



## INTEGRACIÓN DE PROCESOS CURRICULARES EN LA ACENTUACIÓN PEDAGÓGICA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Anselmo Álvarez Arredondo  
[alvarez.anselmo@uas.edu.mx](mailto:alvarez.anselmo@uas.edu.mx)

Flérida Moreno Alcaraz  
[flerida@uas.edu.mx](mailto:flerida@uas.edu.mx)

### RESUMEN

La formación pedagógica como área implícita en diversas disciplinas de la formación profesional, es actualmente un compromiso social y ético aceptado por la amplia comunidad de las IES, al menos en nuestro país, y es aún mayor de las carreras profesionales que se encuentran en relación directa con el ámbito de formación pedagógica y docente, como es el caso que analizamos de Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE), en la Universidad de Autónoma de Sinaloa (UAS), que no está exenta de este compromiso, pero además, pretende que la docencia sea uno de los principales campos laborales del egresado. Esta investigación intenta formalizar la preocupación sobre la proyección que el alumnado se forja desde este Programa Educativo (PE), acerca de un perfil profesional que no resultará del todo cumplido, y de cómo evoluciona el cambio de dicha perspectiva, conforme avanza el proceso de formación. El estudio no está, sin embargo terminado, se encuentra en proceso a partir de un importante avance mediante un protocolo estándar de investigación cualitativa con base en los preceptos básicos de problematización, fundamentación teórica, seguimiento metodológico y sistematización de primeros resultados, a partir de la exploración de las preocupaciones iniciales del alumnado a cerca del cumplimiento del PE que han seleccionado en relación a sus aspiraciones y un perfil profesional esperado.

**PALABRAS CLAVE:** Perfil profesional, competencias pedagógicas, voz del estudiante, intervención educativa.

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde la premisa de un conocimiento real del estudiantado en su propio proceso de aprendizaje, es necesario el análisis del cumplimiento de lo establecido como propósitos de formar profesionales de la educación competentes para desarrollar acciones relativas a: "la investigación, planeación, innovación, desarrollo y evaluación de programas



educativos de nivel medio y superior” (FACE, 2013). Este ofrecimiento formal de formar profesionales en competencias pedagógicas conduce a una observancia permanente sobre el cumplimiento de los lineamientos curriculares y sus orientaciones formativas como: “...docencia, innovación educativa, evaluación y desarrollo curricular, investigación y gestión en procesos de formación educativa” (FACE, 2013), lo cual ubica a la docencia como una área profesionalizante al perfilarla dentro de los campos laborales de desempeño profesional. Lo observable y por tanto problemático en este proceso de formación, es la generación de un perfil con incipientes cualidades y competencias pedagógicas, que no aseguran un desempeño estándar en el campo de la docencia, que requiere conocer y explicar las fallas y discrepancias del currículo actual de LCE en esta área de formación profesional.

## JUSTIFICACIÓN

El perfil educativo de este programa es amplio y no acentúa suficientemente la formación pedagógica desde el perfil profesionalizante para un desempeño laboral como docente. La formación pedagógica es tratada como un campo de estudio desde la que se teoriza y se hace análisis, crítica y reflexión, lo cual cumple con la acentuación en la investigación educativa, desde el desarrollo curricular y la gestión de los procesos educativos. El “Plan de Desarrollo Institucional Consolidación 2017”, que plantea en uno de sus ejes estratégicos de desarrollo: “...consolidar la calidad, pertinencia y equidad de los programas y servicios educativos... a través de la evaluación e innovación permanentes y la sistematización de los procesos” (PDI-UAS, 2013), en concordancia con los *criterios y políticas de evaluación* dictadas por el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A.C. (CEPPE), que por segunda ocasión –desde 2009- otorga crédito nacional de calidad a este PE. Pretensiones asentadas como: “...Formar a profesionales de la educación que coadyuven a concretizar las aspiraciones de una práctica académica innovadora, cuyos componentes integren las actividades de docencia, investigación, difusión y extensión”; son altamente comprometedoras en una realidad social –como esta entidad federativa-, en la que la demanda de plazas docentes está muy por debajo de la oferta laboral por los sectores público y privado. La génesis del conflicto al parecer se encuentra en lo establecido en los objetivos originales del PE, orientados a la actualización del perfil docente del propio gremio universitario, al establecer que es la respuesta a las “...necesidades profesionales del campo laboral en sus diferentes ámbitos y niveles educativos, y la insuficiente oferta educativa que hay en el Estado para la formación de profesionales para la docencia y la investigación de nivel medio superior y superior” (FACE, 2013).

El PE de LCE es un programa que se distingue actualmente por dos “fortalezas” principales, su planta docente y su alumnado. Dispone de una planta docente que ha logrado un alto nivel de habilitación académica y una experiencia



docente superior a 20 años en el área de las Humanidades y la Pedagogía de nivel superior, cuenta con un 92% con postgrado y el 53% con el reconocimiento de Perfil PROMEP. No obstante, desde cierto ángulo, esta fortaleza puede ser vista como debilidad, puesto que un 50% de los docentes cuentan con una antigüedad jubilatoria, que constituye un riesgo para el PE, que puede mermar los niveles de experiencia docente y por tanto calidad en la docencia. Tiene además una alta demanda en el sector de las Ciencias Sociales y Humanidades, con matrícula y cobertura nada despreciable como sigue:

MODALIDAD	UNIDAD REGIONAL	TOTALES	
		GRUPOS	ALUMNOS
Escolarizada	Culiacán	4	126
Semiescolarizada	Culiacán	2	57
	Los Mochis	3	97
	Guamúchil	2	67
	Mazatlán	3	90
		<b>14</b>	<b>437</b>

Fuente: Base de datos SACE-UAS (2015).

en los últimos 5 años se ha incrementado el índice de retención de 74% a 88% en los periodos de 2005-2009 y 2010-2014 respectivamente, también se aprecia una disminución en los índices de reprobación del 6% al 3% en las últimas 3 generaciones, mientras que el índice de eficiencia terminal mantiene un incremento del 65% a un 85%. Estas condiciones sin embargo, empañan una realidad que merece observar a la luz del nivel de satisfacción de sus estudiantes.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La reflexión que los docentes hacemos de la práctica educativa es generalmente escasa e informal, por lo cual no trasciende a una sistematización del saber de la práctica misma. Es posible que los docentes no sepamos analizar de manera organizada la amplia significación de nuestra práctica docente, sobre todo en la comunicación directa y constructiva con el alumnado, que exprese la sensibilidad de la que estamos dotados para poder hacer de la reflexión una práctica: "...Saber analizar las relaciones intersubjetivas es una dimensión esencial de la práctica reflexiva." (Perrenoud, 2003, p. 130). Una reflexión necesaria es con respecto a la formación pedagógica en educación superior, entendida como un proceso continuo que va atendiendo a diferentes etapas organizadas en su práctica docente, facilitan iniciar, adiestrar, formar y perfeccionar a dichos profesores en el dominio de los contenidos de la didáctica de la educación superior con el propósito de incidir en la calidad de la formación de los estudiantes (Cáceres, 2003, 8-9; Fernández, 2013, p. 50). Por otra parte, con Martínez (2012) aceptamos que la formación como



*eje y principio* de la pedagogía, da sustento al proceso de humanización que va caracterizando el desarrollo individual según las propias posibilidades, la formación es la misión de la educación y de la enseñanza, facilita la realización personal, cualifica lo que cada uno tiene de humano y de personal (pp. 08-09). En este sentido – formativo- cobra importancia el enfoque de la formación en competencias pedagógicas por los estudiantes en proceso, por lo que representan en términos de integración de diversas capacidades (saberes, habilidades, juicios, etc.) que se desarrollan voluntariamente a partir del interés propio, pero con la intervención de quien lo propicia a nivel cognitivo. De acuerdo con Tejeda (1999), la integración de capacidades como: saberes, valoraciones y habilidades, entre otras, sólo se observan en el desempeño y la práctica, en las acciones que permitan su *revelación*, como acciones pensantes sustentadas en principios y criterios, producto de la formación y la experiencia, es decir, el saber equivale a utilizar las capacidades no a *poseerlas*.

Los procesos por integrar modelos del profesor ideal, eficaz y “bueno” en todos los sentidos, ahora profesor “competente”, tiene ya mucho tiempo. Cada vez que esto se cree resuelto al menos para un periodo o circunstancia –como los planes sexenales-, se formulan propuestas de formación y/o capacitación para adquirir el “nuevo perfil” del docente que requiere la sociedad, así lo revelan las ya innumerables propuestas sobre las cualidades del docente eficaz (Zabalza 2003; Gimeno y Pérez, 2005; Perrenoud, 2007; González, 2010; Medina y Barquero, 2012). En una profesión en la que la enseñanza es a su vez objeto de estudio y de formación, se deben de cuidar más aspectos que en muchas otras profesiones, más aún cuando el perfil de formación docente no es claramente delimitado, considerando que: “...la enseñanza...posee su propia lógica e impone sus condiciones...saber enseñar implica poseer los conocimientos suficientes sobre la lógica y las condiciones que afectan a su desarrollo...depende de las particulares cualidades de cada docente. A enseñar se aprende enseñando. (Zabalza, 2003, p. 65). En carreras como la que nos ocupa (LCE), la formación como docente requiere en parte de la preparación informal, presente en todos los profesores, consistente en la: “interiorización de formas de conducta, actitudes, creencias, estrategias y modelos de actividad docente que se van asimilando durante el proceso” (Fernández, p. 51), cuando sea parte del ámbito docente tratará de recuperar aquello de mayor valor en su vida de estudiante. De esta manera, el enseñante debe centrar las *secuencias* de impartición en la organización que suministre los contenidos de la manera más comprensible al “interlocutor activo”, “el aprendiz”, de manera que pueda: “proveer unas competencias profesionales concretas, fundamentales para que este forje su futuro laboral” (Casas en González, 2010, p. 274).

El ámbito educativo está concentrando gran parte de las atribuciones que tienen las competencias, sobre todo en las nuevas cualidades como formación alternativa o bien como finalidad formativa. La competencia basada en el desempeño escolar sobrevalora lo procedimental, no valora toda la capacidad racional y cognitiva de la interacción del sujeto con el entorno; la resolución de problemas no es mecánica, depende de la comprensión y compromiso que



el sujeto establece con la realidad que vive, el desempeño se integra por el saber *conocer* y saber *ser*, y el saber *hacer* no representa toda esta categoría. Las condiciones o *contexto* en que se realiza la competencia es un “tejido complejo” de la realidad que por su estado cambiante condiciona la *idoneidad* como correspondencia de las exigencias con las cualidades personales ante cada situación (Tobón, 2005). Sin embargo las competencias también tienen “matices”, como el “academicismo” (Jurado, 2009), que considera a la educación formal el lugar idóneo para adquirir las competencias *técnicas* y las capacidades *analíticas* que la sociedad “invoca”. Es posible que en el interés personal no sea del todo cierto, pero en el interés social sí, a la educación superior le atañe y aún más, es su compromiso proporcionar los ambientes que generen y en parte garanticen las mejores condiciones para que aquello se cumpla. Por otra parte está el “operacionalismo”, domina la forma y propósitos de las capacidades adquiridas en la educación superior, al: “operar a partir de sus conocimientos... en el mundo del trabajo, con el fin de operar con más eficacia” Barnett (2001, p. 33). Pero de acuerdo con Jurado (2009), un rendimiento académico “bueno” no garantiza un desempeño “impecable” en el ejercicio profesional, las competencias profesionales como conjunto de esfuerzos (análisis, interpretación, hipótesis y práctica, etc.), se deben al sujeto que participa en un contexto, “actualizando y usando los saberes aprendidos” (Jurado, 2009, pp. 349, 352).

Un tratamiento alternativo de la orientación que debe tomar la formalización de las competencias pedagógicas en programas de estudio superior como la LCE, parece ser mediante proyectos de intervención educativa con respaldo en la investigación-acción, en la cual la práctica docente, adquiere la finalidad reflexiva desde la perspectiva del cambio educativo. Su objetivo consiste en mejorar formación en la práctica, en vez de generar conocimientos, así, la producción y utilización del conocimiento “se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él” (Sandín, 2003, p. 33). La decisión de “intervenir” se rige por premisas de orden pensante. Una intervención educativa desde la propia enseñanza, solo puede tener la finalidad de mejorar las capacidades pensantes de los estudiantes, en los niveles curriculares requeridos, sobre todo las que proporciona un desarrollo autónomo y de mayor compromiso personal con su formación profesional. En esta misma orientación hay propuestas acertadas en delinear proyectos globales de investigación-acción educativa, como la establecida por Lomax (1999) con base en los siguientes rasgos:

- Trata de buscar una mejora a través de la intervención.
- Implica al investigador como foco principal de la investigación.
- Es participativa, e implica a otras personas más como investigadores que como informantes.
- Es una forma rigurosa de indagación que lleva a genera teoría de la práctica.
- Necesita de una continua validación de testigos “educativos” desde el contexto al que sirve.
- Es una forma pública de indagación; (en Latorre, 2000, p. 25-26).



## OBJETIVOS

Un objetivo *de reconocimiento*, para realizar una investigación en forma que revele los desajustes de la labor docente, ante un currículum de un alto compromiso formativo y ético en relación a la formación de especialistas en el área educativa que incluye una formación pedagógica que promete al aspirante la formación necesaria para un desempeño profesional como docente, que requiere retomar *la voz* del estudiante y visualizar su *ser estudiante*, en el contexto del PE, desde su percepción del currículum en relación a sus propósitos de futuro. Un objetivo *de procedimiento*, en lograr las condiciones para la integración de procesos alternativos de mejora y/o incremento del aprovechamiento del alumno en el área de la formación pedagógica, como son los proyectos de intervención educativa, a partir de una mayor participación del estudiante generada por nuevas dinámicas, que la práctica educativa cotidiana por sí sola no ha podido generar, y que pueda ser realizables en más de una áreas de desempeño profesional, desde el nivel de apropiación del estudiante en el *deber ser* como profesional de este currículum y las cualidades reales (pedagógicas) que espera le proporcione.

## METODOLOGÍA

Por ser una investigación en proceso y con un programa de actividades a la par de la academia, contará con tres etapas las cuales concluirán con un plan de intervención educativa durante la segunda mitad del año en curso. Los sujetos contactados para la etapa de observación son alumnos de 1ro 2do y 3er grados del PE sin distinciones ni registro de datos personales, con el único enunciado de aportar los datos que a criterio propio quisieran proporcionar sobre algunos tópicos del PE de LCE, bajo el supuesto de que: *el concepto del estudiante sobre el perfil profesional que está adquiriendo con marcado enfoque investigativo, no le proporcionará las cualidades suficientes para un desempeño profesional y laboral como docente, al menos en las actuales exigencias*. De esta manera, la muestra poblacional se definió a partir del alumnado de la Zona Centro (Culiacán) con un 72% del alumnado existente y un 21% del universo a nivel Estatal del PE. El instrumento aplicado consta de cuatro secciones de tópicos como son:

*“Formación inicial”*: pretende unificar ideas y decisiones iniciales de ingreso.

*“Hábitos de estudio”*: identifica cualidades cognitivas de disciplina y estudio.

*“Desempeño docente”*: descifra la importancia de la información que recibe en el aula. *“Motivación profesional”*: identifica factores de interés en el perfil profesional.



El proceso de intervención contiene una aportación principalmente metodológica, requiere un establecimiento de al menos tres etapas para el alcance de los propósitos que se establecen, y que pueden ser adaptables a las circunstancias o particularidades en este caso de las Ciencias de la Educación en el nivel superior, mediante una *estructuración del plan general*, con base en:

1. *El enunciado de la idea general, de la manera más clara.*
2. *El enunciado de los factores que pretendemos cambiar o mejorar y de las acciones a emprender en este sentido: desarrollar nuevas dinámicas de trabajo académico que no están ahora al alcance del currículo actual, de desarrollo personal y colectivo que generen una mayor participación del estudiante y nuevas dinámicas docentes.*
3. *El enunciado de las negociaciones de gestión educativa y formalización de las actividades, antes de emprenderlas: las condiciones para realizar acciones desde la actividad docente con la finalidad de ampliar el conocimiento y mejorar la perspectiva de reconceptualización por el estudiante en su proceso de formación y futuro desempeño.*
4. *Un enunciado sobre el marco ético que regirá con respecto al acceso y la generación de la información escolar y de las personas.*

## RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Del instrumento aplicado –hasta ahora- obtuvimos una confirmación de los planteamientos hipotéticos sobre el comportamiento del alumnado ante la idea de PE y perfil profesional que representa la LCE. Desglosaremos las áreas que concentran esta primera etapa del estudio.

En el área de “*Formación inicial*”: destacan las afirmaciones sobre la inclinación de formarse como docentes y tener planes de desempeñarse como docente en niveles educativos básico y medio, consideran que en esta carrera obtendrán el perfil docente para ese campo laboral, sin dar importancia a la orientación en la investigación educativa, como lo muestran los datos:

La Docencia como idea inicial de formación	87.9 %
Ser Maestro como plan inicial de estudio	87.9 %

En el área de “*Desempeño docente*”: los estudiantes reconocen que los docentes los mantienen más informados de las funciones y cualidades del investigador educativo, aún así los estudiantes se mantienen en buena medida en sus preferencias de obtener un perfil docente, como se muestra:

Las clases informan sobre el desempeño como profesor	Muchas veces: 57.3%	Poca dificultad: 70.0%
--	------------------------	---------------------------



Las clases informan sobre el desempeño como investigador educativo	Muchas veces: 85.5%	Poca dificultad: 77.5%
Las clases informan sobre el desempeño como gestor educativo	Pocas veces: 46.5%	Poca dificultad: 66.2%

El área de “*Formación profesional*”: revela el persistente interés sobre la información como futuro profesor por encima del interés como investigador educativo y aún más como gestor de centros educativos, considerando que la profesión docente es una labor de pocas complicaciones y exigencias en los niveles básico y medio superior:

Mi interés sobre la información como futuro profesor	Muchas veces: 83.1%	Poca dificultad: 91.1%
Mi interés sobre la información como futuro investigador educativo	Muchas veces: 55.6%	Poca dificultad: 72.5%
Mi interés sobre la información como futuro gestor Educativo	Pocas veces: 44.9%	Poca dificultad: 66.6%

El objetivo investigativo continuará hacia el diagnóstico y realización de una intervención que impacte la disposición del alumno, en respuesta a la falta de correspondencia entre los objetivos curriculares y los propósitos del aprendizaje en este importante programa educativo.

## REFERENCIAS

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa.

Cáceres, M. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista OEI*. Madrid: Universidad de Cienfuegos, Cuba. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>

Casas, M. (2010). Las prácticas y las competencias de la formación docente. En González, I. (Coord.). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. España: GRAÓ. Pp. 311-327.

Facultad de Ciencias de la Educación (FACE). (2013). *Tríptico Informativo*. UAS.

Fernández, J. (2013). *Formación y práctica docente. Un estudio sobre egresados de posgrado*. México: Díaz de Santos.

Gimeno, J. y Pérez, A. (2005). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. España: akal.





González, I. (Coord.). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. España: GRAÓ.

Giné, N. (2009). Cómo mejorar la docencia universitaria: El punto de vista del estudiantado. *Revista Complutense de Educación* 1 (20). 117-134. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Jurado, F. (2009). El enfoque sobre competencias: Una perspectiva crítica para la educación. *Revista Complutense de Educación* 2 (20). 343-354. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Latorre, A. (2000). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Martínez, M. (2012). La Formación de los docentes sobre la concepción de pedagogía. *Revista Enlace Educativo* (80). Secretaría Educación de Jalisco, Novena Época. Disponible en [http://portalsej.jalisco.gob.mx/comunicacionsocial/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/comunicacion-social/files/junio\\_final.pdf.pdfcompressor-904847\\_0.pdf](http://portalsej.jalisco.gob.mx/comunicacionsocial/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/comunicacion-social/files/junio_final.pdf.pdfcompressor-904847_0.pdf)

Medina, E. y Barquero, J. (2012). *20 competencias profesional para la práctica docente*. México: Trillas.

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Colofón.

Plan de Desarrollo Institucional Consolidación 2017 (PDI-UAS). (2013). [Documento electrónico]. México: UAS.

Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hill; Interamericana de España.

Tejeda, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Revista herramientas*, 56 (1), 20-30 y 57, 8-14. Disponible en <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/E-A/COMPETENCIAS%20PROFESIONALES.pdf>

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE.