) 842.1700
exts. 11128 a 11131

"...Siendo las diez horas del día siete de septiembre de dos mil, se reunieron en el Aula Magna de la Facultad de Derecho, Xalapa, los integrantes de la Comisión Académica del Área de Humanidades del Consejo Universitario General, de la Universidad Veracruzana, teniendo quórum legal, una vez aprobado el Orden del día establecido y discutidos todos los asuntos, se llegó al siguiente acuerdo: -----
"...Se aprueba por unanimidad el proyecto curricular de la Licenciatura en Pedagogía, presentado por las Facultades de Pedagogía Xalapa, Poza-Rica y Veracruz y del Sistema de Enseñanza Abierta, este programa académico se inserta en el Nuevo Modelo Educativo.-----

A petición de la Dra. Ma. Magdalena Hernández Alarcón, Directora General del Área Académica de Humanidades de la Universidad Veracruzana, contenida en su oficio número 0732/2009 de fecha veintisiete de marzo del año en curso, para efectos de dar trámite al registro del programa, se expide la presente certificación el día veinticuatro de abril de dos mil nueve en la ciudad de Xalapa-Enríquez Veracruz.

Atentamente



SECRETARIA ACADÉMICA

RCR/RRA/mcs

ANEXO XII

COMISION RESPONSABLE DE LA INTEGRACIÓN FINAL DEL DOCUMENTO.

<p>▪ POZA RICA</p> <p>ADORACIÓN BARRALES VILLEGAS LAURA TERÁN DELGADO GUADALUPE ELVIRA GUERRERO RODRÍGUEZ. MARCELA MASTACHI PÉREZ</p>	<p>▪ SISTEMA DE ENSEÑANZA ABIERTA</p> <p>SILVIA JIMÉNEZ GARCIA PILAR ESPINOSA SANTOS NYDIA IRENE PÉREZ CHÁVEZ</p>
<p>▪ VERACRUZ</p> <p>GUADALUPE HUERTA ARIZMENDI LETICIA SÁNCHEZ TETUMO LIDIA LARA ARANO</p>	<p>▪ XALAPA</p> <p>MARTHA EVELYN CÓRDOVA RODRÍGUEZ GRACIELA MIGUEL ACO GUADALUPE ABIGAIL ORTUÑO HEREDIA ELVIRA DEL ROSARIO TRUJILLO RONZÓN.</p>

INTEGRANTES DE LAS COMISIONES REGIONALES QUE PARTICIPARON EN LAS DISTINTAS FASES DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS '90 Y DISEÑO DEL PLAN DE ESTUDIOS 2000 DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

<p>ALICIA GRAYEB BLANCO ELVIA DOLORES CASTILLO ELVIRA DEL ROSARIO TRUJILLO RONZÓN GRACIELA MIGUEL ACO GUADALUPE ABIGAIL ORTUÑO HEREDIA LILIA ANA DE LA LLAVE COVARRUBIAS MA. DE LOS DOLORES RICAÑO ESCOBAR MARTHA BEATRIZ CRUZ CHÁVEZ MARTHA EVELYN CÓRDOVA RODRÍGUEZ MODESTA JIMÉNEZ OROZCO RAFAEL MEJIA GRAJEDA ROSA ISELA MARTÍNEZ PORTILLA</p>	<p>GUADALUPE ELVIRA GUERRERO RODRÍGUEZ ADORACIÓN BARRALES VILLEGAS IRENE ARCIGA SOLORIO LAURA TERÁN DELGADO MA. DE LOS ANGELES SILVA MAR MA. DYLIA ANIMAS SALAZAR MARCELA MASTACHI PÉREZ SANTA I. TORRES GARCÍA</p>
<p>ELSA LIDIA LARA ARANO GUADALUPE HUERTA ARIZMENDI LETICIA SÁNCHEZ TETUMO MA. ESTHER ROMERO ASCANIO</p>	<p>ELSA AÍDA SALAZAR EVA BARRIOS Y LAGUNES JORGE REVILLA FAJARDO JUANA VELÁSQUEZ AQUINO LETICIA GONZÁLEZ LUZ MARÍA GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ NYDIA IRENE PÉREZ CHÁVEZ PILAR ESPINOZA SANTOS ROSALBA ARELLANO PRATZ SILVIA JIMÉNEZ GARCÍA</p>