





Modelo curricular

Reto de las políticas de innovación educativa
para la gestión de la reforma universitaria

La experiencia en la Universidad
Autónoma del Estado de Hidalgo



LOURDES TERESA CUEVAS RAMÍREZ

Portada y elaboración de gráficas interiores de
JAVIER MUÑOZ NÁJERA

Diseño de interiores
CARLOS ADAMPOL GALINDO RODRÍGUEZ

DR © CL EDITORIAL PRAXIS, S.A. DE C.V.
Vértiz 185-000, col. Doctores, del. Cuauhtémoc,
06720, México, DF, teléfax 57 61 94 13
www.editorialpraxis.com

Primera edición, 2010
ISBN 978-607-420-047-8

Reservados todos los derechos. Ninguna parte de este libro puede ser reproducida, archivada o transmitida, en cualquier sistema —electrónico, mecánico, de fotorreproducción, de almacenamiento en memoria o cualquier otro—, sin hacerse acreedor a las sanciones establecidas en las leyes, salvo con el permiso escrito del titular del *copyright*. Las características tipográficas, de composición, diseño, corrección, formato, son propiedad del editor.

Lourdes Teresa Cuevas Ramírez

MODELO CURRICULAR

Reto de las políticas de innovación educativa
para la gestión de la reforma universitaria

La experiencia en la
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

AUTORES DEL MODELO CURRICULAR Y GUÍA METODOLÓGICA:

María Florina Illescas López, Angélica Lira Díaz, Maribel Pimentel y Pérez, Verónica Valdez Fuentes, Elizabeth Pérez Soto, Arturo Vergara Hernández, Tiburcio Moreno Olivos, María de los Ángeles Navales Coll, Francisco José Veira Díaz, Sergio Vera Guzmán, Erica Villamil Serrano, Rosa Elena Durán González, Catalina Polo Jiménez, Juana María Islas Dossetti, Zindy Juárez Gutiérrez, María de Lourdes Orozco Ramírez, Ernesto Bolaños Rodríguez y Lourdes Teresa Cuevas Ramírez

ASESORES:

Francisco Miranda López y Coralía Pérez Maya



Prólogo

Las demandas a los sistemas de educación superior cada vez son más exigentes, ya que en el contexto de globalización, como lo menciona Jacques Delors (1997: 10-13), se busca superar las principales tensiones que, sin ser nuevas, están en el centro de la problemática del siglo XXI, tales como lo mundial y lo local, lo universal y lo singular, ubicarse entre lo tradicional y la modernidad, entre el largo y el corto plazo, entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades, entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y la capacidad de asimilación del ser humano y, por último, la tensión entre lo espiritual y lo material.

Es indiscutible que estamos inmersos en tales tensiones y depende de la formación, objetivos, intereses, compromisos y, sobre todo, de la visión sustentada en el conocimiento de los actores vigentes en los procesos sociales, asumir políticas y posturas acordes con las necesidades de los contextos específicos, que en diversidad de circunstancias y momentos históricos un mismo problema debiera enfrentarse con inclinación a polos opuestos de las tensiones mencionadas.

El momento histórico que vivimos demanda de la academia la producción de alternativas para mejorar la calidad de vida, por lo que los privilegiados del nivel educativo de formación en posgrados en instituciones públicas tenemos el compromiso ineludible de reintegrar a la sociedad productos de investigación que impacten en su mejora.

En el caso del área de educación, como egresada del programa de doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), asumo el compromiso profesional y moral no sólo con la investigación y sus resultados, sino con la oportunidad de intervenir, a través de la gestión de proyectos, en el desarrollo de políticas educativas para la mejora de la calidad de la institución, diseñar y operar estrategias de reforma educativa que impacten en cambios estructurales en la forma de operar y de normar los procesos educativos.

Este trabajo constituye un gran esfuerzo por aplicar los referentes teórico-metodológicos de las ciencias de la educación a las prácticas concretas de mejora de la calidad educativa, al estar inmersa en las instancias de toma de decisión, como funcionaria institucional a cargo de un proceso tan relevante como es la reforma curricular.

El trabajo que se presenta ofrece modelos de referencia para la mejora de la calidad educativa; si bien constituye un medio, se constituye, también, en un fin en sí mismo como producción de la investigación educativa.

Los resultados del proyecto que se presentan ya cuentan con un valor agregado: el del impacto real en los procesos educativos que son el resultado de la investigación-acción y que hasta la fecha se aplican en la comunidad universitaria.

Es un gran orgullo contribuir a gestar formas de trabajo colegiado, colaborativo e interdisciplinar en la institución con productos que tienden a impactar a la comunidad universitaria y académica interesada en los procesos de innovación, cambio o transformación educativa.

Introducción

El presente trabajo es producto de la formación en el programa de doctorado en ciencias de la educación, desarrollado en la línea de investigación Política Educativa, Sujetos Sociales, Gestión y Desarrollo Institucional¹.

El texto se presenta en cuatro capítulos: en el primero se abordan los fundamentos a partir de la justificación del tema de la gestión y la problemática identificada y en torno a cómo asumir la concepción de gestión en relación con las políticas de mejora de la calidad educativa; se definen las preguntas centrales que guiaron el trabajo y sus objetivos, delimitados en la necesidad de contar con modelos guía de las políticas para mejorar la calidad educativa. Se comenta el universo de estudio con el que se desarrolló la experiencia de la reforma curricular de la UAEH y el periodo de trabajo de campo (2007-2008), así como sus resultados.

En el mismo capítulo se explicita la metodología asumida para el desarrollo del trabajo, centrada en la investigación-acción como herramienta para la construcción de procesos y productos colectivos y colaborativos de la gestión de la política para la mejora de la calidad de la educación. En este apartado se presentan las etapas de desarrollo de la experiencia de trabajo colegiado en la reconstrucción

¹ Esta línea de investigación permite pensar la educación desde los procesos de política y las agendas de política pública en el ámbito nacional y regional, valorar sus implicaciones institucionales y sociales para impulsar la innovación y desarrollo de la educación desde la perspectiva normativa, organizacional y financiera.

metodológica —expresada en el proceso de reforma curricular— para la construcción del modelo curricular y sus instrumentos de aplicación, que se constituyen en la guía de diseño y rediseño del currículum.

El capítulo dos constituye el análisis teórico del trabajo, compone el estado del arte de las dimensiones de la gestión a partir de discusiones teóricas y de análisis de experiencias exitosas. Sobre todo, se establece como referente de la reforma curricular para la construcción del modelo guía.

En el capítulo tres se presenta el modelo curricular integral producto del trabajo colegiado con los actores de la reforma curricular². En él se abordan los elementos de un currículum que favorece la reconstrucción de los programas educativos (PE) de licenciatura que incorpore las recomendaciones e innovaciones internacionales en relación con la educación. También se fundamenta la concepción pedagógica con un enfoque constructivista que permite la formación integral de sus egresados con énfasis en lo científico, tecnológico y humanista a través del desarrollo de competencias genéricas y específicas, éstas como dispositivo pedagógico. Además, asume la flexibilidad en el currículum para generar programas educativos que potencien y movilicen las posibilidades de los estudiantes para acceder al conocimiento y a otros contextos.

En el capítulo cuatro se presenta la guía metodológica para el diseño y rediseño curricular del programa educativo de licenciatura, planeada en el seno del grupo de trabajo

² Con la participación de Lourdes Teresa Cuevas Ramírez, María Florina Illescas López, Angélica Lira Díaz, Maribel Pimentel Pérez, Verónica Valdez Fuentes; ICAP: Elizabeth Pérez Soto; IDA: Arturo Vergara Hernández; ICSE: Tiburcio Moreno Olivos, María de los Ángeles Navales Coll; Dies: Francisco José Veira Díaz, Sergio Vera Guzmán; asesores de la Dies: Erica Villamil Serrano, Rosa Elena Durán González, Catalina Polo Jiménez, Juana María Islas Dossetti, Zindy Juárez Gutiérrez, María de Lourdes Orozco Ramírez, Ernesto Bolaños Rodríguez y Luz Elena Aseff

de la Comisión Institucional de Currículum (CIC). La guía constituye un esfuerzo por proporcionar los procedimientos teórico-metodológicos para la construcción e integración de los componentes del modelo curricular integral de la UAEH en 2007. Además, se construyó como recurso instrumental de apoyo para el proceso de diseño y rediseño de los programas educativos de licenciatura y puede ser abordada por los del diseño o rediseño curricular de todas las modalidades (presencial, semipresencial, abierta y virtual), a nivel de estructura, siempre que se respeten sus particularidades en la aplicación. Los participantes del proceso curricular deberán consultar la guía para asegurar un producto que cumpla con los lineamientos y políticas establecidos por la institución.

En el último capítulo se reflexiona respecto al impacto del proceso de reforma curricular, en específico en la UAEH, en términos de los alcances y límites de la experiencia. Por último, cierra con algunas consideraciones de continuidad del trabajo.

CAPÍTULO UNO

1.1 La fundamentación del tema

Justificación

Está claro que los países latinoamericanos no pueden ni deben mantenerse al margen de los cambios y avances científicos, tecnológicos y culturales que se dan en la actualidad y dentro del contexto de la globalización económica y cultural, sino que deben adoptar y diseñar un conjunto de mecanismos y medios productivos que les permitan alcanzar los niveles de competitividad necesarios en este nuevo esquema mundial. Sin embargo, también es cierto que las medidas y mecanismos adoptados por los estados para incorporarse al desarrollo deben adaptarse a las condiciones, medios y posibilidades reales de crecimiento de sus respectivas poblaciones, que no son homogéneas ni están integradas ni gozan de la misma estabilidad económica que las grandes potencias, cuyos modelos y parámetros de progreso se importan de otras sociedades.

El reto para los distintos países de América Latina está en cómo lograr que la universidad funcione para la sociedad a la que sirve en el contexto estructural en que se encuentra, rescatar el vínculo fundamental entre los mecanismos operativos y medios empleados respecto de la función social y cultural de desarrollo de la educación superior pública.

Las políticas de planeación de la educación universitaria pública en América Latina están condicionadas por la esfera estatal a través de los mecanismos de financiamiento universitario y en función de un proyecto político-económico de modernización que, a su vez, está condicionado por modelos de desarrollo y modernización externos, impulsados por las grandes potencias industriales rectoras del orden económico internacional, las cuales imponen parámetros de progreso científico, tecnológico, cultural y económico a las naciones en desarrollo.

En esta tendencia se insertan una serie de propuestas de política educativa que, en los ámbitos de la educación en todos sus niveles, son emitidas a los gobiernos latinoamericanos por organismos como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), con proyección a la incorporación de estos países, en mejores condiciones económicas y culturales, al proceso de globalización económica, política y cultural mundial, pero desde los lineamientos establecidos por los bloques estratégicos de poder en el ámbito de la geopolítica internacional.

En materia de excelencia académica, en las instituciones de educación superior (IES) —adaptadas a necesidades de progreso tecnológico, científico y cultural propias del proyecto de modernización productiva nacional de sus respectivos estados en el contexto de la globalización económica y cultural—, analistas reconocidos, como Muñoz Izquierdo (1995), plantean que para que las IES apoyen la gestión de nuevos proyectos de desarrollo nacional es necesario que diseñen y difundan nuevas conceptualizaciones del ejercicio profesional, sobre todo en los campos de la ciencia y la tecnología a que se refieren las carreras que en la actualidad

se ofrecen. Además, estas instituciones deberán renovar sus currículos y sustituir sus métodos de enseñanza por otros que permitan integrar la docencia con la investigación y con el desarrollo tecnológico. Estos currículos deben impulsar la creatividad y las capacidades necesarias para resolver problemas, fomentar y adaptar tecnologías y para organizar y participar en proyectos de desarrollo (Muñoz, 1995: 39).

Como refiere Miranda (2008), la educación del futuro no puede quedar ajena y marginada de los desafíos de adaptar las necesidades humanas a la sociedad del conocimiento, por lo que es necesario recuperar y hacer vigente el ideal de una sociedad educativa con base en la cual hagamos del conocimiento y la información instrumentos fundamentales de la relación de los individuos con sus entornos sociales, naturales y tecnológicos.

Asimismo, el autor plantea el reto de contar con modelos educativos coherentes, con futuro, que asuman la enseñanza y el aprendizaje desde perspectivas integrales y busquen construir equilibrios activos entre el conocimiento, las habilidades y las actitudes. Aclara que la educación futura deberá ser una educación de competencias simultáneas a la ética de la responsabilidad y concurrentes con las voluntades emprendedoras y solidarias. Se trata de que la educación pueda convertir el conocimiento en algo más que un instrumento. En el futuro inmediato debemos crear una educación que transfiera, con calidad y justicia, conocimiento e información a todos los individuos para lograr, con ello, que la escuela y el conocimiento que ahí se produce y distribuye sea no sólo instrumento eficiente para la productividad social sino, al mismo tiempo, factor de igualación social para el verdadero desarrollo (Miranda, 2008).

El reto para los sistemas educativos, entonces, está en planear modelos ideales a partir de realidades contextuales que guíen las políticas de operación e instrumentación de alternativas educativas sustentadas en el conocimiento multirreferencial (Ardoino, 1988), producto del análisis de la problemática educativa, con la participación de los actores sociales del proceso educativo.

1.1 Tema-problema

En el contexto de las nuevas realidades y retos, parece inaplazable diseñar estrategias que permitan rearticular la institucionalidad educativa con base en la redefinición de los esquemas de política y de gestión institucional y escolar de los servicios de educación.

El sistema educativo necesita construir nuevas relaciones y dinámicas de integración entre sus programas de formación, los recursos humanos y tecnológicos, sus capacidades de organización y administrativas, la gestión académica, la planeación, evaluación y rendición de cuentas, así como el involucramiento corresponsable de nuevos actores sociales en su funcionamiento. Además, el sistema educativo necesita vincularse de manera consistente con las necesidades sociales, los retos del desarrollo, la equidad social, las oportunidades de desenvolvimiento productivo, la formación de ciudadanías activas y el incremento de las oportunidades para mejorar la calidad de vida de la gente.

Es indispensable reflexionar de manera crítica y propositiva sobre el desarrollo educativo. Se propone que a través de la innovación de las instituciones pedagógicas se impacte en el sistema educativo y pueda armarse una pieza de

vital importancia para el montaje de una propuesta integral, articulada y con efectos sinérgicos que dinamice la política y la gestión de la escuela, que tome como centro de elaboración la innovación y desarrollo de la educación pública.

Sobre esta base se demanda articular la generación y aplicación de conocimiento con las necesidades de desarrollo social e institucional, capaz de contribuir al actual debate sobre la educación en el ámbito nacional e internacional y que, sobre todo, promueva la innovación educativa en el marco de un nuevo encuadre de política y gestión que permita enfrentar con éxito los retos de la diversidad social y el desarrollo productivo, así como los desafíos planteados por los niveles de inequidad y segmentación social que caracterizan el contexto local.

1.2 Preguntas centrales de discusión

El presente trabajo intenta responder a las siguientes preguntas:

- a) ¿Es posible construir una propuesta de gestión e innovación que permita ubicar indicadores relevantes, establecer relaciones entre determinadas variables y relacionar los factores modificables con resultados deseados para la mejora, innovación y transformación del sistema educativo?
- b) ¿Se puede desarrollar una estrategia conceptual y técnica en función de determinadas variables y criterios para una reorganización del sistema educativo institucional?
- c) ¿Es posible avanzar en la comprensión de la política institucional para la innovación educativa desde la planificación cooperativa, el papel de los actores facilitadores de procesos organizacionales y la coordinación entre instancias institucionales?

1.3 Objetivos

GENERAL:

Articular propuestas de modelos teórico-conceptuales y operativos con el desarrollo de una política educativa que mejore el sistema educativo institucional.

ESPECÍFICOS:

- 1) En el nivel de gestión escolar, plantear y generalizar un modelo de trabajo educativo para la educación básica y superior orientado al mejoramiento de las prácticas pedagógicas, mecanismos de participación social, liderazgo directivo, trabajo colegiado y logro en aprendizajes.
- 2) En el nivel de innovación educativa, diseñar un modelo alternativo de currículum para los diferentes niveles que genere políticas de innovación en las prácticas educativas y, sobre todo, en la concepción de formación educativa para un contexto en constante transformación.
- 3) En el nivel de gestión institucional, generar criterios y estrategias de operación colegiada para el desarrollo y la evaluación de políticas de innovación, formación y actualización de personal, procesos de evaluación, investigación e innovación y progreso institucional.

1.4 La experiencia colegiada

El desarrollo de este trabajo se centra en el estudio del proceso de reforma curricular de la UAEH, que se aplica a los 43 programas de estudio de nivel licenciatura y 5 de nueva oferta. Para efectos de este trabajo, la temporalidad de se-

guimiento y producción de resultados se aborda a partir de los dos últimos años del proyecto, 2007 y 2008.

1.5 Aportes del trabajo al campo de la investigación

Integrar una propuesta de gestión escolar con los otros niveles del sistema educativo (mesoestructura y política) en una localidad implica la creación de nuevos dispositivos conceptuales, metodológicos y técnicos con capacidad de intervención institucional.

La organización y funcionamiento del sistema educativo, en un contexto de reformas, plantea la generación de nuevos paradigmas de política, organización y gestión con un enfoque interdisciplinario y articulador.

El presente trabajo pretende aportar nuevo conocimiento a la relación entre procesos de cambio educativo y la conducción y gestión institucional reflejados en la formulación de políticas, rediseño institucional y nuevos criterios de planeación, evaluación y rendición de cuentas. Las características de la perspectiva y la estrategia analítica de la propuesta pueden resumirse en lo siguiente:

- 1) Una visión holística, es decir, una perspectiva de la institución educativa en la que ésta tiene que ver con todos los sujetos y procesos que intervienen en la educación.*
- 2) Una propuesta socialmente incluyente, pues no se limita al ámbito de lo educativo, sino que tiene que ver con todo lo que ocurre en la institución y la sociedad. Se parte de que lo que sucede en la educación afecta a la sociedad en su conjunto.*
- 3) La institución educativa, como articuladora social, no está conformada por elementos segmentados, sino*

como un proceso social integral, cuyas partes —lo administrativo, lo académico, lo político y lo social— se retroalimentan.

- 4) La institución como base de la política y la gestión, lo que permite acercar a quienes toman las decisiones con lo que pasa en las comunidades educativas, los contextos en los que se desenvuelven, el salón de clases y las estructuras políticas y administrativas del sistema educativo.

En especial, se desea aportar nuevos elementos de discusión en el ámbito del diseño y gestión de política pública a partir de diversos ejes fundamentales: *a)* la institución educativa como la base del cambio, pues las demandas educativas de la sociedad se manifiestan primero en ella y es ahí donde se concretan las expectativas del aprendizaje que comparten autoridades, maestros, alumnos y comunidad; *b)* transformación de los procesos de decisión y del funcionario público en educación con una estrategia de mayor cercanía a la institución educativa como articuladora social y generadora de satisfactores frente a demandas; *c)* el mejoramiento del sistema educativo basado en las necesidades de los estudiantes y en las capacidades e iniciativas locales; y *d)* mejora continua del sistema educativo con base en una gestión cada vez más eficiente y eficaz que apunte el trabajo de gestión en un contexto de estrecha vinculación con los actores que intervienen en el proceso educativo.

1.2. La reconstrucción metodológica del proceso

1.2.1 La metodología para el desarrollo del proyecto

Caminante no hay camino, se hace camino al andar.

ANTONIO MACHADO

El desarrollo metodológico de este trabajo se acerca más al proceso cualitativo, aunque recupera los datos cuantitativos como indicadores para el análisis.

Las técnicas de recolección de información y datos se destacaron, para el capítulo de fundamentación teórica, por el análisis de documentos y, por supuesto, también sustenta el trabajo que se desarrolló del proceso de construcción del modelo curricular.

El procedimiento investigativo para el proceso de reforma curricular se distingue por su desarrollo en cascada, esto es que, de acuerdo con el producto, con dependencia en la situación y los datos, se generaron problemas, cuestionamientos y reformulaciones al tenor de nuevos datos, sobre la base de un proceso de acción-reflexión; los métodos se construyen en la práctica. Por supuesto, prevalece el razonamiento lógico.

El análisis de los datos se aborda desde la triangulación como una de las técnicas más empleadas para el procesamiento de los datos en las investigaciones cualitativas, ya que se recuperan datos de distintas fuentes, tales como la experiencia de las personas, de instrumentos, documentos y

teoría, así como la triangulación de teorías y métodos, con cuidado de no caer en contradicciones.

Se asumió un enfoque participativo con una aproximación a la realidad en la que la población objeto de estudio deja de ser considerada como objeto pasivo y contribuye en la participación colaborativa. Destaca una rigurosa búsqueda de conocimientos en un proceso abierto al trabajo y a la vida, una experiencia vivida en la búsqueda de una transformación de la realidad educativa y de la cultura.

Se constituyó un proceso en que la población objeto, identificada en los grupos de trabajo que median en la reforma curricular, interviene en la identificación de sus necesidades y en su interpretación teórica, en el diseño de la investigación y en la recolección de datos.

Lo más importante es que la población participa en el análisis e interpretación de los datos, resultados y en la búsqueda de soluciones a los problemas que quiere estudiar y resolver.

El proyecto se sustenta en la investigación-acción participativa (Báxter, 2003)³, de la que destacan algunos objetivos:

- Analizar la realidad
- Recuperar la experiencia
- Interrogarse acerca de sus causas
- Realizar propuestas de transformaciones
- Organizarse para ejecutarlas
- Protagonizar las acciones
- Analizar crítica y sistemáticamente lo logrado
- Proponerse nuevas metas

³ La autora hace una reflexión histórica de cómo se ha asumido la investigación-acción en las ciencias sociales. En el ámbito de la educación, sobre todo, recupera el pensamiento de científicos de las ciencias sociales.

Con esta metodología se promueve que el proceso creador de conocimiento esté en manos de los protagonistas de la práctica social, de ahí que la investigación, educación y transformación aparecen como momentos relacionados de forma dialéctica.

Este enfoque propone ser una herramienta intelectual de transformación social que, de manera simultánea, procura descubrir, educar y organizar a los sectores involucrados en torno a problemas sentidos como propios.

Constituye toda una estrategia de conocimiento y transformación en cuyo marco se podrá recurrir, desde la táctica, a los instrumentos clásicos de investigación, así como a las formas tradicionales de producción de conocimiento y a otros recursos originales en función de los objetivos propuestos.

1.2.2 La investigación-acción promueve

- 1) Perfeccionar la práctica a través de la transformación de la situación concreta.
- 2) La existencia de una interacción entre comprensión y cambio: la comprensión está orientada por el interés en el cambio y éste incrementa la comprensión.
- 3) La reflexión sobre efectos de las acciones constituye un aspecto esencial de la investigación-acción como estudio. El proceso investigativo se manifiesta como una espiral, donde la acción es seguida de la reflexión y, tras una mayor comprensión, se suceden más acciones y reflexiones. La reflexión posee intencionalidad basada en la situación, lo que conlleva una nueva acción.
- 4) La reflexión práctica está cargada de valores. Acciones y comprensiones se interceptan siempre, no sólo por lo que es posible, sino también por lo que resulta deseable;

así, los fines hacia los que se dirigen la acción y los medios empleados para lograrlos están implicados dentro de los marcos de valores.

- 5) La investigación-acción no utiliza un modelo hipotético-deductivo sino uno fundamentado, en donde las hipótesis emergen durante la investigación y están sometidas a cambios mientras éstas se producen (modelo hipotético-inductivo-participativo o interpretativo).

1.2.3 La investigación-acción como práctica reflexiva

La investigación-acción se interesa, al mismo tiempo, por la teorización de la práctica y por la práctica de la teorización. Al examinar en acción las propias teorías no formales empleadas (teoría en acción) se llegan a conocer mejor las estructuras, las reglas y los supuestos que gobiernan las actividades del investigador y de los profesores en ejercicio (autoinvestigados), lo que convierte al investigador de la acción en un profesor reflexivo (Freire, 1977).

Según J. Habermas (1986), el proceso de la investigación-acción debe tratar de integrar la explicación causal y de autocomprensión en un proceso de autorreflexión orientada.

La esencia de este proceso reflexivo, comprensivo y autorreflexivo está dada por la investigación-acción, que es una forma de indagación en la situacionalidad que, a su vez, condiciona el proceso de actuación, regulado por la continua comprensión, análisis y valoración de las variaciones de cada situación.

1.2.4 Exigencias teóricas de la investigación-acción

Atendiendo a las diferentes experiencias acumuladas por distintos autores (Báxter, 2003), se identifica lo siguiente:

- No prescribe de antemano una acción investigadora específica.
- Supone una búsqueda interactiva de las condiciones limitadoras de su propia acción.
- Requiere una teoría de las posibilidades de la acción.
- Exige una investigación recíproca entre participantes de opiniones diferentes.
- No es prometedora en el sentido de garantizar ciertos resultados, sino en términos de valor educativo de su propio proceso.
- Encarna una contingencia en vez de una teoría determinada de la acción humana y se muestra cautelosamente ecléctica.
- Posee una concepción activista de la construcción del conocimiento.
- Su teoría de acción es una teoría de su propios actos en relación con las acciones de otros que no intervienen como participantes.
- Tiene una teoría de la relación entre conocimiento interno y conocimiento externo.
- Identifica la situación de su propio conocimiento en relación con otros conocimientos situacionales.
- Posee los medios para reflexionar sobre sus reivindicaciones de la verdad en términos de su situación y de su validez experimental.
- Exige la manifestación de una consagración a la práctica reflexiva que, en principio, es abierta.
- Identifica por sí misma las circunstancias en que cualquier teoría formal de la conducta puede propor-

cionar explicaciones relevantes de ésta y/o ser una guía para la acción.

- No se muestra optimista ni pesimista, sino prudente.
- Es consciente de su función crítica, pero no predispone su propia acción.

Algunas consideraciones sobre la relevancia actual de la investigación-acción en las ciencias sociales, y en específico en la educación, se destacan en cuanto a que en la actualidad existe una gran discusión teórica sobre la idoneidad del paradigma de las ciencias naturales para utilizarse como modelo en las ciencias sociales. Se toma en cuenta que éste posee, de manera inherente, una tendencia conservadora en el sentido de que el conocimiento se considera al margen de la práctica social, cuya validez nunca es cuestión de consenso social de correspondencia con la verdad y de reflejo exacto de la realidad. Esto propicia un marco favorable para la introducción de la investigación-acción, pues sustenta una teoría basada en la acción.

Sin embargo, conceptos como racionalidad, verdad y realidad, según Berstein (1979), deben comprenderse en relación con un esquema conceptual específico, un marco teórico, un paradigma, una forma de vida, una sociedad o cultura, de lo que se deriva que todo conocimiento resulta relativo a determinados marcos de entendimiento que son contingentes y contextuales.

Los fenómenos de las ciencias sociales, donde la actividad del hombre constituye su esencia, están conformados por elementos de carácter objetivo y subjetivo que tienen que ser interpretados y comprendidos en contraste con la exigencia explicativa de las ciencias naturales.

La acción del individuo siempre cuenta con un significado subjetivo que requiere interpretación dentro del contexto

social en que está inmerso, de ahí la necesidad de utilizar un paradigma interpretativo que no se preocupe por el descubrimiento de regularidades semejantes a leyes, sino por entender la vida social, que tiene como fundamento que las interpretaciones van más allá de los hechos como significado inamovible.

En la investigación-acción la interpretación está localizada en las propias situaciones y dentro de un contexto y una perspectiva particulares.

Por otra parte, lo subjetivo sólo puede ser entendido dentro de un contexto social determinado, donde el significado atribuido a la acción de ciertos individuos toma en consideración los actos de otros; por tanto, las acciones son recíprocas y los significados interactivos, peculiaridades de la investigación-acción que suponen una búsqueda interactiva de las condiciones limitadoras de su propia acción y exige un diálogo entre participantes.

Hay otro aspecto que brinda un marco operativo favorable a la investigación-acción que se refiere a la relevancia del enfoque cualitativo sobre el cuantitativo en el estudio de los problemas educativos. El enfoque cualitativo entraña una forma de aproximación empírica a la realidad social específicamente adecuada a la comprensión significativa e interpretación motivacional (de forma intencional) profunda de la conducta de los actores sociales en su orientación interna (creencias, valores, deseos, imágenes preconscientes y actos afectivos).

Por último, consideramos que la posibilidad de influir en las transformaciones sociales conduce a la necesidad de plantear determinadas prácticas participativas en educación. La alternativa de la investigación-acción participativa tiene como propósito ponerse al servicio de la comunidad, que no es sólo una opción ideológica sino también metodológica.

La recolección de la información con esta metodología se ubica en autodiagnóstico, formulación de hipótesis provisionales, entrevistas libres (o no estructuradas), diálogos, lluvia de ideas, reuniones abiertas sobre determinados temas, etcétera. También puede utilizarse la observación directa.

A partir de esta concepción, el producto del trabajo colegiado, guiado por las políticas institucionales en un modelo a seguir para el cambio e innovación institucional, se sustenta en las sesiones de trabajo que presentamos en las actas anexas.

1.2.5 La participación de los actores

El producto de trabajo colaborativo, sustentado en la investigación-acción, se expresa en las propuestas del modelo curricular integral y guía de diseño y rediseño curricular. Como producto de investigación fundamentalmente cualitativo, no obstante, se requieren datos que permitan dar credibilidad al proyecto, por lo que se presentan informes cuantitativos de la participación de los actores.

1.2.6 Principios y categorías referentes del análisis

El esquema del modelo alternativo de gestión para la mejora de la eficacia escolar se constituye en la guía de trabajo y referencia para la gestión de la reforma curricular de la UAEH; a continuación se presenta el esquema que sintetiza los elementos centrales de la propuesta.

1.2.7 Esquema del modelo alternativo de gestión

La política educativa nacional vigente plantea o marca la misión de la escuela pública, en todos los niveles, como

institución social. Es decir, lo que la sociedad delega y demanda de la escuela a través de la política educativa.

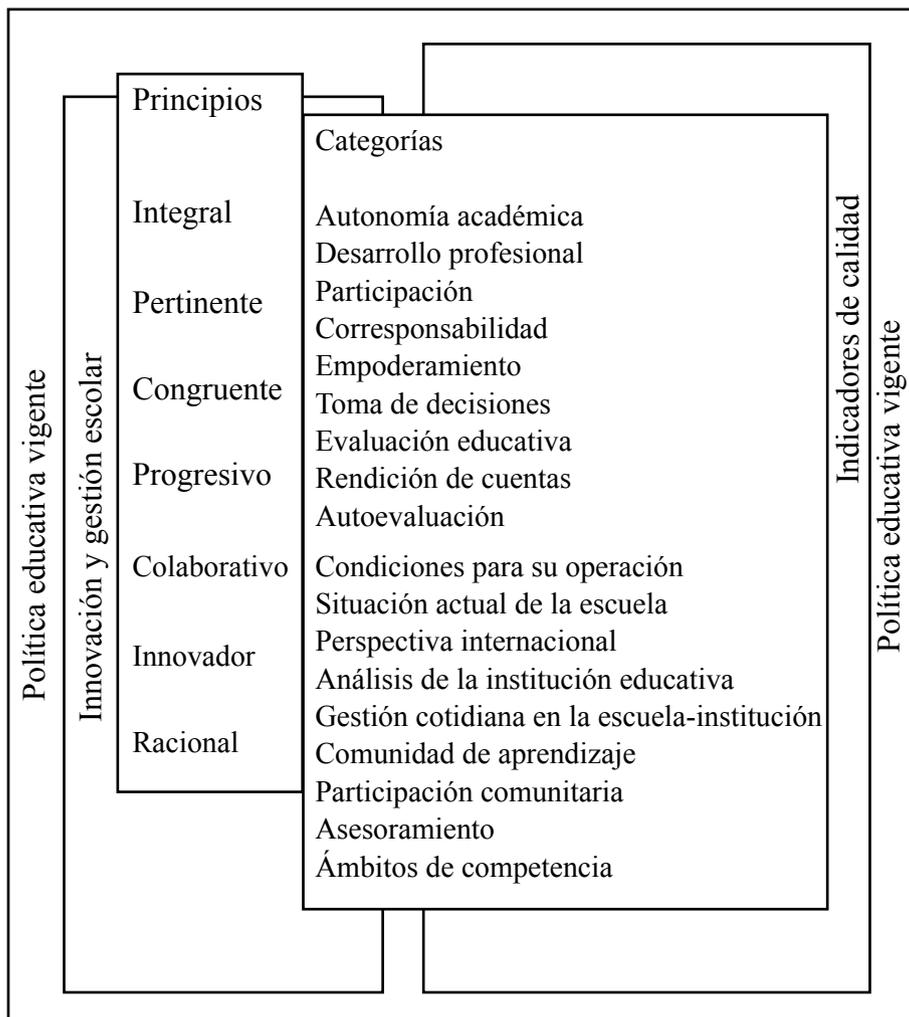
Dentro de esta política, o en el marco de ella se establece el impulso por la innovación y gestión escolar como una estrategia o forma de lograr dicha misión. Por ello, la constante revisión y búsqueda conceptual e instrumental de estos dos asuntos se hace patente en diversas instancias, instituciones y grupos de profesionales por el interés mostrado en contribuir en este cometido. El ejercicio intelectual de indagación esboza la necesidad e importancia de implementar un modelo alternativo de gestión para mejorar la eficacia escolar. Si bien es alternativo en el sentido de ser una opción viable y pertinente a la par de los existentes, está sustentado por principios que sostienen el modelo.

Toda propuesta de innovación educativa alterna o de proyecto de mejora requiere de la definición de ciertas categorías de análisis que permitan no sólo conceptualizar y entender el modelo, sino que den cabida a la actuación profesional de los distintos actores involucrados. Los principios y categorías son los elementos que caracterizan al modelo.

Un factor importante, que surge de las características que lo definen, son las condiciones necesarias para su operación o puesta en marcha.

Todos estos componentes, dispositivos y mecanismos tienen que ser susceptibles de valoración, por lo que se hace indispensable establecer los indicadores de calidad junto con sus criterios valorativos, con la intención de someter el modelo a un proceso de evaluación permanente durante su ejecución.

Este asunto tiene que ver con un aspecto que la sociedad reclama como un derecho: la rendición de cuentas en función de la misión de la escuela.



1.2.8 Las etapas del proceso

Para el desarrollo de este trabajo se identifican dos grandes etapas: se inicia por la que constituye la integración de la propuesta del modelo de gestión, caracterizada por el análisis de diversas experiencias y reflexión teórica sobre el tema (capítulo tres), que se constituye en un referente del estado del arte de las dimensiones de la gestión, así como una propuesta de modelo que contempla los elementos a considerar para el desarrollo de una estrategia que impacte en la mejora del sistema educativo.

Esta primera etapa se desarrolló con la participación de los especialistas en educación (estudiantes de maestría y doctorado en ciencias de la educación), cuyo proceso no se analiza aquí; el producto se recupera como aporte de este trabajo de tesis y se constituye en el referente de aplicación para la consecución de política de gestión. Se recupera el esquema sintético del apartado anterior, producto de este capítulo y guía de desarrollo para la reforma curricular de la UAEH.

La segunda etapa, que se constituye en otro de los aportes de este estudio de tesis, se identifica en dos constructos producto de la labor del trabajo colegiado y sustentado en la investigación-acción: el modelo curricular integral para la UAEH (capítulo cuatro) y el de la guía de diseño y rediseño curricular (capítulo cinco). Para el desarrollo de estos constructos se describe el proceso en el que se encuentran inmersos, que es el de la reforma curricular.

1.2.9 La reconstrucción metodológica del proceso de reforma curricular en la UAEH

1) Descripción del proceso

Con la intención de identificar a los actores del proceso de desarrollo de política institucional para la innovación curricular, este apartado se aborda a partir de contestar interrogantes; se inicia con identificar quiénes promueven el desarrollo curricular y a través de qué institución.

La responsabilidad normativa recae en la Coordinación de Docencia de la UAEH, a través de la Dirección de Educación Superior (Dies), a la luz de su misión y visión, que impactan de manera específica en los objetivos estratégicos planteados en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI)⁴, referidos a: 1) consolidación del modelo educativo; 2) mantener la oferta educativa de la universidad pertinente y flexible en licenciatura; 3) mejorar la calidad y orientación de la oferta educativa; 4) consolidar la oferta educativa de buena calidad y el reconocimiento ante organismos de evaluación y acreditación nacionales e internacionales; y 5) contribuir al desarrollo de la universidad con base en la integración de las funciones sustantivas y adjetivas, la promoción de la cultura de resultados, la planeación, la evaluación y la gestión de la calidad; llevar a cabo un procedimiento cuya finalidad es planear, definir e instrumentar estrategias para la reforma curricular que contempla el diseño, rediseño e implantación de programas educativos de licenciatura de acuerdo con el modelo educativo de la UAEH, aprobado por el consejo universitario en diciembre de 2005.

⁴ *Plan de Desarrollo Institucional 2006-2010*, UAEH, 2007

La responsabilidad de generar, coordinar y evaluar el proceso de la reforma curricular está a cargo de la Dirección de Educación Superior junto con los integrantes de la CIC, compuesta por representantes de las seis dependencias de educación superior (DES), que a partir de este proceso son nombradas coordinadoras de docencia de cada uno de los seis institutos; fueron seleccionados por sus directivos a partir de su experiencia y participación en procesos curriculares y formación en un posgrado afín a su área de conocimiento.

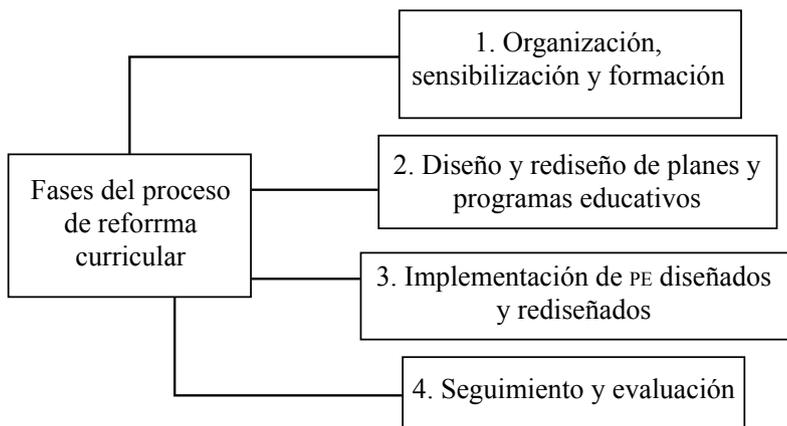
Para el desarrollo del proceso de reforma curricular se cuenta con seis asesores técnico-pedagógicos adscritos a la DIES y se contrató a un equipo de diez asesores más al inicio de 2007, con perfil de experiencia y formación mínima de maestría en áreas afines a la educación.

Se constituyeron cuarenta y tres comités de currículum correspondientes a cada uno de los PE de licenciaturas vigentes en la institución, en su mayoría coordinadas por el responsable académico del PE. La universidad está integrada por seis institutos y siete escuelas superiores en diferentes municipios del estado de Hidalgo, en las que se replican los PE de los institutos (DES), que también participan en los comités de currículum integrados en cada uno de ellos.

2) ¿Cómo han impulsado la innovación curricular?

A partir de la planeación estratégica, pero en busca de la calidad total⁵, se programa la reforma curricular en cuatro fases:

⁵ La planeación estratégica se define, por lo general, como un proceso de gestión que consiste en establecer, a partir de la misión y de las grandes orientaciones de una organización, los objetivos generales y los medios de acción que se privilegian



En la primera fase (cuadro fase uno), la organización se inicia con la instalación de la Academia Institucional, precedida por el rector e integrada por los directores de las DES, con la representación del secretariado conjunto, coordinado por el secretario general de la Universidad e integrado por los directores generales de planeación y evaluación y los coordinadores de docencia y finanzas; también participa, como vocal, la directora de educación superior. En las seis DES se instala la academia institucional para integrar los comités de currículum; la CIC coordina y da seguimiento al proceso de reforma curricular.

La sensibilización se inicia con la difusión del modelo educativo a través de diversas estrategias, como trípticos,

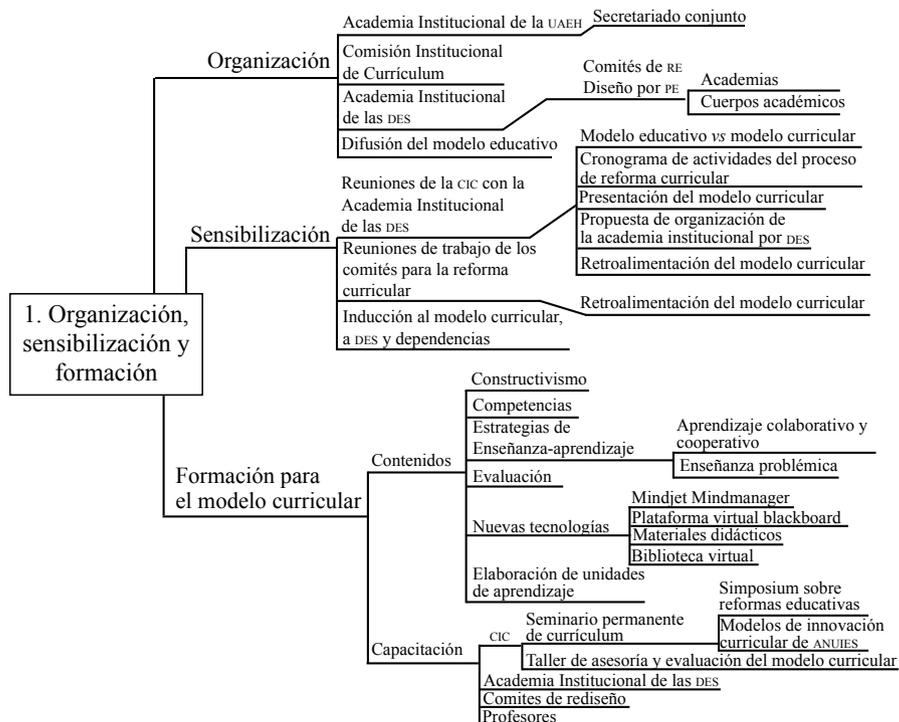
para alcanzar las metas establecidas. La planeación estratégica surge de un análisis de los medios ambientes internos y externos para conocer las fortalezas y las debilidades de la propia organización, así como los obstáculos que deben confrontar. Por su parte, la calidad total es, ante todo, una filosofía de gestión orientada a responder a las necesidades del cliente que busca corresponder a sus expectativas, proporcionándole un producto o un servicio de calidad, al menor costo, mediante la movilización del conjunto de recursos humanos de la organización y del desarrollo de una matriz de procesos de trabajo y de gestión. Gérard Arguin y Alyere Caron, «Planeación estratégica o calidad total: ¿cuál modelo para el mejoramiento de la formación universitaria?», en *IGLU*, p. 23-33

cursos cortos en línea y presenciales, así como pláticas con grupos de académicos, funcionarios y trabajadores. Después, el modelo curricular se da a conocer y retroalimentar en sesiones de intercambio de opiniones con los comités de currículum.

La formación para la construcción del modelo curricular se inicia con la instalación de un seminario permanente (de enero de 2007 a la fecha) con los integrantes de la CIC y asesores técnico-pedagógicos, en donde se revisan y trabajan diversos temas, tales como competencias, sistemas de créditos, reformas curriculares, entre otras IES. Se desarrolla un curso de innovación curricular promovido por la ANUIES y, después (julio-agosto de 2007), seis cursos más a los que se integran los comités de currículum de las DES. Entre los temas que se discutieron figuran: constructivismo, competencias, estrategias de enseñanza y aprendizaje (que aborda el aprendizaje cooperativo y colaborativo), elaboración de unidades de estudio, evaluación y nuevas tecnologías con temas de uso de la plataforma, de elaboración de materiales didácticos y biblioteca virtual.

Con el desarrollo de los rediseños curriculares se implementaron seis cursos sobre dichos temas para los docentes de primero y segundo semestres que imparten, en un primer periodo (julio-agosto de 2008), los integrantes de la CIC y asesores de la Dies.

Cuadro fase uno



La segunda fase contempla, para el diseño y rediseño curricular de los PE, la construcción y actualización de diversos documentos. Inicia con la elaboración o actualización de los estudios de pertinencia y factibilidad de todos los PE: de la profesión, comparativo de planes y programas de estudio, opinión de alumnos, opinión de profesores, seguimiento de egresados, trayectoria escolar, mercado laboral, academias, necesidades sociales, expectativas educativas, oferta y demanda educativa y requerimientos

para la implementación; estos estudios se desarrollaron en una primera etapa para los 43 PE de los institutos en el año 2006; en 2007, en las 7 escuelas superiores y para la nueva oferta, se desarrollan los que aplican para 22 PE.

Con la reforma curricular se integra un documento rector que contempla el modelo del currículum, las guías de diseño y rediseño curricular de programas educativos, los instrumentos para la elaboración de unidades de aprendizaje y de trabajo, evaluación y certificación. Se construye el reglamento de estudios de licenciatura; este último recupera las necesidades de operación de los modelos educativo y curricular en los diferentes ámbitos, como la flexibilidad de los planes de estudio, de las condiciones de los estudiantes y becas, de las academias, entre otros.

Además, se crean reglamentos institucionales que fortalezcan el documento rector de licenciatura, como el de vinculación, prácticas profesionales, equivalencia de créditos y certificación de competencias.

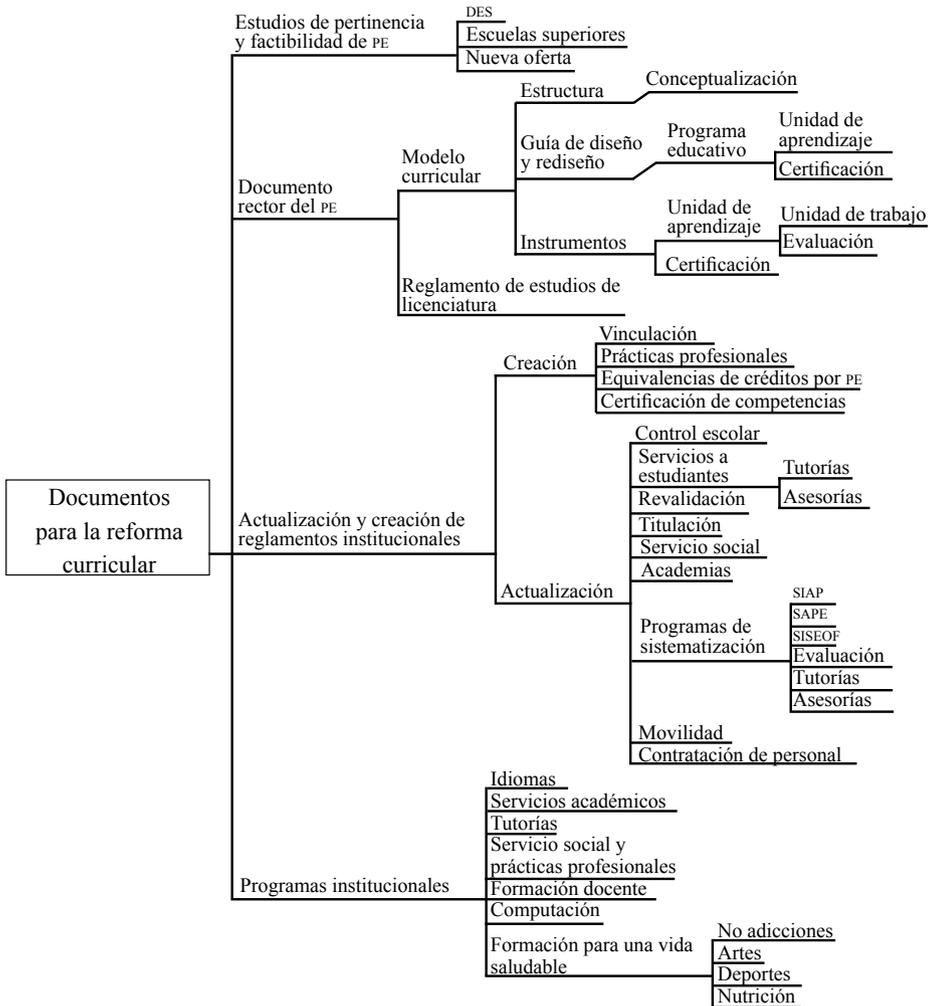
En esta segunda fase también se actualizan los reglamentos institucionales, como el de control escolar, servicios a estudiantes (asesorías y tutorías), revalidación, titulación, servicio social, academias, programas de sistematización, movilidad y contratación de personal.

Para esta fase se trabaja de forma simultánea la actualización y adecuación de los programas institucionales que forman parte de la reforma curricular, como el de idiomas, servicios académicos, servicio social y prácticas profesionales, formación docente y cómputo. Se está construyendo un programa institucional nuevo para fortalecer la formación integral de los estudiantes de nivel licenciatura, el de «formación para una vida saludable», en el que se contemplan actividades de artes, deportes, no adicciones y nutrición, entre otras (cuadro fase dos).

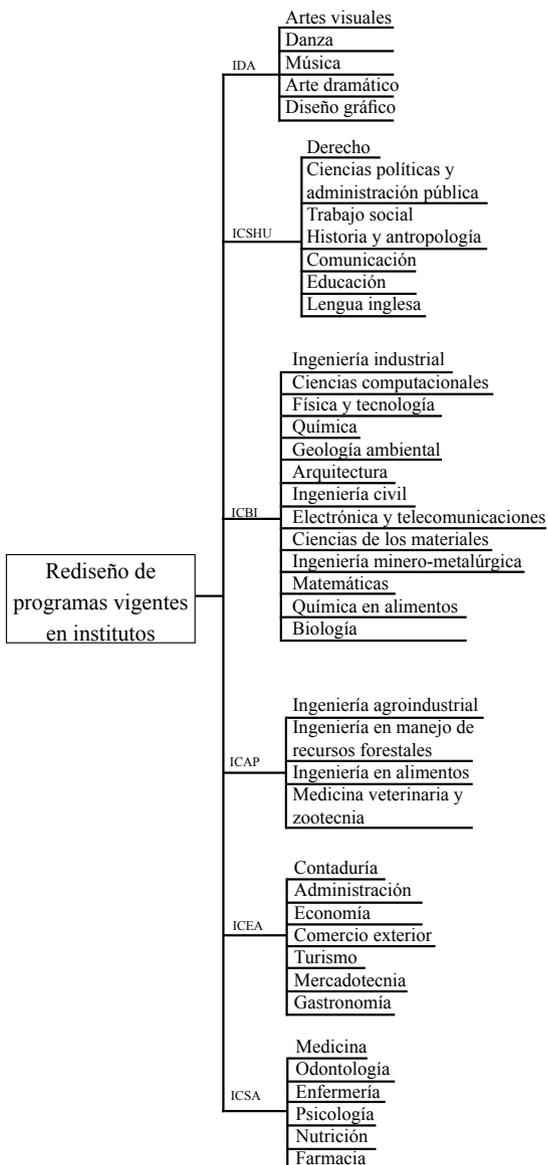
A la fecha, y de acuerdo con la guía de diseño y rediseño curricular, se está concluyendo el rediseño de los 43 PE de licenciatura de los institutos (cuadro dos-dos), así como los que se replican en los campus (ver cuadro fase dos-tres), por lo que sólo en algunos programas se realizará rediseño, como el de electrónica y telecomunicaciones de la Escuela Superior de Tizayuca, que se convierte en nueva oferta en la licenciatura en informática industrial y forma parte de los 7 PE de nueva oferta, como se muestra en los cuadros de la fase dos cuatro.

Los cambios curriculares en las Escuelas Superiores (ES) dependen de las unidades de aprendizaje optativas, donde se propone que se oferten sólo en dichos *campus*, lo que promoverá su identidad. También en las dos ES que se oferta el nivel de técnico superior universitario se ofrecerán los programas, pero a nivel licenciatura (cuadro fase dos-tres).

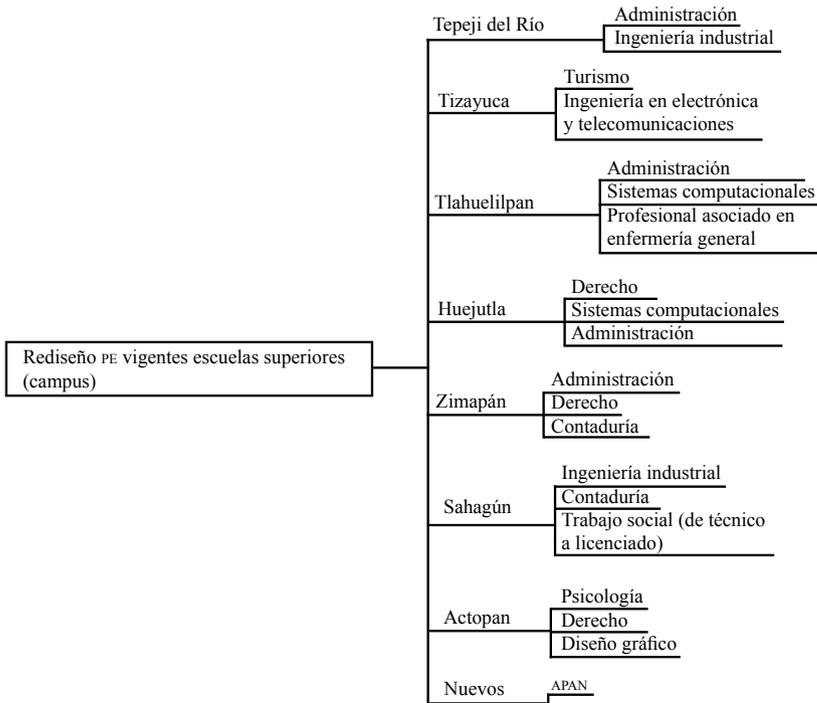
Cuadro fase dos-uno



Cuadro fase dos-dos



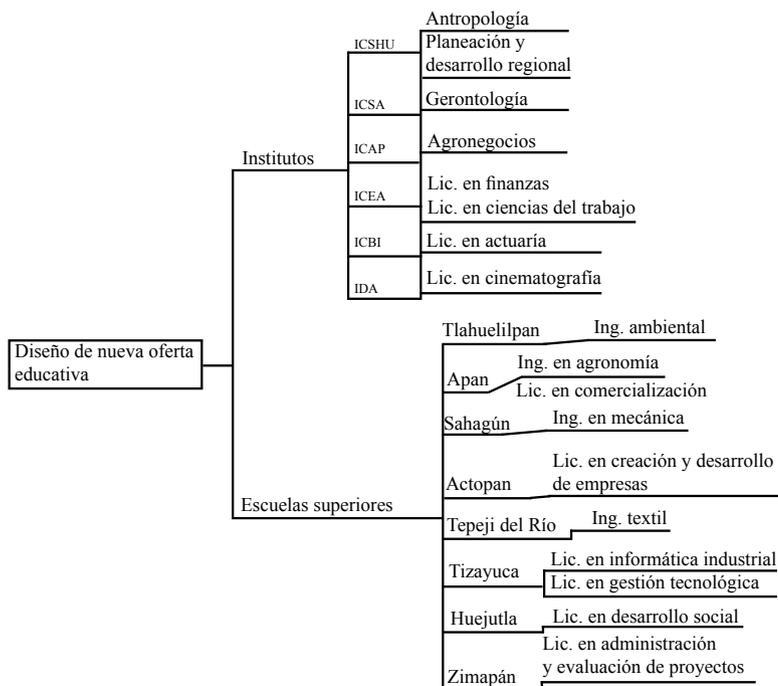
Cuadro fase dos-tres



En la fase dos (cuadro dos-cuatro) se contempla, también, el diseño curricular de la nueva oferta, que se ha planteado iniciar en dos bloques: el primero se alinearé con el comienzo de los programas rediseñados, proyectados para enero del 2009, y el segundo bloque iniciaría en agosto del mismo año.

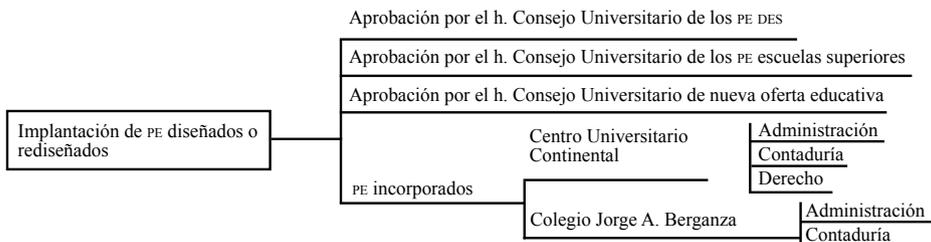
Como se puede observar en el cuadro siguiente, se ha avanzado en el rediseño curricular de 7 programas, que ya cuentan con estudios de pertinencia y factibilidad; para los PE restantes se están elaborando los estudios correspondientes para después pasar al diseño curricular, incorporando la propuesta de los modelos educativo y curricular.

Cuadro fase dos-cuatro



La tercera fase no se ha iniciado, ya que se está en el proceso de validación en primer término por la Comisión Institucional de Currículo, coordinada por la Dirección de Educación Superior y por los consejos Académico y Universitario. En el cuadro de fase tres se contemplan los PE que integran los cuadros anteriores; aparecen los programas de licenciatura incorporados a la UAEH.

Cuadro fase tres



La última fase de evaluación y seguimiento⁶ se ha iniciado a la par de la reforma curricular, con el seguimiento del proceso, en cinco aspectos fundamentales: 1) los documentos que integran el documento rector de licenciatura, arriba mencionados, fundamentalmente en su conclusión, socialización, retroalimentación y publicación; 2) la elaboración y aplicación de instrumentos de seguimiento y evaluación del diseño o rediseño de cada PE; presentaciones de avance para identificar la articulación curricular; 3) formación de los actores de la reforma curricular: integrantes de la CIC-Dies, de los comités de currículum, de cada PE, de los docentes (de forma paulatina por semestre), del personal administrativo y directivo; 4) seguimiento de los talleres de diseño y rediseño curricular por DES, en las que participan los integrantes de más de un programa educativo y de las asesorías individuales a los comités por PE; 5) las reuniones colegiadas de presentación de avances y seguimiento del proceso de reforma curricular, con los integrantes de la CIC-Dies, en sesiones permanentes a través del taller de currículum que se desarrolla una vez por semana con la academia institucional para presentar avances y problemáticas en el proceso; las

⁶ Cuadro fase cuatro

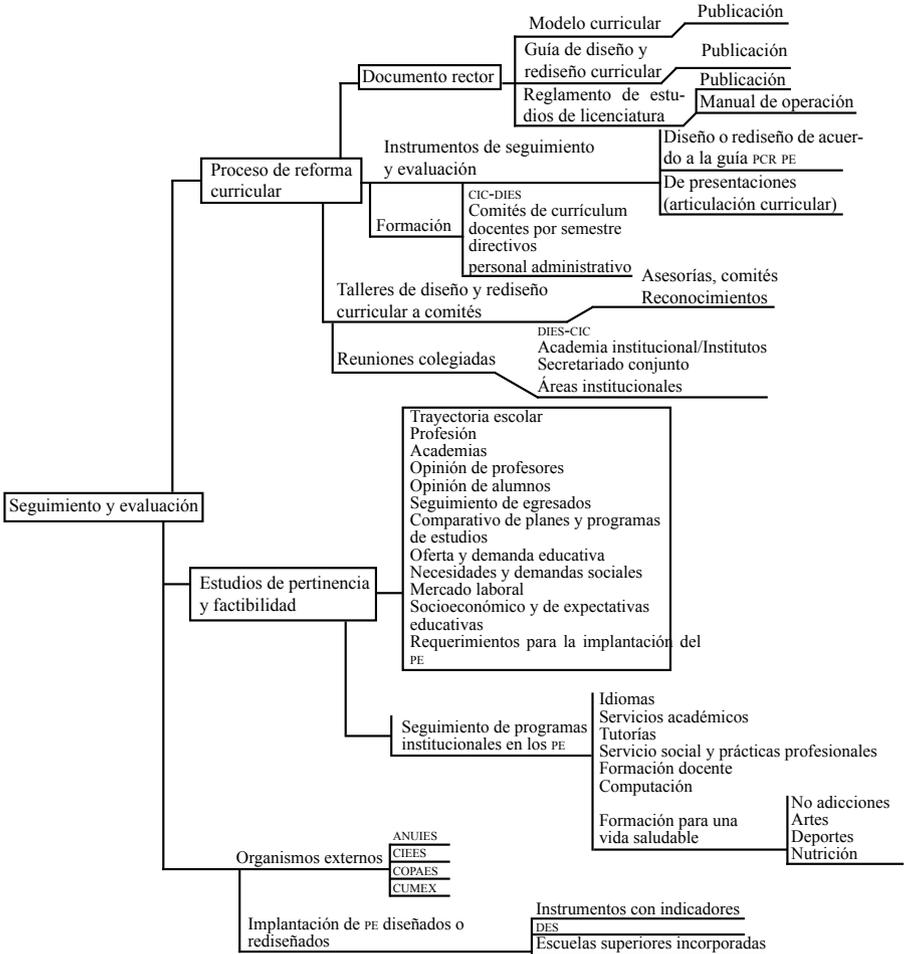
sesiones se dividen por etapas: al inicio, en avance del 50% de los PE diseñados o rediseñados y, al concluir, el documento final.

Para el seguimiento y evaluación se contempla, también, la actualización de las guías e instrumentos de los estudios de pertinencia y factibilidad para que respondan a los modelos educativo y curricular, así como de los programas institucionales de los que depende la operación de la reforma curricular: de idiomas, servicios académicos, tutorías, servicio social y prácticas profesionales, formación docente, computación y el de formación para una vida saludable, que es de nueva creación, para fortalecer la formación integral del estudiante y en el que se contemplan elementos de formación para las no adicciones, artes, deportes y nutrición.

Otro elemento de esta última fase es el de incorporar a los diseños y rediseños curriculares los indicadores y sugerencias de los organismos externos de evaluación, como ANUIES, CIEES, Copaes, Cumex y otros específicos de las áreas de conocimiento.

Un último elemento de evaluación y seguimiento, fundamental para garantizar un cambio y mejora de la calidad educativa, es el de la implantación de los PE, que considera la elaboración de indicadores e instrumentos para el seguimiento y evaluación, los cuales se tienen que construir para esta última fase que se desarrolló a partir de enero de 2009, considerando su aplicación en todos los PE del nivel licenciatura que oferta la institución.

Cuadro fase cuatro



3) Análisis del proceso

Para identificar la problemática de implementación de la reforma curricular se analiza la participación de los actores que intervienen en la institución educativa a través de siete dimensiones de la gestión educativa que promueven la mejora de la institución⁷, consideradas para un proceso pertinente, congruente, integral, progresivo, colaborativo, innovador y racional. El análisis se aborda intentando responder al cuestionamiento de qué problemáticas se han enfrentado para implementar la innovación curricular.

1) Pertinencia del proceso. La pertinencia se identifica por estar acorde con los lineamientos y normas educativas, a la vez que con el momento preciso en que se aplican las acciones. El proyecto de reforma curricular presenta una oportunidad de incorporar innovación, ya que el compromiso institucional con la implantación del modelo educativo aprobado institucionalmente demanda resultados que sean reconocidos a través de indicadores de impacto en la calidad de la educación; ésta, a su vez, demanda el contexto socioeconómico y político.

No obstante, las posibilidades de desarrollo de la reforma curricular se ven limitadas por la saturación de acciones para garantizar la vigencia de la institución respecto a las demandas de acreditación, para el financia-

⁷ Apartado del trabajo realizado para el proyecto SEP/Sebyn/Conacyt: Innovación en el Subsistema de Educación Básica del Estado de Hidalgo: la Gestión Centrada en la Escuela, concluido en febrero de 2007. Participaron en el proyecto: Aurora Elizondo Huerta, Francisco Miranda López, Dalia Ángeles Gómez, Rafael García, Irma Quintero López, Alfonso Torres Hernández, Lázaro Uc Más, Suhail Velásquez Cortés, con la responsabilidad técnica del proyecto de Lourdes Teresa Cuevas Ramírez.

miento y para permanecer en los niveles de excelencia académica.

Las prácticas de reforma se enfrentan a las limitaciones que representan el estatus reconocido de los PE acreditados por distintos organismos. En palabras de los académicos, actores de la reforma: «¿tienen sentido más cambios si ya estamos reconocidos y acreditados?». El proyecto de reforma tiene que convencer y a esto se enfrentan todos los actores en todas las etapas del proceso; desde el convencimiento de quienes van a liderar el proceso hasta los formadores de docentes.

- 2) Congruencia del proceso. Significa establecer una línea de trabajo sustentada en la crítica y autocrítica a las acciones implementadas, darle direccionalidad a la toma de decisiones dentro de un marco de autonomía ligada a la normatividad, a los ámbitos de competencia de cada actor y al trabajo en equipo que se ha establecido.

Del proceso de la reforma curricular se destaca el esfuerzo por generar espacios de análisis, intercambio de ideas y consenso para retroalimentar las acciones de la reforma, que no se dan por establecidas desde la cúpula sino con el máximo de participación horizontal, de académicos representantes de los institutos, quienes adecuan una y otra vez los procesos (documentos, guías, cronogramas, etcétera).

La problemática para esta condición es la de asumir todos los actores (directivos, autoridades, administrativos y académicos) la concepción de corresponsabilidad no sólo en el desarrollo de los procesos sino en el de toma de decisiones y transitar de paradigmas autoritarios a los de participación colegiada.

- 3) Integral. Integrar significa reconocer los caminos comunes, dialogar para establecer acuerdos, identificar necesidades y problemas para un desarrollo conjunto y valorar las decisiones que permitan mejorar y fortalecer los proyectos educativos.

La experiencia de reforma curricular de la UAEH ha demandado tomar decisiones de cambios de acuerdo con las necesidades de los modelos educativo y curricular, pues se modifica la estructura organizativa, académica y normativa. Estas acciones han costado sesiones interminables de discusión, sobre todo de acuerdos, ya que hay resistencia a modificar la fragmentación de los espacios de poder de las diferentes instancias que forman parte de la reforma, desde las administrativas hasta los colectivos de académicos resistentes a romper sus ámbitos de discusión disciplinar.

Se ha promovido el trabajo de análisis curricular en espacios interdisciplinarios, para trabajar con los colectivos de académicos de diferentes programas educativos que presentan resistencia al trabajo en un solo instituto y, más aún, entre institutos y escuelas.

- 4) Progresivo. Debido a la complejidad del sistema educativo, es indispensable pensar en un trabajo gradual, donde instancias y agentes educativos identifiquen el rol o función que les toca realizar, los compromisos que se adquieren y que su tarea o accionar tiene y las dimensiones específicas de impacto de acuerdo con el papel que desempeñan dentro de la estructura educativa.

El proceso de reforma curricular de la UAEH se inició en la academia a través de la investigación y análisis de los compromisos asumidos por el modelo educativo, así como de las políticas y lineamientos institucionales

y nacionales para la innovación educativa, a través de procesos de formación iniciados en el CIC, para continuar con los comités de currículum por PE y hasta los docentes de las academias de primer semestre involucradas en el proceso.

Este proceso generó incertidumbre en funcionarios, administrativos y docentes mientras no se involucraron con el desarrollo, por lo que se generaron resistencias por desconocimiento, aunque se diluyeron con el diálogo y el consenso de participación.

- 5) Colaborativo. Colaborar significa descentrarse del propio yo para transitar en un camino con los otros; es la búsqueda de la identidad con los demás, reconocer que se puede aportar desde el ámbito de competencia de cada uno y superar el egoísmo que en momentos caracteriza la tarea educativa y a las instancias del sistema.

Uno de los principales retos del modelo educativo y curricular reside en la necesidad de superar el trabajo individual, «tradición de nuestro sistema educativo», por un trabajo colectivo, no sólo cooperativo, sino colaborativo, por lo que se insistió, durante todo el proceso de reforma, en el desarrollo de trabajo colectivo. Se partió de la premisa de que todo diseño o rediseño curricular tiene que ser producto de equipo, por lo que se generaron espacios a través de talleres (el permanente de la CIC, de diseño y rediseño curricular por instituto y los comités de currículum de los PE) y asesorías grupales.

La problemática a la que se enfrenta esta premisa está en la cultura de trabajo individual, por supuesto, pero también en la ausencia de formación en el ámbito de la educación⁸, por lo que las prioridades de los académicos

⁸ De las ciencias de la educación y no sólo de la pedagogía

se centran en sus proyectos disciplinares docentes y de investigación, que limitan el compromiso de colaboración en un área del conocimiento de la educación que identifican lejana.

- 6) Innovador. Innovar significa establecer nuevos horizontes y perspectivas, donde la creatividad sea el eje que articule la mejora en la eficacia de las instituciones educativas y se busquen caminos que fortalezcan y amplíen las decisiones.

La innovación ha sido un eje de estímulo para la reforma curricular, ya que estamos inmersos en una vorágine de transformaciones contextuales que demandan no sólo cambios sino transformaciones planeadas y pensadas para mejorar el sistema educativo.

La limitación enfrentada a la innovación en la reforma curricular se identifica en la resistencia a aceptar que se tiene que trabajar más y mejor para acceder a la innovación, se tiene que indagar, contrastar, analizar y reflexionar sobre información de muchas disciplinas y no sólo a nivel nacional sino internacional; hay que asumir la multirreferencialidad para fundamentar toda innovación, aspecto que se empata con la dimensión racional del proceso.

- 7) Racional. Además de lo antes mencionado, se demanda establecer una política de rendición de cuentas entre los agentes e instancias involucradas en la operación de los servicios educativos, de modo que permita conocer los resultados y acciones que se emprenden, posibilitando a todos evaluar de forma clara y precisa las propuestas para fortalecerlas y/o replantearlas, así como autoevaluarse.

Este elemento ha sido fundamental para el proceso de reforma, asumido en la transparencia de la información

y en el acceso a ella, para el que se ha utilizado la tecnología —otro reto para los modelos educativo y curricular de la UAEH y de vigencia institucional en la sociedad del conocimiento—, que garantiza el acceso en red a través de la plataforma a todos los involucrados para contar con los productos y procesos de la reforma (calendarios semanales de talleres y asesorías, actas de actividades y acuerdos, avances de diseños y rediseños curriculares, documentos institucionales y de apoyo, observaciones a los procesos, etcétera).

CAPÍTULO DOS

Gestión para la mejora de la eficacia escolar

La política educativa nacional vigente plantea o marca la misión de la escuela pública en todos los niveles como institución social, es decir, lo que la sociedad delega y demanda de la escuela a través de la política educativa.

Dentro de esta política, o en el marco de ella, se establece el impulso por la innovación y gestión escolar como una estrategia o forma de lograr dicha misión. Por ello, la constante revisión y búsqueda conceptual e instrumental de estos dos asuntos se hace patente en diversas instancias, instituciones y grupos de profesionales por el interés mostrado en contribuir en este cometido. Este ejercicio intelectual de indagación esboza la necesidad e importancia de implementar un modelo alternativo de gestión para la mejora de la eficacia escolar. Alternativo en el sentido de ser una opción viable y pertinente a la par de los existentes, pero con características sustentadas por principios que fundamentan y sostienen el modelo.

Toda propuesta de innovación educativa alterna o de proyecto de mejora requiere de la definición de ciertas categorías de análisis que permitan conceptualizar y entender el modelo, así como dar cabida a la actuación profesional de

los distintos actores involucrados. Los principios y categorías son los elementos que caracterizan al modelo.

Un factor importante, que surge de las características que lo definen, son las condiciones necesarias para su operación o puesta en marcha.

Todos estos componentes, dispositivos y mecanismos tienen que ser susceptibles de valoración, por lo que se hace indispensable establecer los indicadores de calidad junto con sus criterios valorativos, con la intención de someter el modelo a un proceso de evaluación permanente durante su ejecución.

Este asunto tiene que ver con un aspecto que la sociedad reclama como un derecho: la rendición de cuentas en función de la misión de la escuela.

3.1 El proyecto alternativo

La política educativa en México no está exenta de la influencia de los modelos educativos de los países latinoamericanos, europeos y de América del Norte, no sólo por copiar dichos modelos y tratar de adaptarlos a un contexto y realidad propios de una nación.

Si consideramos que, desde el punto de vista social, es en el contexto donde el hombre crece y se nutre de lo que le asemeja con los otros, así como también de la diferencia, de lo heterogéneo, entonces este tipo de relación e interacción teje la maraña cultural que deja descubiertas distintas realidades sociales y culturales desde los tiempos más antiguos. Con esta perspectiva, podemos pensar que este hecho influye en el nacimiento de las sociedades humanas, se gesta en ellas una relación mutua —que no les hace perder su autonomía e identidad— que nace de la aceptación de lo

heterogéneo. Sin embargo, dentro de esa heterogeneidad se vislumbran puntos de convergencia en los que es posible construir valores y principios que sustentan el actuar de una sociedad en un país determinado. Esta identificación de la diferencia y espacios de convergencia entre los distintos actores sociales da pie a que se profile, entre sus miembros, una actitud de apertura necesaria que les permita no sólo asimilar elementos culturales y éticos de otras sociedades, sino gestar, generar y producir un conocimiento nuevo, alternativo al que se tiene, tanto de sí como del universo.

Producir conocimiento ha sido una tarea del ser humano desde tiempos remotos, cuyo principal móvil es el mejoramiento de la calidad de vida. Por ello, un asunto que ha estado presente en el ámbito educativo en estas dos últimas décadas es lo referente a la elaboración de propuestas alternativas de mejora. Estas proposiciones abarcan distintos campos o ámbitos de competencia según los involucrados, sean sujetos o instancias. Así, en este contexto propositivo y alternativo emerge el tema de la gestión escolar. Durante este tiempo se han hecho planteamientos que intentan acercarse, más que a una simple o compleja definición, a una opción de perspectiva de trabajo centrada en la propia escuela, que sustenta, en este caso, la gestión escolar. Es importante destacar que la producción de conocimiento acerca de este tópico retoma el principio de interacción, con lo cual se busca la identidad de un grupo social dedicado a cierta acción en beneficio colectivo e individual. Desde que existen las sociedades humanas, éstas mantienen relaciones mutuas. Para la gestión escolar es importante considerar lo que escribe Gabriel Castillo:

La identidad nace de la toma de conciencia de la diferencia.
De esta manera, la aceptación de lo diferente se transforma

en principio fundamental de la educación, ya que se han de satisfacer todas las necesidades que el alumno demanda, sin distinción alguna. Así, las escuelas deben hacerle accesible la oferta educativa, entregando una educación apropiada que permita su desarrollo integral. Es imprescindible, además, que las escuelas sean fuente del ambiente adecuado en que prime la confianza, el respeto, entusiasmo y amor, donde el ser humano desarrolle la conciencia de sí y el entorno que le rodea, ejercite su libertad, asuma responsabilidades y se sienta respaldado como persona.

Lo anterior nos alienta a pensar en la posibilidad de acercamiento a un modelo alternativo de gestión para la mejora de la eficacia escolar-institucional, con lo que se pretende incidir en uno de los principales problemas que enfrenta la educación actual: la carencia de integración y atención apropiadas en todos los programas educativos que el gobierno federal y los gobiernos estatales implementan en apoyo al programa regular, con la finalidad principal de lograr que los alumnos satisfagan sus necesidades básicas de aprendizaje, que aprendan de manera significativa, pertinente, permanente y de manera autónoma.

3.2 Innovación y gestión escolar

El tema de gestión escolar ha sido abordado desde diversas posturas, que van desde la orientación burocrático-administrativa hasta una concepción globalizadora que integra la gestión de los recursos, de las personas, de los procesos, de la participación y de los resultados, elementos que se articulan entre sí e interactúan al interior de la institución escolar.

La gestión escolar como filosofía constituye una referencia pertinente por su condición de paradigma que inclu-

ye valores, principios, procedimientos, además de ser una estrategia para el funcionamiento eficaz de las escuelas e instituciones. La gestión como concepto se ha extraído de la teoría de las organizaciones y, en su acepción primaria, se limita a la administración de los recursos. A partir de los profundos cambios que han operado en la organización de las empresas y su desarrollo en el campo educativo, el término gestión se ha ampliado a una visión más integral. La escuela, por último, se asume como una organización compleja en la que se pone especial énfasis en los logros que, como institución social, debe asumir con respecto a la calidad, la pertinencia y la equidad en la formación de los educandos. Son múltiples las razones que sustentan la complejidad de la escuela. En primer lugar, su objetivo mismo, dirigido a la formación de las personas; el impacto que esto tiene en la estructura social y económica; la diversidad de actores que a ella concurren: alumnos, docentes y familias; la heterogeneidad sociocultural y económica de los diversos contextos; las interacciones jerárquicas que se establecen con las instancias involucradas y, finalmente, por la diversidad de demandas sociales.

En materia educativa, diversos investigadores han aportado elementos que definen y orientan la gestión escolar como una valiosa herramienta para la eficacia de las escuelas. Al respecto, Charles M. Posner (1997) define la gestión como «el conjunto de acciones relacionadas entre sí que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la comunidad educativa».

Adicionalmente, Pedro Alfonso García Malo (2003) se suma a esta definición e incluye a todos «los actores [interesados] con relación a la satisfacción de una necesidad o a la solución de un problema». En un inicio, la gestión

como campo de estudio se enfocó al ámbito escolar, aunque también se reconoció que este concepto respondía a un replanteamiento de las políticas educativas dirigidas a la descentralización, la innovación y «el fortalecimiento de las relaciones de la escuela con su medio social inmediato» (Ezpeleta y Furlan, 2000). En este contexto, la gestión pedagógica formó parte del objeto de discusión a la cual se sumaron otros niveles de la estructura y organización del sistema educativo (Tapia, 2004). Algo que la investigación ha dejado claro es que las estrategias de política educativa que tienden a rediseñar los sistemas educativos, centralizadoras o descentralizadoras en su administración, o que intentan compensar las condiciones socioeconómicas de los alumnos y favorecer sus aprendizajes con un modelo vertical, pocas veces impactan en las escuelas; sin embargo, aquellas políticas destinadas menos a la administración del sistema y más a las escuelas como unidades, parecen aportar mucho más a la mejora de los centros educativos.

La necesidad de conceptualizar un modelo integral para los centros escolares abrió la posibilidad de distinguir la gestión escolar y la gestión educativa. En la primera se enfatiza la acción escolar, mientras que la segunda reconoce a la escuela como una organización compleja; de la percepción de que el rol de la escuela ha cambiado, sin que se perciban señales profundas de su transformación; y de la necesidad de concebir una gestión capaz de articular las innovaciones que impulsan los procesos de reforma educacional. A pesar de ello, la gestión escolar se vincula fundamentalmente al proceso burocrático y el término escolar no queda claro, por lo que en ocasiones se le añade el término pedagógico para resaltar su carácter académico y así diferenciarla de un carácter puramente administrativo. Hoy se afirma que el concepto y la práctica de gestión escolar se

construyen a partir del principio de una práctica educativa total, que tiene que ver con el sistema educativo en su conjunto (Miranda, 2004). La definición de gestión escolar elaborada por el Conafe en coordinación con la SEP —con esta perspectiva como punto de referencia— recupera algunas dimensiones analíticas de suma importancia, tales como la toma de decisiones, las relaciones interpersonales de poder y los estilos de autoridad, entre otras.

La gestión escolar es la manera propia de cada escuela para asumir y materializar en acciones de construcción el proceso educativo de los alumnos. Es un desarrollo de construcción cotidiana en el que participan maestros, alumnos, director, padres de familia y autoridades educativas. La gestión escolar está mediada por la toma de decisiones, las relaciones interpersonales y los estilos o formas de proceder de la autoridad y los demás miembros de la institución. Asimismo, supone procesos de negociación y conflicto que forman parte de la vida institucional, y se da por otros aspectos administrativos, políticos y laborales, presentes no sólo en la vida de la escuela particular sino en el sistema educativo en su conjunto (Conafe-SEP, 2000: 113).

Esta definición nos introduce de lleno al tema de la innovación, ya que mediante ella, según Fierro y Tapia (1999), pueden examinarse «los procesos de interpretación, negociación y toma de decisiones en el nivel de la acción escolar, entre los agentes que en ella participan y cuyo contenido puede referirse a cuestiones relacionadas con el currículum, la organización escolar o de micropolítica de la escuela»⁹.

⁹ La micropolítica, según Eric Hoyle, pone énfasis en las estrategias por las que los individuos y grupos en contextos organizativos intentan utilizar sus recursos de autoridad e influencia para alcanzar sus intereses. La micropolítica de la escuela se puede ver reflejada en el estilo del director, los actores influyentes, cómo se toman

En forma paralela, diversas investigaciones nacionales e internacionales demuestran que la gestión escolar es un elemento determinante en la calidad del desempeño en las organizaciones escolares. En estos estudios se enfatizan los temas sobre la eficacia de la escuela para cumplir sus objetivos educacionales, que abarcan desde variables socioeconómicas hasta variables puntuales relacionadas con las características de los alumnos. En otras investigaciones se aborda la participación y los ámbitos con los que se relaciona; este elemento es de vital importancia para el cumplimiento de los objetivos de la institución escolar en el ámbito pedagógico y su impacto fuera de ella.

Entre los factores que han obligado a poner en la mira las cuestiones de la gestión escolar en la lógica de la innovación, es importante mencionar la revolución científica y tecnológica —y su consiguiente impacto en los modos de producción y organización social— que ha desplazado a la escuela como generadora de conocimiento. Se reconoce que el conocimiento navega, circula, se reproduce y se multiplica a una velocidad inimaginable, y que ningún currículo que descansa sobre contenidos será capaz de contener la eficacia de la escuela. Desde otra óptica, se observa la pérdida de la capacidad de socialización de la escuela y se constata el desvanecimiento de la promesa social que esta institución ofrecía como vehículo privilegiado de ascenso social.

La devaluación de la educación y el desempleo ilustrado —fenómenos antes propios de las sociedades desarrolladas— son realidades que nos golpean día a día (Proyecto CIGA, 2002). En forma paralela, la crisis de identidad, pro-

las decisiones, quiénes tienden a apoyar y quiénes a oponerse, la coordinación de las reuniones, la distribución de recursos, cómo se hacen las promociones, etcétera.

ducto de la globalización y los cambios sociales que afectan a toda la sociedad, pero en particular a los jóvenes, obliga a repensar las funciones de la escuela y sus formas de operación. En este contexto, la gestión de la escuela, pensada a través de una visión integral de la organización, se muestra como una opción estratégica que ayudará a innovar la institución educativa, proceso que necesariamente deberá estar articulado a la mejora de los procesos escolares de la institución y a obtener mayor eficacia en el aprendizaje de los alumnos.

Pensar en un modelo alternativo de gestión para la mejora de la eficacia escolar nos lleva a la necesidad de plantear y establecer la definición de principios básicos que lo sustenten, a través de los cuales se le dará forma y contenido.

3.3 Principios del modelo

La base de la que parte esta propuesta está en principios que regulan el hacer de un sistema educativo cuyo propósito fundamental es organizarse desde su origen hasta las estructuras operativas que tienen como meta el trabajo en las escuelas. Su funcionalidad depende de la concepción que se tenga de los ámbitos de competencia de cada actor que interviene en los procesos y su regulación con el quehacer educativo; articularse de tal forma que sea eficaz y eficiente en el servicio y que, a su vez, logre concretar un modelo de gestión para la mejora de la eficacia escolar, optimizando tiempos y recursos. Para cumplir con este propósito se requiere de claridad y precisión en el cumplimiento de las siguientes características del modelo:

- 1) Integral. El sistema educativo es diverso y complejo, por lo que se requiere de compartir esfuerzos entre todas las instancias que participan en el logro de los propósitos educativos, así como conjuntar acciones para no duplicar y/o saturar de actividades a los colectivos docentes. Al establecer metas y objetivos comunes se permite crear condiciones que faciliten una mejor comunicación, un mayor entendimiento y comprensión de lo que se puede lograr con la participación comprometida de autoridades, directivos y docentes. Integrar significa reconocer los caminos comunes, dialogar para establecer acuerdos, identificar necesidades y problemas para un desarrollo conjunto y valorar las decisiones que permitan mejorar y fortalecer los proyectos educativos.
- 2) Pertinente. Las condiciones para el establecimiento de este modelo deben estar en estrecha relación con los fines y propósitos de la educación expresados en la Ley General de la Educación y el artículo tercero constitucional, así como en las necesidades y propuestas definidas en los programas nacionales y estatales de educación. Al mismo tiempo, toda propuesta debe estar en relación con las necesidades y condiciones del contexto local, de tal forma que se llegue en tiempo y forma a la solución de los problemas y necesidades educativas detectadas por los agentes que participan en el sistema educativo estatal. La pertinencia tiene que ver con estar acorde con los lineamientos y normas educativas, a la vez que con el momento en que se aplican las acciones.
- 3) Congruente. Se define como la concordancia entre la política educativa vigente, las propuestas o proyectos educativos implementados a nivel local y las necesidades reales detectadas entre los diversos agentes que in-

tervienen en la educación. También se define como el establecimiento y cumplimiento de acuerdos entre todas las autoridades educativas, sin el desvío en la toma de decisiones que han sido analizadas y acordadas en lo colectivo. Ser congruente significa establecer una línea de trabajo sustentada en la crítica y autocrítica a las acciones implementadas, darle direccionalidad a la toma de decisiones dentro de un marco de autonomía ligada a la normatividad, a los ámbitos de competencia de cada actor y al trabajo en equipo que se ha establecido.

- 4) Progresivo. Debido a la complejidad propia del sistema educativo, es requisito indispensable pensar en un trabajo gradual, donde instancias y agentes educativos identifiquen el rol o función que les toca realizar, los compromisos que se adquieren y que su tarea o accionar tiene dimensiones específicas de impacto de acuerdo con el papel que desempeñan dentro de la estructura educativa. La implementación del modelo implica una asimilación de la propuesta y del enfoque que se le va a imprimir, por lo que su articulación requiere de un trabajo horizontal y vertical de acomodamiento a los principios y asunción de compromisos para operar de manera eficiente.
- 5) Colaborativo. Toda propuesta o acción trabajada en colectivo permite identificarse como sujetos o instancias de una acción concreta en un tiempo y contexto específico, con necesidades, problemas, experiencias y saberes que pueden cooperar en el logro de una tarea común, es decir, participar con los otros en proyectos o programas compartidos con el fin de superar obstáculos y enriquecer las propuestas institucionales y particulares. Colaborar significa descentrarse del propio yo para transitar en un camino con los otros, es la búsqueda de la identidad con

los demás, reconocer que se puede aportar algo desde el ámbito de competencia de cada uno y superar el egoísmo que en momentos caracteriza la tarea educativa y las instancias del sistema.

- 6) Innovador. En la medida en que se disponen las condiciones necesarias de autonomía institucional para el desarrollo de acciones y tareas que permitan emerger ideas con un carácter propositivo, se está en posibilidades de adquirir confianza y seguridad en lo que se hace, propiciando situaciones que proyecten la modificación del entorno educativo desde un sentido significativo para todos los involucrados. Innovar significa establecer nuevos horizontes y perspectivas, donde la creatividad sea el eje que articule el crecimiento en la eficacia de las instituciones educativas al buscar caminos que fortalezcan y amplíen las mejores decisiones.
- 7) Racional. Una premisa fundamental del modelo está en considerar la amplia gama de participantes de un sistema que, en ocasiones, imposibilita la agilidad en la toma de decisiones y en la operación de las acciones, por lo que la propuesta se basa en un sentido de optimización de los esfuerzos y recursos, donde cada uno asuma una responsabilidad específica y evite obstaculizar otros ámbitos de competencia. En la medida en que fluya la comunicación y la confianza de los que integran todo el conjunto del sistema educativo se estará en posibilidades de cristalizar, de forma rápida y eficaz, los propósitos y metas de las instituciones educativas. Asimismo, otro elemento se centra en establecer una política de rendición de cuentas entre los agentes e instancias involucrados en la operación de los servicios educativos que dé la oportunidad de conocer los resultados de las acciones que se emprenden.

den, posibilitando a todos evaluar de forma clara y precisa las propuestas emprendidas para fortalecerlas y/o replantearlas, así como ejercer la autoevaluación.

Si se toman como plataforma estos principios, estamos en posibilidades de construir, de manera significativa, algunas categorías que, aun cuando son comunes en el ámbito educativo, cobran otro sentido de acuerdo con el contexto propuesto en el modelo, lo cual implica, también, un proceso alterno de interpretación, de cómo se concibe y se fundamenta cada una, con la intención de que conlleve a los involucrados a una apropiación reveladora y explicativa que los guíe y oriente a traducirlas en acciones concretas en sus ámbitos de competencia, es decir, a la ejecución de funciones en el marco del modelo alterno de gestión para la mejora de la eficacia escolar.

3.4 Categorías de análisis

La idea de que la escuela debe ser el centro de todo el proceso educativo es correcta en el sentido de que involucraría a todos los participantes del proceso educativo que están relacionados y comprometidos con la mejora que ésta debe tener día con día, pero es necesario que se den las siguientes condiciones que permitan esa comunión entre escuela, docentes, directivos, padres de familia y los resultados educativos. Tales condiciones están relacionadas con márgenes de autonomía académica, lo cual no implica la apertura para dar lugar al desorden y desorientación, sino la posibilidad de tener opciones a las cuales acceder, con lo que se obtienen mayores niveles de formación continua: actualización y capacitación de acompañamiento académico, es decir, coadyuvar en el desarrollo profesional de los educa-

dores frente a grupo y de quienes dirigen las escuelas y las tareas de supervisión escolar. Sólo así se tendrán más y mejores elementos, herramientas y habilidades profesionales para que los involucrados en el ámbito educativo puedan cumplir mejor la labor de educar a los niños de México. Esto implica cambios fundamentales no sólo de estructura y organización, sino cambios de mentalidad y de cultura institucional.

En este contexto de cambio se requiere fomentar una cultura de la participación, entendiéndose como una acción que llevan a cabo las personas por voluntad propia, con la intención de formar parte de un grupo o comunidad y el propósito de involucrarse en actividades o tareas que le brinden satisfactores motivacionales intrínsecos y extrínsecos, que son la base de su permanencia y participación en tales grupos. Esta participación no sólo consiste en que los miembros estén de acuerdo en lo que el grupo u organismo plantea, propone, impulsa, sino que además los involucra en la tarea de proponer estrategias, acciones y conductas que lo lleven a cumplir con la misión que la propia nación ha delegado a la escuela como institución social.

Además de la participación, es necesario que se dé la corresponsabilidad, de manera general, entre los integrantes implicados en esa misión de la escuela y, en particular, en los miembros de la comunidad escolar. Ésta debe entenderse como una manifestación responsable que los integrantes de un grupo o comunidad asumen ante la posibilidad de trabajar en conjunto y compartiendo responsabilidades con todos y cada uno de los participantes en todas las actividades de un proyecto. Los compromisos contraídos por los constituyentes del grupo se sujetarán al cumplimiento de éstos; cada miembro se preocupa por consumir los suyos, con lo que se contribuye al logro asumido por el grupo.

De esta manera, los integrantes de la comunidad escolar pueden y deben ser capaces de definir sus proyectos en función de la libertad que la autonomía normativa, administrativa y financiera les confieren las autoridades educativas (empoderamiento: capacidad de decisión al interior), aunada a la responsabilidad y corresponsabilidad de sus miembros, siempre con el propósito de mejorar los resultados educativos.

Entonces, sólo se puede hablar de centralidad en la escuela si sus integrantes son autónomos, participan y se hacen corresponsables de los resultados educativos, cuando sus acciones se basan en la elaboración de diagnósticos reales, posibles y deseables, así como la ejecución común de propuestas y alternativas para la mejora de los procesos y resultados que la escuela requiere. La toma de decisiones cobra sentido especial, pues se sustenta no sólo por el cargo o puesto que desempeña el funcionario educativo, sino por los argumentos que sostienen dicha toma de decisiones en aras de mejorar el servicio educativo que ofrece la institución.

En el contexto de la centralidad en la escuela, el tema de la evaluación educativa debe verse cada vez con mayor confianza y naturalidad, por lo que debe tomarse en cuenta que los resultados de las evaluaciones y de los procesos valorativos resulten de mayor interés para los padres de familia, alumnos, docentes, directivos, para las autoridades educativas, las instituciones de educación involucradas e interesadas en la calidad del servicio y, por supuesto, para la sociedad en general.

Así, los procesos de evaluación destinados a conocer el aprovechamiento escolar o el desarrollo de habilidades de los alumnos en edad escolar se consolidan de tal forma que cada vez se busca replantear los procesos de evaluación ya

existentes, o bien, desarrollar nuevos modelos que permitan conocer de manera más certera la realidad educativa de nuestro país. Esto tiene que ver con la rendición de cuentas, entendida no sólo como las cuentas claras de los recursos financieros, que cumplen con los parámetros fiscales, sino con entregar resultados palpables sobre la calidad del aprendizaje de los alumnos ante sí mismos, los padres de familia y la sociedad en su conjunto. Esta perspectiva tiene que ver con la asignación de recursos para la educación, que no es la que se piensa que el gobierno otorga ni como un ente o institución que tiene sus propios recursos, sino como el organismo que administra los impuestos y aportaciones de sociedad que lo sustenta.

En este sentido, la autoevaluación emerge como una estrategia que implica la participación de la comunidad educativa, no sólo escolar, que compromete a las instituciones en tareas donde el sujeto de análisis es la escuela y su funcionamiento. Así, la autoevaluación, dentro de este modelo alternativo, debe considerarse como un proceso de análisis periódico realizado en y a la escuela por los actores involucrados para conocer y comprender los éxitos y las problemáticas que la comunidad escolar enfrenta. Los resultados de las autoevaluaciones son útiles para elaborar diagnósticos que permitan:

- a) Conocer y enfrentar las problemáticas por las que atraviesa el plantel con la finalidad de diseñar estrategias y alternativas para su solución.
- b) A los docentes, directivos y padres de familia les brinda información valiosa sobre su propia práctica y actuación social en el ámbito educativo.

La autoevaluación representa una alternativa que intenta articular y comprometer el trabajo entre los actores de la

comunidad escolar, los cuales son empoderados con autonomía, participación y corresponsabilidad, con la intención de mejorar las condiciones del trabajo educativo y favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.5 Condiciones para la operación del modelo

Situación actual de la escuela en México

Poner a la escuela como centro, desde la política educativa internacional y nacional, significa para las autoridades educativas, directivos, docentes frente a grupo, alumnos y padres de familia, una medida de decisión de política educativa institucional, lo que permite pensar y plantear la posibilidad de que no es necesario que se diseñe un solo programa o que se piensen múltiples sin considerar su operación en el aula porque, al final, los programas federales y estatales que se mandan a las escuelas se concretan en la labor del directivo y del maestro frente a grupo.

Actualmente, en nuestro país existen una infinidad de programas que se disponen para las escuelas, donde participan diversas secretarías de estado, que incluyen concursos, proyectos especiales, programas de apoyo a la educación. Se tiene en promedio, a nivel nacional, setenta programas adicionales al currículum regular que los maestros deben cumplir, sin importar las características y condiciones que cada institución adquiere de acuerdo con el contexto sociocultural y económico en que se encuentra. ¿Qué hace el maestro ante esta situación? Hace lo que puede. Si es a esto a lo que se le apuesta, sin contar con apoyos materiales, recursos económicos, orientación y asesoría académica, es apostar a la incertidumbre de la concreción de la política educativa en el logro de sus propósitos. En

nuestros días sucede, en el mejor de los casos, que las autoridades educativas lleguen a la institución educativa con un programa o proyecto adjunto al programa curricular regular, lo presenten, traten de convencer a directivos y maestros y se vayan. El maestro cierra la puerta del salón y ahí termina la autoridad, pues en ese momento, ahí, el maestro es la autoridad (PEC, 2002).

Ante tales circunstancias, se hace evidente la necesidad de implementar un modelo alternativo de gestión para la mejora de la eficacia escolar que recupere la panorámica mundial que existe respecto a este asunto —lo cual da pauta para fundamentar, con argumentos teórico-metodológicos, las razones para crear este modelo—, además de reconocer que en la actualidad contamos con conocimientos de suma importancia acerca de las condiciones institucionales que pueden establecerse en las escuelas, a partir del contexto sociocultural en que se encuentran, así como de lo que acontece en los salones de clase y en el proceso de formación continua de los docentes frente a grupo y directivos. Por ello, se requiere emplear dichos conocimientos de manera sensata y creativa para concebir la creación de condiciones para el diseño del modelo alternativo, para desarrollarlo o ponerlo en práctica, instaurando estructuras educativas y de organización que conlleven asumir responsabilidades acordes con los propósitos planteados en la política educativa vigente. Asimismo, deben implementarse estrategias para alertar su funcionamiento y valorar sus resultados.

3.6 Considerar la perspectiva internacional acerca de la mejora de la eficacia escolar

Los estudios internacionales que existen sobre gestión escolar, en general, se refieren a la eficacia escolar, a la mejora de la escuela y, en la actualidad, al movimiento que se ha denominado *effective school improvement* (ESI) o mejora de la eficacia escolar (MEE).

El movimiento de la eficacia escolar se ha preocupado por conocer qué condiciones están presentes para que una escuela sea eficaz y cómo consigue que el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos se dé más allá de lo esperado, sin olvidarse de la situación socioeconómica de las familias y su rendimiento previo (Murillo, 2003). En el ámbito internacional se han realizado diversas investigaciones sobre la eficacia escolar, cuyas experiencias han sido valiosas para los centros escolares. De acuerdo con Creemers, los primeros estudios sobre eficacia datan de 1979 en los Estados Unidos e Inglaterra. Una segunda generación (Creemers: 56) se ubica a finales de los ochenta, también en Inglaterra y Estados Unidos, aunque se registran otros en Holanda, Hong Kong y Noruega. La eficacia escolar se entiende como el valor añadido en la búsqueda de mejorar los niveles de rendimiento del estudiante, producido por el efecto de la escuela. Por lo tanto, las escuelas eficaces son aquellas que logran que más estudiantes superen lo más pronto posible la puntuación predicha a partir de sus características de entrada.

Pese a ello, para Fernández y González (2000) resulta importante superar una visión restringida de la eficacia escolar basada en el rendimiento de los alumnos y avanzar hacia una concepción más amplia del producto en donde se incorporen otros elementos, como la actuación de los estu-

diantes en el nivel posterior, la satisfacción de los padres, la presencia de alumnos que completan cursos avanzados, los objetivos de la escuela, la satisfacción de profesores, entre otros.

Por su parte, el movimiento de mejora de la escuela tiene un enfoque con orientación práctica. En éste, la escuela es liderada por docentes y directivos y se busca cambiar el centro educativo o, como su nombre lo indica, mejorarlo (Murillo y Muñoz-Repiso, 2002). Su interés fundamental está centrado en transformar la realidad del centro escolar. Respecto a los estudios sobre mejora de la escuela, Hopkins asienta que una primera generación se ubica en los años sesenta, en donde se acentúa la «adopción de materiales didácticos» (Murillo y Muñoz-Repiso, 2002: 72), con el fin de mejorar el trabajo sobre el currículo.

Una segunda fase se ubica en la década de los setenta que, a decir del mismo autor, «fue esencialmente una fase de documentación del fracaso» (Murillo y Muñoz-Repiso, 2002: 72) del movimiento de reforma del currículo para influir en la práctica. Una tercera fase se ubica en los años ochenta, a la que se califica exitosa, ya que fue el periodo más productivo en investigaciones y publicaciones sobre los procesos de cambio en las escuelas. La última fase de investigación sobre la mejora de la escuela se inicia a mediados de los años noventa, cuyo interés estaba puesto en la gestión del cambio en la escuela (Hopkins, 1995: 73).

El movimiento de la mejora de la eficacia escolar surge de la interrelación de los planteamientos y de las perspectivas teórico-prácticas de eficacia escolar y de la mejora de la escuela, ya que, aunque difieren significativamente entre sí, persiguen el mismo objetivo: optimizar la calidad de los centros educativos (Murillo, 2004: 321). Reynolds (1998: 111) destaca la necesidad de la fusión por dos razones: en

primer lugar, la mejora de la escuela permite localizar los factores que hay que cambiar dentro de la propia escuela y en el aula para mejorar procesos y resultados; en segundo, la eficacia puede proporcionar el conocimiento de lo que hay que aplicar para incrementar esos procesos y resultados. Con esta perspectiva, ambos son imprescindibles para ampliar los procesos educativos desde bases científicas y no pueden ser considerados como enfoques opuestos sino complementarios (Mortimore, 1992; Hopkins, 1995). De esta manera, son unidades de análisis fundamentales los resultados obtenidos por los alumnos y por la escuela y, dentro de ella, los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula. Con esta complementación, el MEE pretende conocer cuáles son los procesos satisfactorios de cambio que elevan el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las estructuras organizativas escolares, con el fin de aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela. En países como Estados Unidos, Canadá e Inglaterra, los estudios apuntaron hacia la necesidad de esta fusión. Fue en Inglaterra donde el Consejo Británico de Investigación Económica y Social patrocinó, en 1993, un programa de congresos y seminarios para los profesionales de los dos campos de eficacia y mejora, explícitamente dirigido a hacer posible el vínculos entre ellos (Reynolds, citando a Gray: 105). Estos estudios poco a poco se extendieron a otros países. Un ejemplo de esto se desarrolló en los estados europeos a finales de 1998 y hasta 2001, cuyos aportes se describen en el texto «Mejorar procesos, mejorar resultados en educación».

Murillo (2004: 322) sostiene que el enfoque de este nuevo movimiento teórico-práctico muestra hacia dónde y cómo ir, y que su objetivo es práctico: ayudar a los centros

docentes a cambiar para conseguir sus objetivos educativos de forma más eficaz; sin embargo, quedan algunos vacíos al respecto, sobre todo al tratar de llevarlo a la realidad educativa de larga tradición mexicana, en donde los objetivos muchas veces no quedan claros. Existen dos elementos centrales en este movimiento: por un lado, la existencia de objetivos finales, de eficacia e intermedios o de mejora; por el otro, la estructuración en distintos niveles de acción. Respecto a las metas, el proceso de cambio definido por este movimiento está dirigido al logro de objetivos de eficacia vinculados a los resultados y al desarrollo integral de los alumnos; además, persigue objetivos de mejora relacionados con los aspectos organizacionales de la escuela. De esta manera, eficacia y mejora se implican mutuamente en un proceso de cambio. En relación con el segundo elemento, los distintos niveles de acción estructuran el proceso de cambio de manera sistémica e integral.

El movimiento MEE se define como un proceso de cambio sistemático y continuo de un centro docente para alcanzar determinadas metas educativas de una manera más eficaz a través de la identificación, reformulación y optimización de los elementos fundamentales del centro y su interrelación, que es desarrollado desde el centro y apoyado desde el exterior con la implicación de la mayoría de los agentes que forman parte de la comunidad educativa (Muñoz-Repiso, 2000: 35). Con este nuevo paradigma se intenta combinar procesos con resultados, la interrelación de factores relativos al centro escolar para la obtención de resultados satisfactorios.

Estos procesos se refieren a dos cosas: los elementos relevantes en un movimiento de cambio de las escuelas y la forma en que éstos se interrelacionan para generar el movimiento hacia el cambio, es decir, la organización y gestión

de estos elementos. La eficacia se refiere a que dicho cambio se exprese en mejores resultados educativos. No es fácil señalar dónde empiezan unas variables y dónde terminan otras. Los estudios que correlacionan conjuntos distintos son contradictorios entre sí, desde el informe Coleman, que señala la nula importancia de la escuela y destaca los factores socioeconómicos, hasta aquellos que encuentran que las variables asociadas con las características de los alumnos determinan la eficacia escolar. Otros, en cambio, privilegian las características de los maestros y la calidad de su relación con los alumnos, y otros más enfocan su atención en la escuela.

En síntesis, el movimiento de mejora de la eficacia escolar se basa en las corrientes teóricas definidas como eficacia escolar y mejora de la escuela, recibe aportes de las teorías del currículo, del comportamiento, de la organización y aprendizaje organizativo y de elección pública. Sus conceptos principales son: mejora de procesos, valor agregado, eficacia en los resultados y articulación de elementos organizacionales. Ubica, como ya mencionamos, en cuatro grandes rubros los componentes que intervienen en el proceso: contexto, escuela, profesores y alumnado. Es una dimensión que parece articular, en cierto modo, la forma en que se despliegan estos cuatro componentes y que tiene una relación directa con lo que se llama cultura escolar.

A continuación, queremos profundizar en aproximaciones teórico-metodológicas que han abordado las cuestiones de mejoramiento de la escuela y su eficacia, desde lugares distintos donde se han hecho este tipo de estudios. Éstos son:

- El análisis de la institución educativa
- La gestión cotidiana de la escuela
- Las comunidades de aprendizaje

3.7 Tomar en cuenta algunos datos del análisis de la institución educativa

Lidia Fernández, en su libro *Instituciones educativas* (1994), condensa la experiencia del trabajo realizado en el año de 1984. Este texto, junto con los tópicos desarrollados en la cátedra análisis de las instituciones educativas, propone algunas nociones y conceptos para estudiar los centros de enseñanza. Sus fuentes teóricas, afirma, provienen de los teóricos franceses que abordan el tema de las instituciones (Loreau, Lapassade) y de una lectura crítica del psicoanálisis freudiano y lacaniano que, en Argentina, dio lugar a un proyecto de investigación psicosocial centrado en el concepto de grupo. Se interesa en el análisis de los significados que, a su juicio, articulan y dan sentido a lo institucional; además, asume que en la escuela confluyen dos grandes grupos de significados: los psicoemocionales y los políticos. El primero proviene del mundo interno de los sujetos que se activan en interacción con las condiciones materiales y organizacionales; el segundo deriva de la ubicación del sujeto en la trama relacional de los sistemas de poder y de sus particularidades. Ambas condiciones se articulan en lo que llama «lo institucional» (Fernández, 1994: 38) y del cual se derivan los rasgos de los movimientos grupales y organizacionales. Lo institucional se manifiesta en el modo de hacer las cosas, expresión que llama «estilo institucional» y que se expone en la forma de resolver los problemas del centro, en tanto que se configuran una serie de rasgos que permanecen. El estilo institucional puede ser variado y se compone de los siguientes aspectos:

- Modos de producción de técnicas, modelos que orientan la acción, imágenes que controlan los des-

víos, ciclos (se internalizan en el proceso de socialización institucional).

- Modos de reaccionar frente a las dificultades: técnicas para diagnosticar, plantear las dificultades como problemas, definir necesidades, planes para probar alternativas de acción, gestionar, evaluar, entre otros.
- Formas de percibir y juzgar la realidad vinculadas al trabajo, al medio externo, las interacciones.
- Modalidades de comunicación e interacción en los niveles formales, informales y emocionales.
- Modalidades de distribución de poder y responsabilidades.
- Modalidades de control y distribución del conocimiento (Fernández, 1994: 41).

Bajo esta orientación, Graciela Frigerio y Margarita Poggi (1996) nos ofrecen un modelo al que denominan Análisis de la Institución Educativa (AIE), cuyo fin no es algo que se realice *per se*, por el simple hecho de hacer un análisis, sino que conlleva el propósito de generar estrategias de mejoramiento de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la institución educativa (Frigerio, 1996: 41), desde la necesidad de analizar la institución educativa con el fin de construir el objeto concreto sobre el cual se ejercerá la acción. Estas autoras sostienen que dicho modelo puede ser útil para indagar cualquier aspecto de la práctica institucional, ya sea desde la dimensión organizativa o la dimensión pedagógica (Frigerio, 1996: 43). Inspiradas en los conceptos de Fernández, sostienen que:

La institución constituye un espacio formador, puesto que define las estructuras de participación según los roles, transmite concepciones sobre el trabajo escolar y las tradiciones peda-

gógicas, estructura el tiempo y el espacio escolares y caracteriza el proceso de enseñanza y aprendizaje, no sólo a partir de las tareas formales asignadas como propias, sino también a través de toda la organización institucional y de los procesos de interacción propuestos por ella (Frigerio, 1996: 43).

Con base en lo anterior, también afirman que del AIE se hace una reflexión crítica de la cultura escolar de la institución que se estudia y, sobre todo, que es posible desencadenar el aprendizaje institucional de sus miembros, esto es, las características y procesos por los cuales los miembros de la institución interiorizan lo institucional. A su vez, a la cultura le asignan un sinfín de significados, los cuales, en su mayoría, están relacionados con el centro escolar: usos y costumbres; los sistemas de socialización, ingreso, ascenso y promoción; los criterios y normas de sanción; los sistemas de seguimiento y control; los modelos de vínculos; los valores vigentes; los prejuicios y criterios de valorización; los distintos estilos que adquiere la dinámica de las relaciones; el grado de adhesión y pertenencia de sus miembros; los matices de la identificación con la tarea, el grupo y la organización; los mitos, leyendas y héroes; el estilo de funcionamiento; las concepciones acerca del cambio; la representación, recepción y tratamiento de los usuarios o destinatarios; las características del cerco institucional; los vínculos interinstitucionales; las ceremonias y los ritos; los criterios de trabajo predominantes; la filiación teórica de los integrantes; los criterios de agrupación; las pautas de autorganización.

El AIE apunta a descifrar lo que denominan como gramática escolar, esto es, el conjunto de reglas, normas explícitas e implícitas de las instituciones que son interiorizadas por los sujetos que se incorporan a ellas, las recrean y que

se sedimentan en el estilo institucional, que en conjunto muestran la cultura de la institución.

3.8 Recuperar la experiencia acerca de la gestión cotidiana de la escuela en la educación básica mexicana

Un documento clásico del cual se desprenden los resultados de una serie de investigaciones sobre la escuela, con fuerte ascendente etnográfico, es el texto de Rockwell (1982), donde señala la imposibilidad de acercarse a lo que sucede en las escuelas a través de lo normativo oficial y sostiene que en vez de observar en qué medida el trabajo de la escuela se ajusta al programa oficial o de explicar la deficiencia en el rendimiento de los alumnos respecto al programa, es necesario reconstruir la experiencia escolar cotidiana que condiciona el carácter y el sentido de lo que es posible conocer en la escuela (Rockwell, 1982: 11). Rockwell apunta que la experiencia escolar es, en esencia, formativa; esta experiencia de aprendizaje no atañe sólo a los alumnos, pues en ella están involucrados todos los integrantes del centro escolar. A esta experiencia formativa la divide en cinco dimensiones:

- La estructura de la experiencia escolar
- La definición escolar del trabajo docente
- La presentación del conocimiento escolar
- La definición escolar del aprendizaje
- La transmisión de concepciones del mundo

A la par, estas dimensiones son referentes para los integrantes de la escuela, ya que con base en éstas se definen sus funciones y aprendizajes; además, los alumnos deciden si continúan o renuncian a la escuela. Por parte de los

docentes, las dos primeras dimensiones apuntan a las relaciones entre el colectivo de maestros; las tres restantes se refieren a características de la relación maestro-alumno en el aula, pues en este primer texto sobre la escuela Rockwell da cuenta de la experiencia formativa escolar, sobre todo en las relaciones en el aula y la relación entre maestros. Justa Ezpeleta, compañera de Rockwell, profundiza sobre este asunto.

A partir de la práctica cotidiana de los maestros de cualquier centro escolar y de la identificación de las situaciones particulares de trabajo que ofrecen las escuelas para el desempeño de la docencia, Ezpeleta se pregunta por qué algunas escuelas obtienen resultados exitosos y otras no (Ezpeleta y Furlan, 2000: 108); por esta vía encuentra que el plano de la organización del centro resulta fundamental para interrogarse sobre la calidad de los servicios educativos de la escuela. Para ella, los enfoques tradicionales plantean una separación entre lo administrativo-jurídico y lo pedagógico, en la que el concepto de gestión no está presente de forma tácita. También señala que las concepciones sobre la organización escolar son pensadas como una entidad independiente de la tarea pedagógica.

Ante esto, la autora sostiene que la escuela es el lugar donde estos elementos coinciden, en «las tensiones que surgen de actores y relaciones que en circunstancias precisas y condiciones materiales diversas organizan y desarrollan su actividad» (Ezpeleta y Furlan, 2000: 105). De este modo percibe que, finalmente, la organización de los centros escolares remite menos a lo prescriptivo normativo y mucho más a las prácticas de los sujetos para construir la organización escolar, es decir, a las formas concretas de gestión que construyen los sujetos de manera cotidiana. Afirma que el concepto de gestión pedagógica puede ayudar a tender

puentes entre lo político, lo administrativo y lo técnico (Ezpeleta y Furlan, 2000: 106).

Reconocer que la escuela es el lugar de articulación de lo organizacional-jurídico y las formas concretas que asume la lleva a defender el concepto de gestión pedagógica que sintetiza la escuela: la gestión como el medio por el cual el centro se organiza y lo pedagógico como la tarea fundamental para lo cual debe organizarse. En el mismo sentido, Namo de Mello plantea la superación de la antigua dicotomía entre el negativismo reproductivista y la utopía libertaria, y señala una vuelta a las escuelas concretas, cotidianas, reales; en esta vuelta remite al centro de sus preocupaciones la dinámica del funcionamiento de los centros escolares y, en ésta, las formas particulares que adopta la organización de la enseñanza (Ezpeleta y Furlan, 2000: 47).

3.9 Las comunidades de aprendizaje

Aunque las evidencias señalan que las comunidades de aprendizaje tuvieron su origen en los trabajos pioneros de James Comer en 1968, a través de la Universidad de Yale e impulsadas en dos escuelas primarias de New Haven que fueron seleccionadas por su bajo rendimiento escolar y otros problemas en su interior, justo es decir que gran parte de su referencia teórico-pedagógica remite a Paulo Freire y a su experiencia educativa en Brasil. También es reconocido el trabajo de Michael Cole, realizado a principios de los años ochenta, sobre la quinta dimensión y su influencia directa sobre las comunidades de aprendizaje. En estos programas

se pretenden crear espacios de interacción y comunicación entre los diversos miembros de una comunidad de aprendizaje con fines de investigación básica y aplicada. Para esto, se relaciona a la universidad con la comunidad local y centros educativos, buscando analizar y promover el aprendizaje y desarrollo de todos los participantes en diversos ámbitos: cultural, social, emocional, cognoscitivo y psicolingüístico (Rojas-Drumond, 1999).

En las comunidades de aprendizaje se acentúa la relación entre los miembros de la comunidad con la escuela; dicha correspondencia es desarrollada, por lo general, desde alguna universidad. Así, se desarrollaron algunos programas, entre los que destacan:

- 1) Escuelas aceleradas. Este programa se inició en 1986 por Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford y director del Centro de Investigación Educativa (CERAS).
- 2) Éxito para todos. Comenzó en 1987, en Baltimore, como una cooperación entre la John Hopkins University y el Departamento de Educación de la ciudad para trabajar en escuelas de muy bajo rendimiento y con problemas de convivencia. Su director, Robert Slavin, se basó en investigaciones sobre psicología evolutiva para impulsar esta experiencia.

Por los mismos años, en España se diseñaban experiencias similares, en especial en la ciudad de Barcelona, por el grupo del Centro de Investigación Social y Educativa (CREA), que dieron origen al proyecto educativo de la ciudad en 1997 (Vintró, 2001: 76). En otros países hay experiencias que enfatizan la relación escuela-comunidad; sin embargo, son pocas, pese a la singular importancia para el desarrollo de escuelas efectivas y eficaces, pertinentes.

En América Latina se registran algunos casos, en particular en el medio rural, que dieron lugar a la reforma de la Escuela Nueva de Colombia, al programa Educo de El Salvador y al PARE de México. En este último se registraron nuevas experiencias ligadas a las iniciativas de las Universidades de Puebla y el Tecnológico de Monterrey (2001) con el proyecto denominado Puentes al Futuro que derivaron en los Centros Comunitarios de Aprendizaje¹⁰. De manera similar, en la Facultad de Psicología de la UNAM, en el Laboratorio de Cognición y Comunicación (LCC), se ha creado una versión particular de la propuesta de la quinta dimensión, vinculada de manera directa al funcionamiento al interior de la escuela primaria, denominada Proyecto Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento (CACSC) (Rojas-Drumond, 1999).

En las comunidades de aprendizaje se reconocen dos modalidades cuya diferencia radica en que unas interactúan de modo virtual a través de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) mientras que otras no. En este caso, nos centraremos en las experiencias relacionadas con comunidades de aprendizaje que no se basan en las TIC.

Durston señala que la relación escuela-comunidad y la participación de la comunidad en la gestión de las escuelas contribuye al logro eficiente y eficaz en el aprendizaje de los alumnos debido a dos consideraciones: la comunicación intercultural y la realización de contratos entre los actores. La primera alude a la diferencia entre códigos culturales de la escuela y la comunidad en la que está inserta, sobre todo cuando se trata de medios rurales; de ahí que la comunidad juegue un papel importante en el diálogo entre las dos culturas y que la noción de interculturalidad sea indispensable.

¹⁰ http://www.cca.org.mx/portalcce/info_gral/antecedentes.htm

Y segundo, esta relación supone la generación de nuevos contratos entre los agentes, en donde se desarrolla lo que en Estados Unidos se llama empoderamiento y rendición de cuentas (en México se le llama poder de base y una de sus fuentes tiene que ver con el movimiento insurgente magisterial de los años ochenta).

El recuento de experiencias de este tipo, realizadas en escuelas de Estados Unidos y América Latina, demuestra que:

- Si se supera la comunicación intercultural se mejora la eficacia pedagógica.
- Si la comunidad participa en la contratación, mejora la rendición de cuentas de la escuela y de los profesores.
- Si se logra un sentido de comunidad hay una sinergia en el sistema que contribuye a mejorar los resultados de la gestión (Durston).

Una variante interesante de las comunidades de aprendizaje la constituyen las comunidades de práctica, que se sustentan en cuatro supuestos:

- Somos seres sociales. Esto, lejos de ser una verdad trivial, es un aspecto esencial del aprendizaje.
- El conocimiento es una cuestión de competencia en relación con ciertas empresas valoradas; por ejemplo, cantar afinado, descubrir hechos científicos, arreglar máquinas, etcétera.
- Conocer es participar en la consecución de estas empresas. Esto significa comprometerse de una manera activa con el mundo.
- El significado es nuestra capacidad de experimentar el mundo y nuestro compromiso con él como algo

significativo. Esto es, en última instancia, lo que debe producir el aprendizaje (Wenger, 2001: 21).

Con estos supuestos se redefine el aprendizaje como participación social, cuya expresión se encuentra en el involucramiento activo en las prácticas de las comunidades sociales y en la construcción de las identidades con éstas (Wenger, 2001: 22). Por esta vía se pone en duda el aprendizaje desarrollado en los salones de clase y se sostiene que es en la comunidad donde, en realidad, se construyen los aprendizajes que realmente importan, modalidad en la que todos aprenden algo:

- Para los individuos significa que el aprendizaje consiste en participar y contribuir a las prácticas de sus comunidades.
- Para las comunidades significa que el aprendizaje refina su práctica y garantiza nuevas generaciones.
- Para las organizaciones significa que el aprendizaje consiste en sostener interconectadas las comunidades de práctica, a través de las cuales una organización sabe lo que sabe y llega a ser eficaz y valiosa (Wenger, 2001: 25).

3.10 Considerar el aprendizaje de la participación comunitaria en la gestión educativa

John Durston, en su texto «La participación comunitaria en la gestión de la escuela rural» (1999), hace un análisis de cinco programas educativos de diversos países del continente americano (incluido México) y muestra que estas experiencias permiten comprender el peso de la participación

para el logro de objetivos y, también, de alguna manera, dan la pauta para evaluar (aunque no medir) la importancia de la participación comunitaria. En el análisis presentado, Durston señala que la resistencia a la participación de padres pobres es tan importante como la resistencia de la burocracia central y municipal a la posibilidad de autonomía de la escuela para la elaboración de proyectos educativos propios. Además, dice que resulta irónico que esta oposición venga tanto de la derecha política —que ve la propuesta de participación de los pobres como demagogia populista—, como desde la izquierda —que la ve como el dominio del consumidor, en una lógica de mercado que invade el mundo académico—. Por el contrario, en las cinco experiencias analizadas la participación social no es un fin en sí mismo, más bien es un coadyuvante de la calidad (Ezpeleta, 1995). Las experiencias de programas educativos sobre participación son: el PARE/Arraigo, en México (programa del que se cuenta con mayor información), la Escuela Acelerada (Accelerated Learning), en Estados Unidos; Educo, en El Salvador; la Escuela Nueva, en Colombia; y la Selección Competitiva de Directores (Secon), en Brasil.

El Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) forma parte del desarrollo de políticas compensatorias¹¹ que la SEP inició en los años noventa impulsada por organismos

¹¹ Los programas compensatorios son el conjunto de acciones organizadas para disminuir disparidades, avanzar en relación con el parámetro establecido y subsanar carencias. Se denomina así porque la palabra programa significa un conjunto ordenado de acciones delimitadas en función del logro de objetivos y del cumplimiento de metas predeterminadas para contrarrestar un problema diagnosticado. El término compensatorio se refiere al equilibrio de las desigualdades y las carencias. Los programas compensatorios se caracterizan por ser limitados en tiempo y lugar, es decir, su duración y cobertura geográfica se precisan de antemano. Obtienen financiamiento adicional, pues los recursos que se ejercen se suman a los regulares y no se fijan en lugar de ellos. Por último, constituyen acciones de apoyo a la presentación del servicio educativo, no de normatividad para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Conafe-SEP, 1999: 111).

internacionales, como el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), para disminuir el rezago y las desigualdades que impiden mejorar la calidad de la educación que se ofrece en nuestro país. Además, fue puesto en marcha en cuatro estados de la República Mexicana que presentaban el mayor rezago educativo: Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca (Zorrilla y Villalever, 2003: 45-48). La evaluación cualitativa del PARE estuvo bajo la responsabilidad de Justa Ezpeleta y Eduardo Weiss, investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Cinvestav-IPN. Los propósitos de esta evaluación se enfocaron a indagar acerca de las condiciones de recepción del programa a partir de las tramas y prácticas institucionales en lo administrativo-gestivo y pedagógico. También dio cuenta de factores de gestión escolar que impiden la calidad educativa, como la inasistencia frecuente de los profesores (que no es exclusiva de este tipo de escuelas) y las pocas horas de trabajo, entre otros. Estos resultados son muy parecidos a los arrojados en el diagnóstico nacional de 2003.

En el programa Arraigo existe un contrato de tipo simple¹². Al firmarlo, los maestros se obligan a asistir de manera regular a la escuela y a realizar diversos tipos de apoyo al desarrollo comunitario fuera del horario de clases, tales como la gestión con burocracias externas para la provisión de luz, agua y fertilizantes para las comunidades rurales pobres y aisladas (Ezpeleta, 1995). En el programa Arraigo se encontró que la relación escuela-comunidad era un campo de tensiones. Los padres presentaban demandas y, a su vez, eran llamados para aportar recursos o corregir comporta-

¹² Los contratos simples —social y conceptualmente, aunque no siempre en su forma— son los que se establecen entre dos actores para realizar una transacción, es decir, la comunidad paga por un servicio entregado en forma aceptable (Durstun, 1999: 13).

mientos de sus hijos. En estas cuestiones se agotaban las relaciones entre los padres y la escuela.

En ambas evaluaciones se puede observar que, en los pueblos rurales de México, los padres asumen, de manera implícita, una serie de costos para que sus hijos se eduquen; sin embargo, asegura Ezpeleta (1995), «la escuela no cumple con su función primaria de enseñar y con ello se coloca en un terreno muy lejano a la posibilidad de un intercambio significativo». La falta de reciprocidad y de las posibilidades de queja ante las altas autoridades educativas limitan la acción de los padres en la participación y en la toma de decisiones de la escuela. En contraposición, se ha encontrado que si la escuela hace un esfuerzo real de entendimiento y respuesta a las inquietudes de la comunidad, los padres responden en un modo favorable.

En lo que corresponde a la dimensión gestiva, el reporte señala que es un elemento «coadyuvante de la calidad [que] marca un fuerte giro en las orientaciones de la política educativa». Esta autora explica que la gestión y la cultura escolares representaron para el PARE la tensión entre los insumos y las prácticas, ya que, al no considerarla, «sintetiza la tensión entre el énfasis puesto en los escenarios del futuro y la escasa consideración de los puntos de partida» (Ezpeleta y Furlan, 2000: 309-310). Con esta dimensión, la investigación revela la diferenciación y particularidad de las escuelas motivo de estudio y declara que las acciones del PARE no han aprovechado esta posibilidad para proponer nuevos estilos de gestión, con el fin de adecuarse a las condiciones para superar las concepciones homogéneas que predominan en el sistema y en la escuela (Zorrilla *et al.*, 2003: 48).

En el proyecto impulsado por los Estados Unidos, las Escuelas Aceleradas, los profesores, como requisito, tienen que conocer mejor la cultura y el medio social de los alum-

nos para construir su propuesta pedagógica sobre la base de los códigos y las experiencias que ya posee el niño (Finnan *et al.*, 1996). En esta propuesta, el método de la innovación parte de una serie de investigaciones llevadas a cabo por pequeños grupos de profesores, funcionarios y padres, acerca de la escuela y sus problemas, que culmina en un informe único de diagnóstico combinado (Levin y Soler, 1995); asimismo, se dan innumerables innovaciones informales que surgen de la participación de individuos o pequeños grupos que «abrazan la filosofía de la escuela y el proceso de cambio; [...] esto resulta de la internalización de la filosofía de la escuela [...] y conduce al sistema de creencias de los miembros de la escuela, dando por resultado cambios en sus decisiones [...] e interacciones individuales» (Levin y Soler, 1995, citados por Durston, 1999: 17). También se postula que cada niño no sólo tiene problemas y limitaciones, sino también fortalezas «que emergen en diversas áreas de la inteligencia [...] y también intereses, curiosidad, motivación y conocimiento que surgen de la cultura, las experiencias y personalidades de todos los niños».

El programa Educo ha seguido procesos similares a los de las Escuelas Aceleradas. De inicio, se realizó una investigación de acercamiento con la población pobre salvadoreña, en la que «se encontró un alto número de comunidades que de forma autogestiva se organizaban y contrataban con sus fondos a un maestro que tenía una actitud de compromiso mayor que el contratado por el estado» (Meza, 1995). Los resultados del programa Educo muestran que los maestros opinaban que los padres acudían a la escuela sólo cuando se solicitaba su presencia o para la aportación de cuotas como responsabilidad básica. Los padres de familia aseguraban que podían encargarse de otras tareas, con la idea de que la escuela es toda la comunidad. En este programa, cada

comunidad realiza una asamblea comunitaria para construir una Asociación Comunal para la Educación (ACE), la cual firma un convenio con el Ministerio de Educación en el que se comprometen a administrar el presupuesto de la escuela, arreglar el entorno físico, contratar y pagar a los educadores y garantizar la matrícula mínima de alumnos. El ministerio se compromete a capacitar, supervisar, orientar y transferir fondos a la ACE (Meza, 1995: 6). En El Salvador, el programa Educo arrojó resultados indirectos y poco tangibles, pero muy importantes en cuanto a cambios en la cultura de la escuela y en el sistema más amplio, traducidos en el aumento de la cobertura y de la presencia de los maestros, relaciones más positivas entre maestros y alumnos y entre maestros y padres.

Por su parte, en la Escuela Nueva, en Colombia, se apoya la educación no formal, la extensión agrícola, las festividades locales y los deportes como una manera de entender a la comunidad local y forjar lazos entre ellas. También se capacita a los maestros con el fin de tomar en cuenta las necesidades y solicitudes de la comunidad. Desde entonces, las acciones de la escuela hacia la comunidad se han respondido con mayor interés y vinculación de los padres de familia en la gestión escolar (Arboleda, 1995). En estas escuelas se considera que los padres tienen fortalezas que es necesario descubrir; esto se muestra en cómo se incorporan en el proceso pedagógico las actividades de la madre, el abuelo, los trabajadores y artesanos. En la Escuela Nueva los padres son consultados respecto de la introducción de la innovación y son orientados en cuanto a sus características. Se estimula a los padres, parientes y a la comunidad en general, a «participar en debates sobre las actividades de la escuela, haciéndolos sentir que originan cultura, que su cultura es valorizada en toda su extensión y que tienen

la oportunidad de hacer contribuciones clave...» (Arboleda, 1995). En este programa no hay poder formal para contratar a los maestros ni control directo de los fondos; sin embargo, en esta forma, más difusa e informal, existe un contrato implícito y un empoderamiento¹³ de la comunidad, a través de su voz, en el debate local sobre la nueva educación que se quiere construir.

Por último, en el programa de Brasil, implementado en Minas Gerais, São Paulo y Ceará, se tienen algunos años de experiencia exitosa en la selección competitiva de directores (Secon) de cada escuela por parte de los padres, además de que cuentan con la posibilidad de despedir desde profesores hasta directores por mal desempeño (De Mello y Da Silva, 1992). La reforma educacional de Minas Gerais ha transformado las relaciones de poder que otorgaban puestos de servicio público de acuerdo con estructuras clientelares. En la actualidad, la Secretaría de Educación establece criterios de evaluación de capacidades profesionales y antecedentes de candidatos a director de escuela. El director es elegido por la asamblea, en votación secreta, con un 50 por ciento de votos de profesores y funcionarios y otro 50 por ciento de votos (uno por familia) de padres e hijos.

Que la comunidad escoja a su director a partir de una propuesta de trabajo ha tenido en la práctica una serie de efectos beneficiosos, pues se rompen las relaciones conservadoras en las que el colegio estaba sujeto a intereses externos. El director, legitimado por su elección, conquista el espacio necesario para la reorganización interna y la ejecución de su programa de innovaciones. El consejo escolar de padres y profesores gana en pertenencia por haber incidido

¹³ «Otorgar mayor poder a actores sociales débiles mediante la combinación de dos ámbitos de promoción: capacitación y acceso a la información, y definición de derechos [obligaciones] en la toma de decisiones» (Durstun, 1999: 11).

en la selección del director. Por lo demás, la participación en las asambleas, para escuchar los programas de trabajo, discutir y votar, desmitificó lo que el sentido común de los actores internos del sistema de enseñanza aseguraba, es decir, que los padres de las escuelas públicas no logran interesarse y son poco participativos (De Mello y Da Silva, 1992; Comer, 1988). Además, el hecho de que el consejo escolar controle recursos y tome decisiones sobre su uso para mejorar la educación dentro de las escuelas se ha concretado en la presentación de proyectos de financiamiento adicional para construcción en la institución, de programas de acompañamiento a las familias y, sobre todo, en la movilización de toda la comunidad escolar en apoyo a la capacitación profesional de directores y maestros. Estos programas concretos, nacidos de la toma de decisiones de toda la comunidad escolar, funcionan como cadenas de transmisión que ligan la participación con el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos en condiciones de rezago (Durston, 1999: 15-16).

Después de analizar estos cinco proyectos educativos destaca que, en conjunto, sugieren una reforma que pueda producir un encuentro entre los padres y los maestros, entre la comunidad y la unidad escolar. Por ello es indispensable dotar de autonomía a cada comunidad escolar, ya que su ausencia contribuiría a la inexistencia de propuestas adecuadas (Maia, 1995). Dicha autonomía forma parte de la gestión moderna, donde la motivación de los involucrados es la clave para lograr la elevación de la productividad y la eficacia. La debilidad del sistema centralizado de control y evaluación deja a criterio del maestro qué y cómo hacerlo, cuándo va; en estos casos, introducir un grado de *accountability* del maestro a los padres llena un vacío grave en la gestión (Lockheed, 1991). Como se observa, en la escuela la participación comunitaria en la toma de decisiones

estratégicas puede tener un efecto beneficioso, sobre todo si la evaluación que hacen los padres de su gestión cotidiana influye en la asignación de recursos y en la permanencia de los profesores y administradores.

La autonomía en la gestión requiere de un apoyo especializado y de una supervisión central, incluso, porque la comunidad escolar está expuesta a una gama de influencias e intereses locales que con frecuencia entran en conflicto entre sí (Lockheed, 1991). Es esencial que, al introducir las innovaciones para la autonomía en la definición del proyecto local de escuela y en la gestión cotidiana, se garantice un seguimiento o monitoreo (con una nueva perspectiva) y no un desentendimiento o abandono por parte del sistema educacional central, pues «sólo un estado fortalecido es capaz de implementar reformas de tal envergadura» (Maia, 1995).

Los programas que aquí se mencionaron coinciden en la importancia asignada al ámbito de la participación comunitaria para alcanzar una reforma importante. La base de esta estrategia compartida es el concepto de empoderamiento, en la que se combina la capacitación con la explicitación de nuevos derechos formales mediante la celebración de contratos de diverso tipo en la escuela y la comunidad (Durston, 1999: 11). Este empoderamiento de padres y comunidad a través de la capacitación y el otorgamiento de nuevos derechos y poderes puede, por un lado, ayudar a construir una demanda educacional más potente y mejor escuchada; por otro, servir como apoyo para enfoques novedosos. El empoderamiento con responsabilidad significa que el que toma las decisiones también asume la responsabilidad de sus consecuencias (Levin y Soler, 1995). En otras palabras, para que se pueda exigir rendición de cuentas a una persona no basta con que exista un contrato con premios y castigos; la persona tiene que haber participado en la decisión sobre

cuál es el objetivo del proyecto común y qué se hace para lograrlo. Después, debe llevar a cabo una negociación y ser participe en la celebración de un contrato que asigna responsabilidades a cada individuo.

En general, el éxito de las reformas aquí analizadas se debe a la combinación de tres tipos de contratos: entre la escuela y padres, entre todos los miembros de un equipo y entre la comunidad escolar y la sociedad en la que está inmersa, en un proceso de apertura y transparencia. Se incorpora, entonces, la corresponsabilidad en la gestión en el ámbito de la comunidad y el establecimiento de nuevas alianzas de la sociedad como un todo que imprime un contenido amplio a la democratización (De Mello y Da Silva, 1992). Con capacitación e institucionalización de la participación se logra avanzar del primer tipo de contrato al segundo, donde el empoderamiento y la *accountability* significan más que un simple intercambio entre actores diferentes para constituir una auténtica dinámica de equipo con una meta compartida. De forma gradual, con la utilización de estos mecanismos se introducen elementos de cooperación en la lógica de intercambio, siempre que exista una cultura de equipo con una meta en común (Durston, 1999: 16-17).

Para llegar a un nivel más complejo y eficaz de cooperación es necesario superar la desconfianza hacia desconocidos. En las teorías de la cooperación la clave es la reiteración de las interacciones del mismo tipo entre los mismos agentes, hasta que éstos asumen el riesgo de confiar; esto da como resultado reacciones favorables y se fortalece una relación estable de reciprocidad (Durston, 1999: 18). En este esfuerzo de equipo todos comparten una meta: mejorar el aprendizaje del alumno, lo que implica integrar una amplia gama de objetivos y acciones específicas en una estrategia (Levin y Soler, 1995). Sin el enfoque integral no

hay una meta común, lo que significará que no hay una sola comunidad escolar sino varias partes que pueden tener intereses y metas diferentes.

En conclusión, la participación de los padres en la fiscalización de la marcha de una escuela y en un contrato de transacción entre partes en que se condiciona el pago a la satisfacción del cliente es en sí un estímulo para una gestión y una docencia más esforzadas. Así, los padres pueden aportar ideas creativas para la solución de problemas, si es que están informados de las diversas facetas de éstos e investidos con la autoridad para hacerlo (Durston, 1999: 19)

Para Durston, los requisitos de la participación en el sistema escolar son dos:

Un paso necesario es percibir la escuela como una comunidad donde los problemas involucran a todos —una comunidad que forma parte de la red social local en que se encuentra inmersa—. Un segundo paso es darles a todos los actores las herramientas y conocimientos que permitan potenciar sus recursos: los profesores necesitan las herramientas y conocimientos que les faltan, no sólo para elevar su capacidad docente, sino también para entender y comunicarse con los padres que integran el sistema y son parte de las soluciones a los problemas (Durston, 1999: 11).

Según Basil Bernstein (1998), el empoderamiento es un refuerzo, pues es la condición que permite, por medio de la comprensión autocrítica, experimentar los límites y las nuevas posibilidades de potenciación. Éste es uno de los tres derechos relacionados entre sí que Bernstein menciona como condiciones que se deben llevar a la práctica en las escuelas; las otras dos condiciones son: el derecho a ser incluido en el ámbito social, intelectual, cultural y personal (el derecho a ser incluido exige también el derecho a ser in-

dependiente y autónomo); y el último, el derecho a participar. La participación no se refiere sólo al discurso, a la discusión, sino a la práctica que arroje resultados satisfactorios.

El establecimiento de principios, la definición de categorías y características del modelo que lo sustentan dan pauta a la constitución significativa de los ámbitos de competencia que conciernen a los diferentes funcionarios educativos que se convierten en actores en la ejecución o puesta en marcha de este modelo alterno de gestión para la mejora de la eficacia escolar.

3.11 Asesoramiento

El asesoramiento forma parte de un conjunto muy amplio de prácticas profesionales surgidas en campos variados de la acción asistencial dentro de los cuales se encuentra la escuela. Dichas prácticas surgieron con la misión de ayudar, mejorar o sustentar las acciones dedicadas a la enseñanza y al aprendizaje. Se hallan comprometidas, en especial, con la construcción de identidad y de posibilidad de los estudiantes y profesores.

Una condición importante para la operación del modelo alterno de gestión para la mejora de la eficacia escolar radica en considerar el asesoramiento, tomando en cuenta que, como práctica de apoyo, ha sido una pieza clave en las tácticas de regulación social usadas por el estado para, a través de las políticas de reforma, introducir nuevos modos de socialización profesional de los maestros y promover determinadas formas de definir el cambio de las instituciones educativas (Segovia, 2004: 71), como en este caso concreto.

Por ello, resulta difícil deslindar el asesoramiento de otros campos de acción, como la formación permanente, la orientación, la innovación, etcétera.

Para una mejor comprensión de esta categoría de análisis, denominada asesoría, es conveniente manejar otras dos: el acompañamiento y el seguimiento evaluativo como parte integral de una alternativa de incidencia en la formación docente y el desarrollo de colectivos docentes. En términos llanos podemos decir que la asesoría significa e implica ir un paso adelante, entendiéndolo como tener por lo menos una idea de por dónde caminar o avanzar; el acompañamiento, como la situación de ir juntos, de padecer las mismas angustias e incertidumbres, pero también de compartir algunas certezas, creencias, convicciones, ambiente donde se manifiesta el apoyo, donde existe la certeza de que si caigo o pretendo caer, alguien está junto a mí para ayudarme. El seguimiento evaluativo se puede entender como el escenario en el que es indispensable ir detrás de, teniendo claridad de qué y para qué seguir, esto es, el sentido de la acción de dicho seguimiento como una alternativa para retroalimentar el proceso central de la asesoría (Ortega, 2005: 6-7).

Partiendo de la comprensión de estas categorías en el contexto de la formación continua que en la actualidad plantea la SEP, a través de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, es pertinente considerar los siguientes puntos centrales en la formación del personal que asesorará en los procesos de gestión y de mejora en las escuelas:

- 1) Asesoría: no debe confundirse con lo que hace quien da cursos a domicilio. Implica construir la ayuda desde la práctica. Es necesario tener claridad acerca del desempeño que se requiere.

- 2) Proceso formativo: trayectoria o recorrido dinámico de ayuda consentida y con convicción. En este proceso se requiere reflexionar, motivar, gestionar, tomar acuerdos, negociar.
- 3) Proceso de ayuda: relación entre iguales, no en jerarquías; nunca recurrir a niveles de autoridad.
- 4) Desarrollo profesional mutuo: el asesor ayuda al desarrollo profesional del otro y viceversa (proceso formativo).
- 5) Orientación de la asesoría: se basa en valores como respeto, justicia, equidad, tolerancia; no basta con conocer protocolos de intervención.
- 6) Identidad de los asesores: sentido de identidad y pertenencia de un grupo con una tarea y finalidad o intención comunes, que comparten su saber, oficio y su ser por convicción.

Habilidades identificadas a desarrollar en los asesores que dan cuenta de su proceso de formación, al significarse con los otros en esta tarea de asesoría:

- Planificador del trabajo de asesoría
- Gestor y usuario de la información
- Evaluador de procesos
- Promotor de innovación educativa
- Promotor de las políticas educativas

Cuatro capacidades fundamentales a desarrollar en los asesores:

- 1) De diagnóstico para dar respuesta a necesidades sentidas: implica conocer el medio en donde se desempeña, así como el tipo de cultura docente y directiva arraigadas

en los asesorados. Es necesario reconocer que es alguien que transita, pero no pertenece al grupo.

- 2) De negociación: implica ponerse de acuerdo en qué y por qué se va a hacer algo; negociación de plazos, el papel de cada uno, nivel de compromiso.
- 3) De motivación: no hay promesas de promoción ni remuneración. Se le da protagonismo intelectual a lo que hacen los asesorados (acto de fe); son capaces de diseñar e implementar, así como significar las prácticas profesionales que ya tienen (superar el extrañamiento).
- 4) De proporcionar ayuda pertinente (no tangenciales): se alude y se atienden las necesidades sentidas de los asesorados; acompañarlos en procesos liberativos (análisis y reflexión sobre la práctica); se dan pistas de acción, se ponderan alternativas, se dan ejemplos sin caer en recetas.

Estas capacidades confluyen en la credibilidad cuando los asesorados perciben y se dan cuenta de que se les proporcionan herramientas útiles para el trabajo que realizan con frecuencia (como docente frente a grupo o como directivo).

Aunado a esto, es importante considerar cuatro principios de intervención:

- 1) Proximidad: manejo de un léxico accesible. El objetivo del asesor es de mediación, de facilitador (no se puede olvidar que también procede de la docencia). No es conveniente escudarse en que no puede ayudar, más bien debe recordar que acompaña en ciertos momentos en el lloro y queja, pero que tiene una posible respuesta o salida, confirmando que no es un experto infalible.

- 2) Respeto a las prácticas profesionales de los docentes y directivos con quienes interactúa; a las culturas (contexto); a los acuerdos tomados, a los ritmos de trabajo.
- 3) Uso ético de la información: sólo con la intención de ayudar al colectivo de los asesorados. No conviene ocultar información o distorsionarla porque se pierde credibilidad.
- 4) Consideración de las circunstancias: atención a la diversidad y ayuda diferenciada.

3.12 Delimitar ámbitos de competencia

La filosofía que emana de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia educativa, a través del artículo tercero constitucional y con lo establecido en la Ley General de Educación, plantea las bases para el ejercicio de las funciones de los profesionales que coordinan, dirigen, guían, ejecutan y operan las acciones educativas. Así, en cada entidad federativa existe una dependencia gubernamental encargada de regir y administrar el servicio educativo en todos los niveles. Uno de éstos es el nivel básico, que abarca la educación preescolar, primaria y secundaria con sus diferentes tipos y modalidades.

Por lo regular, esta dependencia se organiza en mandos medios, a través de los cuales se ejecutan las políticas educativas federales y estatales. Hacer hincapié en estas figuras es de trascendencia, pues son quienes tienen la responsabilidad social de vigilar el cumplimiento de la norma y de la política educativa; son quienes deberán rendir cuentas ante el titular de la instancia estatal y ante la sociedad en su conjunto.

Por lo anterior, es necesario definir y delimitar los ámbitos de competencia de cada una de estas instancias en el marco del modelo alterno de gestión para la mejora de la eficacia escolar, con la finalidad de hacer posible el planteamiento marcado casi desde el principio de la propuesta: la importancia, necesidad e implicación de realizar cambios fundamentales en la estructura, organización e incluso un cambio de mentalidad y de cultura institucional.

En este sentido, a la dependencia de educación estatal le corresponde la aplicación y vigilancia del cumplimiento de dicha ley (art. 11, art. 14, inciso x), así como la atribución de prestar los servicios de educación inicial, básica, especial—incluyendo la indígena— y normal para la formación de maestros (art. 13).

Con esta perspectiva, la dependencia de educación estatal, en el marco de este modelo alterno, tendrá la facultad de diseñar las estrategias pertinentes y viables, a través de la estructura, para que la política educativa nacional—sea la regular o la emanada de los diferentes programas de apoyo— se ejecute. Para ello, es necesario establecer de manera clara los parámetros cuantitativos y cualitativos que permitan valorar dicha ejecución en función del logro de los propósitos educativos marcados en los planes y programas. Además, deben estar de acuerdo con el alcance de los fines educativos establecidos, sin olvidar los principios que sustentan la educación básica en México. En este nivel de toma de decisiones es donde se deberán establecer ciertos parámetros para la coordinación de los distintos programas de apoyo, federales y estatales, con la intención de menguar los trámites administrativos y optimizar los recursos humanos (intelectuales), económicos (financieros) y materiales (infraestructura).

Después de la dependencia estatal se ubican las autoridades educativas conocidas como los mandos medios (directores de educación, jefes de departamento o nivel), para quienes la normatividad establece que en sus respectivas competencias revisarán permanentemente las disposiciones, los trámites y procedimientos con el objeto de simplificarlos, de reducir las cargas administrativas de los maestros, de alcanzar más horas efectivas de clase y, en general, de lograr la prestación del servicio educativo con mayor pertinencia y de manera más eficiente (art. 22).

Es aquí donde cobra mayor sentido la coordinación de los programas de apoyo al regular que la propia federación y la entidad lleguen a establecer acuerdos intersecretariales o convenios de colaboración con otras instancias educativas oficiales y no gubernamentales. Si hablamos de que en la actualidad existen al menos 70 programas de apoyo, es conveniente establecer mecanismos de coordinación entre las distintas dependencias que tengan injerencia en su planeación, ejecución, seguimiento y evaluación. Para ello, es necesario retomar un principio básico de la administración: trabajar con el principio de que cada instancia realizará su función de acuerdo con su ámbito de competencia (que incluye la toma de decisiones, la responsabilidad y el compromiso que conlleva esta acción), así como la rendición de cuentas ante la autoridad educativa inmediata superior (como a la sociedad en general) en cuanto a la calidad del servicio educativo que ofrecen las instituciones de educación básica.

Se requiere revisar, de manera conjunta, la normatividad vigente para establecer mecanismos de coordinación de acciones que ofrezcan alternativas para llevar a cabo la ejecución de lo que marcan el programa regular y los programas de apoyo estatales y federales, con la mira de

no contravenir pautas, normas o cánones establecidos. No obstante, es importante que las distintas autoridades establezcan acuerdos de colaboración, a fin de hacer eficientes los recursos de todo tipo y no duplicar esfuerzos, tareas e información. Es importante resaltar que no se trata de protagonismos acerca de quién se lleva los créditos o elogios de los programas que resultaron exitosos; tampoco se trata de satisfacción de egos personales de quienes cuidan, muchas veces, más el puesto que la función, sino de la trascendencia que adquiere en la educación integral de los alumnos y de su manifestación clara y precisa en la vida cotidiana. En este nivel de ejecución de la política educativa y de toma de decisiones es conveniente establecer indicadores y criterios de calidad del servicio educativo que ofrecen las instituciones de educación básica, muchos de los cuales están establecidos por los programas. Sin embargo, pueden enriquecerse de acuerdo con la experiencia de los funcionarios y dependencias de cada entidad, en cuanto a los resultados positivos y beneficios que otorgan a los alumnos, docentes, directivos, padres de familia y la sociedad en su conjunto.

Por ejemplo, en el caso del Programa de Escuelas de Calidad (PEC), los mecanismos o dispositivos vigentes para su ejecución, así como para la entrega y comprobación de recursos económicos asignados, tendrán que ser revisados minuciosamente para evitar el engorroso trámite administrativo, pues en este programa tienen injerencia diversas dependencias educativas que, si se mira con detenimiento a cada una, en aras de cuidar su ámbito de competencia solicita ciertos requisitos e información que sólo obstaculizan los trámites y merman el ánimo de la comunidad escolar. Tal es el caso de los recursos económicos asignados a cada institución que se incorpora al PEC, de los cuales el colectivo docente deberá rendir cuentas a través de sus directivos

escolares y avalarlos por la asociación de padres de familia. Primero, el colectivo deberá enfrentar y cumplir con los requisitos para su asignación mediante la aprobación de su proyecto escolar, propuesta que es dictaminada por una o varias instancias educativas de acuerdo con la estructura de cada entidad; sin embargo, el problema no radica sólo ahí, sino en la orientación, asesoría y acompañamiento académico para la elaboración del proyecto por parte de la autoridad educativa, que en ciertos casos es mínima o nula por no existir coordinación entre dependencias educativas. Muchas delegan al colectivo docente y a sus directivos la opción de elaborar la propuesta por su propia cuenta y riesgo o buscar el apoyo de organismos particulares que aprovechan tal circunstancia para sacar u obtener beneficios económicos personales.

Otro asunto está en la comprobación de recursos, lo cual implica que el colectivo docente —directivos y asociación de padres de familia— se concentre en cumplir con los requerimientos administrativos establecidos en las cuestiones fiscales y se aleje de lo prioritario, la efectividad y trascendencia de las acciones del proyecto en el aprendizaje de los alumnos, en el desarrollo profesional de maestros y directivos y su mejora en el quehacer cotidiano, así como el involucramiento y participación de los padres de familia en la educación de sus hijos.

Por lo anterior, este modelo alterno de gestión para la mejora de la eficacia escolar asume que la complejidad del sistema educativo y los requerimientos de una organización que atienda y promueva la calidad de la educación exigen transitar de una acción educativa individual y aislada a una colectiva y colegiada.

En una actividad colegiada las distintas tareas administrativas y pedagógicas se delegan en las diferentes perso-

nas que integran el equipo, según lo requiera y determine la orientación del proyecto de desarrollo educativo de cada zona. Esta concepción del trabajo colegiado favorece la integralidad y articulación de los diversos programas de educación, la integración de funciones con énfasis pedagógico y la vinculación del personal que realiza la tarea educativa institucional. (El modelo no descarta la dimensión administrativa ni la minimiza, la considera complementaria a la pedagógica o académica.)

Tal perspectiva nos conduce a plantear a qué actividad colegiada, como función del sistema educativo, le corresponden las tareas pertinentes para convertirse en auténticas instancias gestoras de la calidad de la educación, tales como vigilar el desarrollo del currículo en las escuelas, evaluar el avance de los centros escolares, promover la formación continua del profesorado (incluyendo a los directivos), conocer la estructura y composición de las escuelas, analizar las características del alumnado y profesorado, estar al tanto del aprovechamiento escolar desde los procesos y productos, promover una vinculación educativa entre las escuelas y las comunidades en las que se insertan, alentar la innovación educativa en el aula y en la escuela.

Para el caso del docente frente a grupo, la ley considera como educador a quien es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo, por lo que se le deben proporcionar los medios que le permitan realizar de manera eficaz su labor para que contribuyan a su constante perfeccionamiento (art. 21).

Dentro de este modelo, al docente que realiza su labor de educación en el salón de clases se le considera como el profesional capaz de favorecer ambientes de aprendizaje adecuados para sus alumnos, de incorporar a su práctica enfoques pedagógicos que permitan la construcción de

conocimientos significativos que logren el entendimiento y el respeto a la diversidad de sus ritmos de aprendizaje, de reconocer y valorar la diversidad multicultural de nuestro país, de propiciar la integración educativa de personas con diferentes culturas, formas de hablar, capacidades diferentes, necesidades educativas especiales. En otras palabras, se trata de un profesional capaz de impulsar la convivencia democrática a partir de la construcción de acuerdos desde las aulas de clase que son el reflejo de la diversidad y la riqueza que somos como mexicanos y como seres humanos.

Un reto del modelo, en este sentido, es que los docentes asuman el compromiso de renovación constante para ser mejores personas, mejores profesionales, que se actualicen y se capaciten en las ramas del conocimiento que demanda su profesión, donde se incluyen planes y programas de estudio con la perspectiva de innovar la práctica docente, con la intención de responder a los retos que implica construir una sociedad incluyente, democrática y magnánima.

La enunciación de los ámbitos de competencia de los involucrados en este modelo hace hincapié en los aspectos centrales de la función de los actores para evitar, lo más posible, que sólo se piense y actúe para cuidar el cargo o puesto. Enfatizar esto nos lleva a vislumbrar una perspectiva alterna que se marca en la tesis inicial: el modelo debe ser integral. En este principio se constituye la idea de que es necesario valorar las decisiones que permitan mejorar y fortalecer los proyectos educativos.

Una vez determinados y establecidos de manera general los ámbitos de competencia de los involucrados, es necesario avanzar hacia la definición de los indicadores de calidad.

Estos indicadores pueden dar cuenta del modelo alterno de gestión para la mejora de la eficacia escolar, es decir, aportan referencias cuantitativas y cualitativas de que la

propuesta de este modelo está funcionando o no en cada uno de esos ámbitos de competencia, de acuerdo con los actores que participan en los distintos niveles de jerarquía y de toma de decisiones. Al establecer los indicadores se requiere enunciar los criterios de valoración, por lo que esto nos lleva al terreno de la evaluación.

La evaluación es un proceso que proporciona información para hacer los ajustes necesarios en el ámbito educativo, en especial en la cuestión del aprendizaje y la enseñanza. Es un compromiso por revisar, desde las instancias colegiadas, la práctica educativa y docente en el salón de clase, así como compartir con los involucrados (autoridades educativas, mandos medios, directivos, docentes, alumnos y padres de familia) conocimientos, habilidades y procedimientos, valores y actitudes que se convierten en referente de la acción educativa y de la propia evaluación del progreso en los alumnos. Reconocemos que evaluar es una tarea muy delicada y compleja; sin embargo, al establecer indicadores de calidad tenemos la posibilidad de definir criterios valorativos para conocer si realmente se actúa y trabaja en el marco de una gestión para la mejora de la eficacia escolar. De lo contrario, el modelo caerá en el error, como sucede con otras propuestas, que quedan sólo en el planteamiento de ideales y no llegan a la concreción de brindar un servicio educativo de calidad.

En este sentido, la evaluación implica juzgar en qué medida los involucrados incorporan los conocimientos, saberes, procedimientos, habilidades, valores y actitudes que se promueven bajo los principios establecidos en un inicio; no es un ejercicio que busque calificar, sino que sirve para emitir juicios valorativos concretos y específicos acerca de la gestión para la mejora de la eficacia escolar, con la fina-

lidad de planificar y decidir qué nuevas acciones educativas deben adoptarse.

Conviene diferenciar la evaluación de las acciones relativas a cuestiones informativas y de conocimientos o saberes de las que manifiestan e implican procedimientos y habilidades, así como de aquellas que demandan y concentran valores y actitudes. Por ello, para las acciones referentes a situaciones informativas y de conocimientos es más recomendable usar la evaluación en términos de producto o resultado; para los escenarios que revelan y exigen procedimientos, habilidades y actitudes es más adecuado combinar la evaluación en términos de productos o resultados con las formas de proceder o desempeños.

Cuando se habla de indicadores es importante partir del hecho de que cada persona necesita uno; cada individuo lo puede elaborar con mayor precisión, pues es quien determina las expectativas de lo que desea averiguar, a quién va a evaluar, además del contexto donde se encuentran los evaluados y el evaluador, sobre todo si es un indicador para la autoevaluación, coevaluación o evaluación en general. A continuación se presentan algunos ejemplos, considerando que los distintos actores, de acuerdo con el ámbito de competencia, podrán determinar y/o diseñar varios más, sin perder de vista los fundamentos del modelo propuesto.

3.13 Indicadores de calidad y criterios de valoración del modelo por campo de acción

1) Campo: Identidad y micropolítica

Indicador de calidad	Criterio de valoración
Existencia de grupos dentro de la planta docente que favorecen la gestión para la mejora de la eficacia escolar	<p><i>a) Siempre</i> Se identifican claramente por la manifestación de sus planteamientos y acciones viables y concretas</p>
	<p><i>b) Esporádicamente</i> Se perciben de manera imprecisa; la manifestación de sus planteamientos y acciones no son muy factibles</p>
	<p><i>c) Nunca</i> No se observan públicamente, no hay muestra de planteamientos y acciones o, cuando se presentan, no son realizables</p>
Existencia de proyectos de grupo que inciden en la gestión para la mejora de la eficacia escolar	<p><i>a) Siempre</i> Se construyen con base en la política educativa vigente y en los principios del modelo; involucra a la comunidad escolar porque son asequibles y convincentes</p>
	<p><i>b) Esporádicamente</i> Se fundamentan en algunos principios del modelo, retoman ciertos aspectos de la política educativa vigente y son poco viables</p>
	<p><i>c) Nunca</i> No se presentan o no se dan a conocer. Se elaboran de manera individual. No aluden a los principios del modelo y son ajenos a la política educativa vigente. No son posibles</p>

Existe lealtad interna en la comunidad escolar respecto a los proyectos de mejora, como una muestra de adhesión y pertenencia	<i>a)</i> Siempre Se manifiesta en las actitudes apropiadas mostradas por cada uno de los integrantes y en las acciones realizadas con las que se obtienen los resultados esperados
	<i>b)</i> Esporádicamente Las actitudes manifiestas por los integrantes no siempre son las pertinentes. Se busca evadir cierta responsabilidad. No todas las acciones se realizan de manera satisfactoria en relación con los resultados previstos
	<i>c)</i> Nunca Las actitudes visibles de los miembros no son las adecuadas. Se evitan responsabilidades. Las acciones no se realizan. En caso de llevarse a cabo, no se logran los resultados esperados

2) Colegialidad

- Espacios de interacción (públicos y privados)
- Formas de agrupación, objeto de agrupación
- Tiempo/frecuencia de interacción (público y privado)
- Formas de intercambio entre docentes (apoyadas o no por el estado, privadas, espontáneas)
- Objeto de intercambio entre docentes (libros, experiencias, materiales didácticos)
- Tipos y modos de intercambio de objetos educativos entre docentes y directivos
- Tipos y objeto de reuniones públicas
- Organización de las reuniones (verticales, horizontales, frontales)
- Formas de acuerdo (consenso, imposición, votación, voluntario)

- Naturaleza de la cooperación entre docentes (espontánea, dirigida oficialmente)

3) Empoderamiento

- Formas de acuerdo sobre tareas conjuntas (consenso, imposición, votación, voluntario)
- Naturaleza del objeto sobre lo que se acuerda (curriculares, didácticos, metodológicos, contratación de personal, gestión de recursos materiales, financieros, gestión de apoyos pedagógicos)
- Tipo de tareas conjuntas. Formas de delegación de tareas
- Tipos de conducción de las reuniones oficiales
- Formas de realizar/ejecutar/cumplir las tareas (se cumple, no se cumple, quiénes sí, quiénes no, relación o no con la existencia de grupos al interior de la escuela)
- Tipos de acciones colectivas (eventos cívicos, de gestión, sindicales, laborales, planeación del ciclo escolar)
- Construcción conjunta y tipo de demandas (apoyo pedagógico, financiero, material, asesoría)
- Objeto de acciones colectivas
- Ámbitos/límites de las acciones colectivas (escuela, comunidad, región, estado)
- Existencia de capacitación o no a la planta docente sobre ámbitos de decisión
- Existencia de canales de acceso de los docentes a información relevante para la escuela
- Conocimiento de derechos de la planta docente para toma de decisiones

- Estado del uso de derechos de la planta docente para acceder a la información relevante para la escuela
- Canales de información entre docentes, directivos y padres de familia
- Tipo de información que circula
- Usos de la información que circula
- Usos de la información oficial y no oficial
- Tipo de información que se maneja en reuniones

4) Autoevaluación

- Posiciones ante la evaluación
- Usos de la evaluación
- Otras formas de autoevaluación
- Quiénes participan y ejecutan
- Finalidad de la autoevaluación (usos de los resultados)
- Canales, medios y destinatarios de la autoevaluación y evaluación
- Existencia y modos de retroalimentación

3.14 Criterios de evaluación de directivos por habilidades manifestadas

1) Habilidades conceptuales

- Tiene conocimiento de las tendencias, realidades y retos de la educación
- Tiene conocimiento del sistema educativo
- Muestra compromiso visible por la obtención de resultados educativos a la medida de las expectativas

institucionales de estudiantes, padres de familia y sociedad

- Tiene conocimiento de las principales leyes, reglamentos y normatividad aplicable a la educación y al funcionamiento de los establecimientos escolares
- Está preparado en lo técnico y administrativo para realizar una gestión orientada hacia la calidad educativa
- Está al día en cuanto al conocimiento y manejo de modelos, teorías y enfoques aplicados a la educación

2) Habilidades humanísticas

- Tiene un hábito personal de tolerancia
- Muestra de sensibilidad hacia las necesidades del grupo
- Sabe comunicar sus ideas con claridad
- Capacidad para adaptarse a entornos laborales dinámicos
- Se preocupa, preserva y practica los valores éticos y principios, como el respeto a la persona, honestidad, responsabilidad, lealtad, dignidad, confianza recíproca, participación y democracia
- Asume el compromiso y preocupación con la promoción de la formación y actualización de su personal
- Actúa con apego a la ley, promueve derechos y responsabilidades
- Actúa con apertura, calidad humana y profesional
- Su presencia es diaria y constante
- Muestra sensibilidad positiva hacia los alumnos, profesores y padres respecto a la educación

- Promueve expectativas, actitudes y conductas positivas para el progreso de la institución
- Aplica la disciplina con firmeza y justicia en un ambiente de confianza y de seguridad
- Promueve y dispone de un conjunto de normas y de valores institucionales respetados por todos y dirigidos hacia la consecución de los fines y los objetivos de la escuela
- Tiene elevadas expectativas sobre la importancia de la formación y las posibilidades de rendimiento de sus alumnos y profesores
- Muestra compromiso ético y político con las tareas tanto en la observancia de principios y valores como en lo concerniente a la relación con los miembros de la comunidad y del entorno, de modo que contribuye a la formación en ciudadanía
- Muestra flexibilidad en lo colectivo y en lo personal
- Se conduce con compromiso, libertad y responsabilidad y los promueve
- Muestra apertura hacia las opiniones y sugerencias de los demás

3) Habilidades técnico-pedagógicas

- Observa con frecuencia el trabajo de sus profesores en el aula e interacciona con ellos de una forma constructiva, con la intención de mejorar el trabajo formativo
- Se preocupa por los resultados académicos de los alumnos a nivel individual y colectivo; efectúa un seguimiento y una evaluación de la información dis-

ponible utilizada como guía para la planificación de la tarea docente

- Promueve la participación de los profesores en las decisiones de índole didáctica en su calidad de expertos
- Promueve la explotación máxima del tiempo real de aprendizaje con una implicación activa y responsable de los alumnos en las tareas
- Establece y promueve un grado de dificultad de las diferentes actividades escolares adecuado al nivel de desarrollo intelectual de los alumnos y que les permita obtener buenos resultados
- Promueve la evaluación de aprendizajes y hace seguimiento de los cambios para la mejora
- Promueve entre los profesores la efectiva utilización de recursos pedagógicos
- Se da su tiempo para conversar e intercambiar experiencias educativas con los profesores
- Promueve la autonomía técnico-pedagógica de la escuela, sobre todo en el análisis de estrategias y en la implantación de mejoras, así como en la promoción de iniciativas para la innovación

4) Habilidades de dirección

- Fija estándares de desempeño y exige que se cumplan. Hace seguimiento y monitoreo de los procesos
- Tiene capacidad para guiar y estimular hacia el logro de resultados
- Sabe manejar las dificultades y los conflictos
- Tiene facilidad para negociar y llegar a acuerdos justos, equilibrados y razonables

- Promueve la integración armoniosa de equipos de trabajo
- Sabe planear y dirigir reuniones
- Tiene habilidad para gestionar en ambientes complejos y de incertidumbre
- Muestra aptitud para la comunicación oral y escrita
- Tiene capacidad para gestionar su propia formación, gusto por aprender y por mantenerse al día
- Se le reconoce liderazgo efectivo capaz de generar un clima cooperativo y de orientar con visión y energía a alumnos y profesores hacia la mejora de las actividades y el rendimiento académico
- Es capaz de reconocer el esfuerzo y contribución de los demás
- Se compromete en la construcción de una fuerte cultura escolar orientada hacia la calidad y excelencia
- Tiene habilidad para comunicar informes, planes, proyectos e iniciativas
- Define y promueve objetivos, metas y expectativas elevadas, claras y alcanzables
- Promueve un clima de motivación y de refuerzo hacia los profesores y hacia los alumnos mediante la valoración de sus logros, la aceptación de sus ideas y la exaltación del buen rendimiento académico
- Promueve un clima escolar ordenado que permite que profesores y alumnos se concentren sin distracciones ni perturbaciones en sus respectivas tareas
- Promueve un alto nivel de apoyo y participación de los padres, que se traduce en la colaboración en las actividades escolares y en la acción dentro de sus casas, incidiendo sobre la motivación de los alumnos, aportándoles ayuda y reforzando la valoración de la escuela

- Gestiona y promueve ante las autoridades y organismos correspondientes los apoyos financieros indispensables para mejorar la calidad de los procesos en todos sentidos
- Fomenta la iniciativa, autonomía y creatividad en las distintas áreas de la unidad escolar, con lo que mantiene, al mismo tiempo, un razonable equilibrio entre centralización y descentralización de las acciones de la dirección y las áreas en que se organiza la escuela
- Tiene una visión clara sobre lo que puede llegar a ser su escuela y es capaz de animar a todo el personal para que contribuya a hacerlo realidad desde una actitud personal de ejemplo y compromiso
- Pone los medios necesarios para reducir al mínimo las interrupciones y para crear un clima ordenado y seguro
- Promueve entre su equipo planes de desarrollo personal y de carrera
- Es permisivo en la reflexión, la expresión y comunicación, pero riguroso y exigente en cuanto a los resultados y sus consecuencias
- Es hábil para tomar decisiones
- Muestra un liderazgo profesional firme, participativo, propositivo y con dominio y conocimiento del trabajo que realiza
- Crea con su trabajo una organización para el aprendizaje (desarrollo de la profesionalización y del clima organizacional)
- Siempre está presente en todos los ámbitos escolares: en lo académico, técnico y humano
- Sabe escuchar a los demás

Es importante recuperar el esquema del modelo alternativo de gestión, ya que constituye la síntesis de la propuesta del modelo.

CAPÍTULO CUATRO

Modelo curricular integral de la UAEH

4.1 Presentación del modelo curricular

El contexto de las transformaciones de las dos últimas décadas, los procesos de globalización, los cambios de la economía mediante procesos intensivos de conocimiento, el surgimiento de la sociedad de la información, las nuevas cuestiones asociadas a la gobernabilidad y la ciudadanía, la potenciación de modelos de desarrollo basados en la competitividad internacional y las capacidades nacionales de crecimiento son factores que condicionan el nuevo escenario de la educación superior, sistema al que se le demanda calidad, eficiencia y equidad (Bruner, citado en Alvaríño *et al.*, 2000).

Estos grandes desafíos se han planteado en las políticas educativas nacionales e internacionales y han impactado profundamente a las instituciones de educación superior, que han tratado de ajustarse y mantener su vigencia como instituciones sociales al redefinir las formas de construir y acceder al conocimiento.

La universidad actúa como un agente de cambio en el que se anticipa como un microcosmos social que vive con mayor libertad y con una intensidad relativa más amplia el destino histórico de la sociedad global. Además, la universidad absorbe la actuación de las fuerzas sociales emergen-

tes, su significado político y su poder de negación del orden social existente.

Por lo tanto, al crecer y diferenciarse, esta institución crece en importancia como factor político dinámico (Fernández, citado en Silva y Sonntag, 2000). Para atenderlo, la universidad se reforma a través de un cambio profundo y global que se orienta a formular de manera real el compromiso con la búsqueda de una sociedad más justa y solidaria.

La universidad redefine su finalidad cultural y científica a través de un modelo educativo que establece los fundamentos para la estructura universitaria como totalidad, así como también los contenidos y valores del quehacer académico, administrativo y financiero.

El modelo educativo de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo establece los compromisos sobre el concepto y la manera para lograr sus fines; es decir, hace coincidir su ser y su quehacer, pensamiento y obra. En él se ubican, de manera explícita, todos los conceptos sobre la educación propuesta y el trabajo educativo que involucra a los diferentes actores que intervienen, el marco de valores que los guían, las tesis y corrientes educativas adoptadas para lograrlo, así como el enunciado de las políticas, normas y recursos necesarios para su conducción que oriente la conversión de las ideas en actividades definidas en tiempo, forma, modos y medios para su realización.

A partir de lo expuesto, nace la necesidad de construir el modelo curricular integral de la UAEH, para fundamentar la reforma del nivel licenciatura iniciada en 2007, en el que se integran los fundamentos necesarios para implementar en el proceso de formación de los estudiantes el modelo educativo.

El presente capítulo presenta el modelo curricular integral de la UAEH, producto del trabajo colegiado de académicos y especialistas. Se estructura en cuatro apartados: en el primero, denominado fundamentación, se construyen las referencias teóricas con base en tres dimensiones que constituyen posiciones de índole sociocultural, psicopedagógica y epistemológico-profesional; en el segundo apartado se establecen los criterios de selección y organización de los contenidos para los programas educativos; en el tercero se presenta la organización de las estrategias del proceso de aprendizaje y enseñanza; por último, el capítulo aborda la evaluación y el seguimiento curricular.

4.1.1 Objetivo general del modelo curricular

Establecer los referentes teóricos y metodológicos para la operatividad del modelo educativo de la UAEH, que incorpore las tendencias de innovación curricular en las diferentes modalidades educativas y políticas de calidad en la educación a nivel estatal, nacional e internacional.

4.1.2 Objetivos específicos

- Fundamentar la concepción pedagógica sustentada en las teorías mediacionales, con un enfoque constructivista y una enseñanza que incorpora las competencias como dispositivo pedagógico, para establecer los referentes teóricos y metodológicos a partir de los que se construyen los componentes del modelo curricular integral de la UAEH.

- Desarrollar la concepción de formación integral que privilegia lo científico, tecnológico y humanista, así como las competencias genéricas y específicas del egresado que den respuesta a las necesidades del contexto estatal, nacional e internacional.
- Establecer las características de la flexibilidad en el currículo, con el fin de generar programas educativos que potencien la movilidad de los estudiantes para acceder a los saberes al generar condiciones para transitar por diversos programas y modalidades educativas en los ámbitos universitario, social y profesional.

4.2 Fundamentación

En un tiempo de rápidos cambios económicos y sociales, en donde los procesos de globalización se extienden más allá de lo económico e imponen serias transformaciones en el mundo del trabajo y en la vida cotidiana, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo adquiere el compromiso educativo de estar a la vanguardia y hacer frente a los grandes retos que impone la sociedad actual, por lo que incorpora las tendencias de innovación curricular y calidad en la educación a nivel nacional e internacional para atender a las demandas de su modelo educativo.

Para ello, establece el siguiente documento de carácter institucional que indica los referentes teóricos e instrumentales para la operatividad del modelo educativo, a través de la instauración del modelo curricular integral de la UAEH para la reforma del nivel licenciatura 2007.

Es indispensable, antes de referirse a este último, comprender que el modelo educativo de la UAEH es parte de un

todo que le otorga significado y sentido social a la actividad educativa de esta institución y que el aprendizaje y enseñanza son una de las vías para su instrumentación.

El modelo curricular integral de la UAEH es una propuesta teórica del desarrollo del currículum. No es sólo un paquete de materiales —ni es ésa la característica que lo define—, es un mediador entre una determinada intencionalidad educativa y social y los procesos prácticos de socialización cultural al interior de la institución.

Lo que se sugiere con él es un modelo de universidad, una determinada forma de entender, seleccionar y valorar procesos y productos culturales, la forma en que ello debe ser codificado o representado a través de algún soporte material, la forma en que debe comunicarse, la dinámica organizativa de la universidad que requiere y, por último, la forma en que todo ello puede ser valorado y criticado.

Además, sugiere una forma de entender el papel y la organización de la universidad, de los agentes productores de ese soporte de la transmisión cultural y de los sujetos que intervienen en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Por ello, el modelo curricular integral se entiende como la síntesis de elementos culturales e intenciones justificadas (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos, finalidades) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y actores sociales que sirven como guías básicas para las planificaciones particulares y concretas que cada académico tiene que realizar respecto del contexto educativo en el que actúa.

En este sentido, el modelo presenta un marco educativo y determina la acción que de manera consciente e intencional debe llevarse a cabo (Angulo, 2000).

Los grupos sociales ayudan a sus miembros a asimilar la experiencia culturalmente organizada y a convertirse, a

su vez, en miembros activos y agentes de creación cultural; favorecen su desarrollo personal en el seno de la cultura del grupo al hacerlos participar en un conjunto de actividades que, consideradas en conjunto, constituyen lo que llamamos educación.

Vista así, la educación reviste tal complejidad que requiere de una mirada epistémico-multirreferencial¹⁴ a manera de andamiaje que permita transitar por los diferentes enfoques teóricos y metodológicos implicados en el modelo curricular integral de la UAEH, cuyo centro humanista, científico y tecnológico conlleva diferentes miradas para abarcar los planos heterogéneos en juego.

Se necesita de una multiplicidad de conocimientos y dispositivos (considerados como incompletos) de diversa índole, los cuales deben pensarse como complementarios entre sí, de tal manera que el acto educativo tendrá muchos niveles de lectura simultáneos desde sistemas referenciales diferentes e irreductibles entre sí, por lo que requiere de diversos niveles de inteligibilidad para articularlos o conjugarlos, tal como lo plantea Ardoino (1994).

El modelo curricular integral de la UAEH para la reforma del nivel licenciatura 2007 incorpora una mirada epistémico-teórico-educativa y multirreferencial basada en un trabajo de rearticulación compleja de las relaciones entre los componentes que lo integran, de manera interdisciplinaria y orientada hacia la producción del saber, que supone un enriquecimiento mutuo, lo que apunta a la elucidación de las estructuras más profundas del currículum y a una circulación de saberes.

¹⁴ Multirreferencialidad: categoría epistemológica gestada dentro del análisis institucional. Acuñada por Jacques Ardoino, se recupera en el apartado de la dimensión epistemológico-profesional en lo referente a la transdisciplinariedad.

No se trata de una yuxtaposición sino de una puesta en común de aportes que faciliten el tránsito formativo de los estudiantes hacia el mundo profesional y las exigencias de un mundo global que demanda, cada vez más, contar con egresados de alto nivel de desempeño profesional y ético.

El aprendizaje y la enseñanza juegan un papel central en el esquema explicativo porque permiten comprender cómo se articulan en un todo unitario la cultura y el desarrollo individual, pues supone acercarse a la educación y sus fines, a los estudiantes y académicos, a los contenidos culturales y las necesidades sociales, políticas y éticas.

Las diferentes teorías curriculares se debaten en el intento de articular posiciones con respecto a los requerimientos de la cultura y la sociedad, la selección de los conocimientos valiosos y necesarios, y los procesos de aprendizaje y enseñanza adecuados, a fin de alcanzar las intenciones formativas propuestas.

Esto ha llevado a que los estudiosos del tema elaboren un conjunto de fundamentos, también llamados dimensiones del currículum, que constituyen posiciones de índole sociocultural, epistemológico-profesional y psicopedagógica a través de las cuales se orienta el diseño, desarrollo y evaluación del modelo curricular integral de la UAEH para la reforma del nivel licenciatura 2007.

Las dimensiones del modelo curricular permiten articular posiciones sobre aspectos ineludibles de la realidad educativa: la sociedad y la cultura (dimensión sociocultural); la enseñanza y el aprendizaje (dimensión psicopedagógica); y el conocimiento, la especialización y el trabajo (dimensión epistemológico-profesional).

4.2.1 Dimensión sociocultural

En esta dimensión, el modelo de reforma curricular integral de la UAEH para la reforma del nivel licenciatura 2007 se presenta como un precepto complejo¹⁵ que permite sumar todas las acciones de los actores de la educación para alcanzar un fin deseable de formación de individuos, por lo que busca integrar enfoques teóricos y contenidos educativos que sean útiles y necesarios para la adquisición del conocimiento; los que mejor preparen para vivir en un mundo caracterizado por la evolución de las técnicas, el desarrollo de la información y de los medios de comunicación, así como con las grandes brechas sociales de desigualdad. De ahí que éstos deban ser:

- Pertinentes en relación con las necesidades de la colectividad nacional y las exigencias de la comunidad internacional.
- Consecuentes: mejor articulados y equilibrados entre sí a partir de una interdisciplinariedad¹⁶ basada en:
 - Los progresos de la ciencia
 - La exigencia de un manejo masivo de información
 - Exigencias del mundo del trabajo
 - La vida sociopolítica
 - El crecimiento personal
- Adaptables a los cambios del mundo a partir de la formación para la edificación de una vida próspera y del desarrollo de una identidad personal equilibrada (Casarini, 1999).

¹⁵ Parafraseando a Morin, quien concibe lo complejo como lo que es indivisible debido a que se encuentra imbricado (Morin, 2000)

¹⁶ Ver glosario de términos al final de este capítulo.

1) Ejes transversales

Para hacer frente a las características deseables de los profesionistas, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en el proceso de reforma de nivel licenciatura, estableció ejes transversales¹⁷.

Éstos son asumidos como conocimientos generales de carácter universal transferibles a situaciones nuevas con el fin de que los actores del proceso de aprendizaje y enseñanza sean capaces de orientarse de modo racional y autónomo en situaciones de conflicto de valores y tomar posturas y decisiones de las que se hagan responsables. Los ejes transversales nacen de las propias instituciones de educación superior y obedecen a la problemática social¹⁸ y profesional del mundo contemporáneo; son avalados por estudios diversos y resultan en las áreas académicas; son de carácter interdisciplinario y de ellos se deriva el perfil profesional que considera las tendencias de evolución del contexto y las que afectan la formación, condiciones de la situación de trabajo o de la práctica de la profesión; deben ser el marco para ubicar e incorporar conocimientos, habilidades complejas de pensamiento, metodologías, dominio instrumental, entre otros, que giran en torno a los valores, vistos todos ellos en la generación de las competencias.

Se establecen en el plan de estudios con la finalidad de desarrollar las capacidades básicas que fortalecerán las estructuras cognoscitivo-subjetivas, socioafectivas y de ac-

¹⁷ «El acento que la transversalidad pone en lo valórico refiere, al menos, a tres aspectos relevantes: uno relacionado con el desarrollo de la personalidad integrada emocionalmente, equilibrada y capaz de conocer los códigos del mundo en que vive; otro ligado con la capacidad y voluntad para regular la conducta y, por último, un aspecto vinculado a la capacidad de interacción social y de responsabilidad con los otros» (Magendzo, 2003)

¹⁸ Problemáticas medioambientales, demográficas, desarrollo sustentable, migración, empleabilidad, derechos humanos, entre otros

ción psicomotora, que atienden aquellos aspectos esenciales para la formación del profesional y que no necesariamente requieren ser desarrolladas en una unidad de aprendizaje específica, sino que, por su carácter general, se pueden conformar en cualquiera de los contenidos del plan de estudio.

Es necesario aclarar que los ejes transversales deben desarrollarse de forma paralela con los contenidos, de modo que fortalezcan el área de las competencias. Son tres los ejes transversales que componen el modelo:

a) Educación para la equidad

Este eje transversal propicia la valoración y respeto por la interculturalidad y garantiza la igualdad de oportunidades por género, edad y condición social. Su origen está en la Declaración Universal de Derechos Humanos, que a la letra dice: «Toda persona tiene derecho a la educación; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos [...] y será accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior».

La educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz, por lo que deberá ser accesible para todos a lo largo de toda la vida. Además, se necesitan medidas para asegurar la coordinación y cooperación entre los diversos sectores y dentro de cada uno de ellos y, en particular, entre la educación general, técnica y profesional secundaria y postsecundaria, así como entre universidades e instituciones técnicas.

Los sistemas de educación superior deben aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para

transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad.

Deben preservar y ejercer el rigor y la originalidad con espíritu imparcial, por ser un requisito previo y decisivo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad. También deben colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones, en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida, a fin de que se puedan integrar de manera plena en la sociedad.

b) Educación integral

Es un eje transversal que desarrolla la personalidad¹⁹ del ser humano de forma equilibrada. Al considerarlo como un ser complejo (biopsicosocial), cada parte que lo constituye crece y evoluciona de forma armoniosa para alcanzar su plenitud, considerando las potencialidades del individuo para desarrollarlas. Parte del convencimiento de que el ser humano puede y quiere crecer, así como aprender más.

El objetivo de la educación integral es desarrollar habilidades, capacidades, valores²⁰, actitudes y aptitudes que le permitan a los actores educativos interactuar en diversas situaciones.

¹⁹ Los factores de la personalidad son: somático, afectivo, comportamental y cognitivo.

²⁰ Los valores que asume la UAEH son: responsabilidad, verdad, honestidad, respeto, compromiso, lealtad, amor, tolerancia, probidad, fraternidad, sentido del deber, cooperación, solidaridad, orden, honor, disciplina y vocación para la paz.

c) Educación para la vida activa

Este eje transversal desarrolla capacidades emprendedoras y creativas para identificar, plantear y resolver problemas²¹ en los diversos sectores²².

Implica invertir en los avances de la ciencia y la creación de tecnología en condiciones apropiadas para la consolidación del estudiante como profesional en un plano local, estatal, nacional e internacional.

Como fuente permanente de formación y perfeccionamiento, la institución debe tomar en consideración, de manera sistemática, las tendencias que se dan en el mundo laboral y en los sectores científicos, tecnológicos y económicos.

A fin de satisfacer las demandas planteadas en el ámbito del trabajo, debe crear y evaluar en su conjunto estilos de aprendizaje, programas de transición y programas de evaluación y reconocimiento previos a los saberes adquiridos, de modo que contribuyan a fomentar la creación de empleos, sin que éste sea el único fin.

Aprender a fomentar el espíritu de iniciativa debe convertirse en importante objetivo de la institución a fin de facilitar las posibilidades de empleo de los profesionales, brindar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar sus capacidades con plenitud y sentido de la responsabilidad social, educándolos para que tengan una participación activa en la sociedad democrática y promuevan los cambios que propiciarán la igualdad y la justicia.

²¹ De índole social y profesional: medioambientales, demográficas, desarrollo sustentable, migración, empleabilidad, derechos humanos, tendencias del mercado laboral, entre otros

²² Productivo, social y de servicios

2) Principios del modelo curricular

Los principios teleológicos, ontológicos y praxiológicos del modelo educativo y las grandes nociones de la teoría curricular son la base del modelo, el cual contempla tres elementos esenciales que lo definen: 1) la concepción de formación integral; 2) la flexibilidad en el currículum²³; y 3) sus características psicopedagógicas (serán abordadas como una dimensión del modelo).

a) Formación integral. En correspondencia con el modelo educativo, el objetivo fundamental del modelo curricular integral de la UAEH es propiciar una educación integral²⁴, la cual implica crecer, formarse, transformarse, prepararse para y durante toda la vida, aprender a aprender, a ser, a hacer y a convivir. Se basa en principios y valores, procesos cognitivos, afectivos y psicomotores; visualiza al estudiante como un ser individual e integrante de grupos sociales, consciente de su obra y de la naturaleza

²³ El modelo curricular integral de la UAEH para la reforma del nivel licenciatura 2007 considera las características del modelo semiflexible, aunque el modelo educativo lo describa como flexible. En el modelo flexible los contenidos no son preprogramados; no existe un listado predeterminado de materias a cursar o de actividades escolarizadas y secuenciadas; no obstante, se definen con precisión los objetivos del programa; son programas tutorales. En un modelo semiflexible los conocimientos se organizan en tres niveles: a) un grupo de cursos básicos de nivel general; b) agrupa los cursos que contienen los requerimientos específicos del programa académico; y c) comprende los cursos que permiten profundizar en un área del programa de estudios y la seriación disminuye respecto de la organización tradicional; sin embargo, se señalan las asignaturas de manera previa. Ventajas: evita duplicaciones de los cursos impartidos por la institución; promueve la constante revisión de planes y programas de estudio, donde se incluyen cursos básicos y optativos; favorece la investigación departamental y la implantación del sistema de créditos; la integración de opciones terminales favorece también la conclusión del programa y la consiguiente titulación (Sánchez, 2000: 32).

²⁴ La formación integral se aborda desde el humanismo; la problemática fundamental en torno a la cual se desarrolla es el conocimiento y la promoción de los procesos integrales de la persona. Los humanistas, muy influidos por las corrientes existencialistas, parten del supuesto de que la personalidad humana es una totalidad en continuo proceso de desarrollo (Ángeles, 2003: 33).

de acuerdo con las necesidades presentes y futuras del contexto social (*Dimensión pedagógica del modelo educativo*; UAEH, 2004).

- b) Flexibilidad en el currículum²⁵. Se refiere a reconstruir los ámbitos de libertad, responsabilidad, confianza y autonomía; es modificar la distribución y formas de ejercicio del poder de las instituciones. Los ámbitos en los que se enmarca la flexibilidad en el currículum son:
- Académico. Referido a la relación y organización entre DES
 - Curricular. Organización de ciclos, contenidos, áreas del conocimiento, unidades de aprendizaje, unidades de trabajo, ejes transversales, ejes temáticos, competencias, evaluación
 - Pedagógico. Proceso de aprendizaje y enseñanza, ambientes áulicos, reales y virtuales, medios e instrumentos (aplicación de nuevas tecnologías)
 - Administrativo, procedimientos y normatividad

Las características de la flexibilidad en el aprendizaje y enseñanza:

- a) Se organiza en torno a las áreas del conocimiento, intereses y necesidades de los estudiantes, sobre la base de criterios de elección e integración para apreciar el uso que hacen los estudiantes de los procedimientos de aprendizaje y pensamiento (Ruiz, 2003b: 28-29).
- b) Se basa en competencias y pretende enfocar la resolución de problemas que abordarán los profesionales. Por

²⁵ Magaly Ruiz Iglesias (2003b)

tanto, el diseño curricular debe ordenarse desde un inicio en torno al desempeño profesional del egresado.

- c)* Busca la actualización permanente de contenidos y enfoques pedagógicos.
- d)* Permite la transferencia en el reconocimiento de los créditos y la movilidad estudiantil nacional e internacional²⁶.
- e)* Se basa en la tutoría como soporte al proceso de aprendizaje y enseñanza.
- f)* Contempla la investigación como parte fundamental del proceso de aprendizaje y enseñanza.
- g)* Promueve la vinculación permanente con la sociedad.
- h)* Enfatiza el uso de nuevas tecnologías.
- i)* Proporciona atención a grupos vulnerables con programas de becas.
- j)* La universidad pública tiene como premisa brindar atención a la diversidad cultural y socioeconómica.

4.2.2 Dimensión psicopedagógica

Este modelo curricular establece un plan de estudios por unidades de aprendizaje en donde se definen factores psicopedagógicos para el diseño curricular de los programas educativos; esto tiene una importancia sustancial si consideramos que es la base para determinar qué principios sobre la enseñanza y el aprendizaje hay que considerar al momento de proponer el plan de estudios, qué características culturales determinan los cambios en el perfil de la docencia y en el

²⁶ El sistema de créditos que asume la UAEH está basado en un análisis comparativo entre el sistema europeo SATCA/ANUIES y SICA de América Latina; dicho cuadro comparativo se presenta en un anexo de este libro.

aprendizaje, qué distancia guarda la enseñanza con respecto al aprendizaje en un programa de estudio, cómo se define la autonomía —cognitiva y emocional— del estudiante en su proceso de aprendizaje y cómo debe concebir el académico las situaciones de aprendizaje para los estudiantes.

Estas cuestiones tienen que ver con la forma de abordar dos aspectos importantes para el trabajo académico que derivan de la reforma curricular: el aspecto psicológico y el aspecto pedagógico. La educación escolarizada y no escolarizada, bajo el amparo de una institución, son acciones deliberadas, por lo que el cambio de los estudiantes al término de la instrucción sucede en gran medida por estos dos aspectos.

1) El aspecto psicológico

El aspecto psicológico se relaciona con los procesos de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes; para abordarlo, existe una gran cantidad de teorías psicológicas que pretenden explicar, desde diversos marcos teóricos, la génesis y el proceso del aprendizaje humano.

El aprendizaje es un proceso mediante el cual se construyen conocimientos y se apropian sentimientos, actitudes, aptitudes, valores y habilidades, a través de los cuales se incorporan nuevas maneras de pensar, de sentir y de abordar situaciones del mundo interno y de la relación con los otros, así como de la realidad en general.

Al aprender se modifican, reestructuran y refuerzan un conjunto variado de comportamientos del individuo, observables e interiorizados, externos e internos.

Este proceso de adquisición supone ciertos niveles de actuación mental y/o afectiva del sujeto sobre lo que pretende adquirir. Además, la afectividad y la inteligencia son

ingredientes vitales de dichos procesos de aprendizaje, pues el que aprende experimenta sentimientos y pensamientos sobre aquello que aprende. Para lograr el aprendizaje, debe propiciarse la incorporación de conocimientos científicos, humanísticos, técnicos y artísticos, y favorecer la apropiación y entrenamiento de estrategias cognitivas, habilidades del pensamiento, destrezas profesionales, actitudes y juicios valorativos. En consecuencia, resulta erróneo y estrecho dirigir a los estudiantes hacia adquisiciones unilaterales y, además, determina que la tarea de construir un aprendizaje y una enseñanza se convierta en todo un reto.

Es necesario vincular las demandas socioculturales a las demandas psicológicas al momento de tomar decisiones sobre un nuevo diseño curricular o cuando es preciso rediseñar un currículum vigente. Las demandas socioculturales determinan el aprendizaje y la

enseñanza: sin este aspecto, el factor psicológico queda sin contexto, suspendido en un vacío social y cultural, y se corre el riesgo de caer en una interpretación simplista del desarrollo cognitivo y emocional del ser humano.

Como se puede apreciar, dada la variabilidad de los aprendizajes humanos, es prudente evitar una simplificación del aspecto psicológico; el aprendizaje y la enseñanza requieren de las teorías que permiten integrar diversas formas de adquisición del aprendizaje, con lo que se evita caer en reduccionismos.

Cada teoría del aprendizaje, apoyada por alguna escuela o corriente de pensamiento, pone énfasis en algunos tipos de instrucción. Se sostiene que, desde la perspectiva del aprendizaje y enseñanza y desde la didáctica, se necesita un cuerpo de conocimientos sobre los procesos de aprendizaje que cumpla dos condiciones:

- a) Abarcar, en forma integral y con un enfoque holístico, los distintos tipos y procesos de aprendizajes.
- b) Demostrar su relación con la realidad, de modo que no sólo explique hechos aislados de aprendizaje producidos en el laboratorio, sino también la complejidad de los fenómenos que emergen y se desarrollan de manera concreta en el aula.

A continuación se presenta una lista, de acuerdo con Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2000), de las teorías más relevantes, así como de sus principales representantes:

- I) Teorías asociacionistas, de condicionamiento, de estímulo-respuesta, dentro de las cuales se distinguen dos corrientes:
 - a) Condicionamiento clásico (Pavlov, Watson, Guthrie)
 - b) Condicionamiento instrumental u operante (Hull, Thorndike, Skinner)
- III) Las teorías mediacionales, dentro de las cuales se clasifican múltiples corrientes con importantes matices diferenciadores:
 - a) Aprendizaje social, condicionamiento por imitación de modelos (Bandura, Lorenz, Tumbergen, Rosenthal)
 - b) Teorías cognitivas, dentro de las cuales se distinguen varias corrientes:
 - Teoría de la Gestalt y psicología fenomenológica (Kofka, Köhler, Whertheimer, Maslow, Rogers)
 - Psicología genético-cognitiva (Piaget, Brunner, Ausubel, Inhelder)
 - Psicología genético-dialéctica (Vigotsky, Luria, Leontiev, Rubinstein, Wallon)

- La teoría del procesamiento de la información (Gagné, Newell, Simón, Mager, Pascual Leone)

De esta lista de teorías y corrientes, el modelo curricular integral asume el uso de las teorías mediacionales, teniendo como teoría base el constructivismo²⁷; éstas subrayan la importancia de los procesos cognitivos propios de cada individuo, de su estructura cognitiva para abordar el aprendizaje y de la manera de procesar y organizar la información.

De entre algunos autores y corrientes citados en la posición mediacional podemos observar grandes divergencias; sin embargo, al centrarse en los procesos cognitivos de los aprendices se observa el papel mediacional de estos procesos, situados entre los planes y acuerdos de los académicos y los resultados probables del aprendizaje de los estudiantes.

A partir de dichos procesos cognitivos el estudiante se convierte en mediador, pues tamiza mensajes, valores, ideas y propósitos en función de su perfil cognitivo y emocional, su historia personal, sus aprendizajes previos, entre otras cosas.

Es obvio que esta mediación psicológica está muy influida por otros factores, como los sociales y culturales, que definen las mediaciones individuales (intelecto, familia, clase social, factor generacional, periodo sociopolítico específico, entre otros).

²⁷ Entendemos el constructivismo como la forma en la que el sujeto aprehende el conocimiento, pues éste no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. La postura constructivista se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas de manera genérica a la psicología cognitiva: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskiana, así como algunas teorías instruccionales (Carretero, 1993: 21).

Desde las teorías mediacionales se destaca cada vez más la necesidad de contar con modelos de enseñanza (dimensión pedagógica) que incorporen en sus fundamentos y en su diseño los procesos de aprendizaje, las estrategias cognitivas para procesar la información y resolver problemas.

También exigen la incorporación de los procedimientos que estimulan la autonomía de individuos y grupos, así como la transferencia de estos procesos en la resolución de las tareas escolares.

En este sentido, es importante identificar que en educación los estudiantes, como sujetos biopsicosociales, no sólo responden ante los estímulos, como sugiere el conductismo, sino que también se les confiere estructura y significado, como apuntan los teóricos cognitivos y constructivistas. De ahí que, dentro de esta dimensión psicológica, se adopte como base teórica para abordar las teorías mediacionales la interpretación constructivista del aprendizaje.

Los componentes de la interpretación constructivista del aprendizaje son:

- Nivel de desarrollo operatorio
- Conocimientos previos
- Zonas de desarrollo próximo
- Aprendizaje significativo
- Contenidos potencialmente significativos
- Estudiantes motivados
- Funcionalidad del conocimiento
- Actividad intensa del estudiante
- Memorización comprensiva
- Aprender a aprender
- Generación de esquemas de conocimientos
- Modificación de esquemas de conocimiento

2) El aspecto pedagógico

El aspecto pedagógico es la integración de la conceptualización de la enseñanza a nivel teórico, así como el conocimiento experiencial del maestro basado en la práctica de la docencia en el aula durante el desarrollo curricular. Estos dos niveles de la enseñanza, teórico y práctico, aportan conocimientos indispensables para la constitución y aplicación del modelo curricular integral de la UAEH.

La enseñanza es una acción intencional y anticipada dirigida a propiciar el aprendizaje de diversos contenidos²⁸ con determinados objetivos, que de una manera explícita e implícita son valorados por la institución educativa y por el medio social.

Ésta se concibe como una práctica social fundamentada, por un lado, en ideas, posiciones, conocimientos, sentimientos, pensamientos y creencias de los académicos; por el otro, en la cultura a la que éstos pertenecen y que en gran medida se refleja en su práctica.

De acuerdo con lo anterior, la enseñanza es una práctica que se fundamenta, de manera consciente e inconsciente, en concepciones pedagógicas y en juicios valorativos, así como en métodos y procedimientos que el académico comienza a ejercer desde el momento mismo en que inicia la planeación de sus programas, ya que al hacerlo toma decisiones sobre los aprendizajes de sus estudiantes, lo que va a enseñar y cómo va a hacerlo. Es obvio que, en la medida que el académico y la institución tengan una visión más amplia de las distintas actividades y funciones que puede ejercer el académico, esa actitud ampliará y enriquecerá la concepción de enseñanza que se sustente (Casarini, 1999: 53).

²⁸ Los contenidos son el conjunto de saberes (saber, saber hacer, saber ser, saber convivir y saber emprender) en el sentido en que lo aborda Jacques Delors (1997).

La enseñanza es el quehacer por el cual el estudiante aprende cómo aprender, de tal forma que enseñar no produce de manera automática el aprendizaje. Esta concepción de la docencia supone concebir y diseñar los programas considerándolos una guía (sobre la que se está en constante reflexión) que orienta el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

Dicho con otras palabras, significa crear situaciones de aprendizaje que permitan que el estudiante lo asimile, desarrolle y ejerza; asimismo, producir las estrategias de enseñanza mediante las cuales el académico ayudará al estudiante en la adquisición de esos aprendizajes. A las consideraciones anteriores agregamos la posición de Stenhouse (1987: 53) sobre la enseñanza.

El proceso educativo se ha transformado en la medida en que las teorías del aprendizaje han evolucionado. En un primer momento, en la escuela tradicional éste se centraba en la docencia y en la enseñanza.

Posteriormente se habló del binomio aprendizaje y enseñanza, que implica una relación causal entre lo que se enseña y lo que se aprende. En la actualidad, se ha identificado la complejidad del proceso y cómo los sujetos, a partir de su individualidad, tienen diferentes formas de construir aprendizajes. Ante este nuevo conocimiento del sujeto y del proceso educativo surge la necesidad de transformar las prácticas académicas para centrarlas en el aprendizaje.

Los aprendizajes en este modelo curricular integral deben ser enfrentados por los estudiantes como problemáticas a solucionar. Debe considerarse que el aprendizaje es un proceso en espiral con posibles rompimientos, conflictos, construcciones y derrumbes que enfrentan al estudiante a campos problemáticos de la profesión.

Al contraponer aprendizaje y enseñanza se pretende resaltar la importancia que en el nuevo paradigma educativo debe tener la educación en términos de adquisición, por parte del estudiante, de capacidades, habilidades, competencias y valores que le permitan una progresiva actualización de los conocimientos a lo largo de toda su vida.

No se trata de negar el valor que la adquisición de conocimientos tiene en el proceso educativo, sino de acentuar la importancia que en éste debe tener la adquisición de procedimientos que permitan la actualización de los mismos y también la adquisición de capacidades que sirvan de base a esos procedimientos.

Dada la conciencia cada día mayor y más extendida del alto grado de provisionalidad de los conocimientos adquiridos en un momento de la vida, parece conveniente desplazar el acento desde una educación que hasta ahora se ha centrado en la enseñanza de conocimientos hacia una educación orientada al aprendizaje de competencias.

El modelo curricular integral de la UAEH plantea como dispositivo fundamental la enseñanza basada en competencias profesionales²⁹ para alcanzar los rasgos del perfil de egreso y, con ello, propiciar que los estudiantes movilicen sus saberes dentro y fuera de la universidad.

Lo anterior exige que los estudiantes logren aplicar lo aprendido en situaciones escolares y consideren —cuando sea el caso— las posibles repercusiones personales, sociales o ambientales.

²⁹ Las competencias profesionales son aquellas que permitirán al egresado incorporarse al mercado laboral, además de constituirse como un ciudadano. Las múltiples conceptualizaciones del enfoque de competencias, de naturaleza holística y compleja, intentan recoger y abordar los elementos de tarea, excelencia profesional y de desarrollo y adaptación al entorno complejo y global en que se desarrolla la actividad profesional (Echeverría, 2002).

El término competencia³⁰ se aborda desde un enfoque constructivista e integral y se entiende como la incorporación de contenidos o saberes —saber, saber hacer en la vida y para la vida, el saber ser, emprender y convivir— para lograr el desempeño profesional satisfactorio; establece un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, académico y científico. Uno de los objetivos de los programas educativos es desarrollar y fomentar estas competencias de manera gradual y a lo largo de todo el proceso de formación.

La UAEH, en el modelo curricular integral, asume competencias de tipo genérico y específico; las primeras son transversales y las debe poseer un profesional para actuar de forma laboral y social.

Para alcanzarlas, es ineludible la coherencia entre los programas educativos, el desempeño natural y el trabajo real del profesional en el ámbito local, nacional e internacional.

A) COMPETENCIAS GENÉRICAS

Las competencias genéricas que asume la UAEH son siete: formación, liderazgo colaborativo, comunicación, creatividad, pensamiento crítico, uso de la tecnología y ciudadanía. Con éstas responde a lo que el proyecto Tuning³¹ determinó a partir de su investigación en América Latina sobre las

³⁰ Anexo 2: «Cuadro de diferentes aproximaciones al concepto de competencia»

³¹ 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. Es un proyecto independiente impulsado y coordinado por universidades de países latinoamericanos y europeos. El proyecto Alfa Tuning América Latina surge en un contexto de intensa reflexión sobre educación superior a nivel regional e internacional. Tuning había sido una experiencia exclusiva de Europa, un logro de más de 135 universidades europeas que desde el 2001 llevan adelante un intenso trabajo en pos de la creación del espacio europeo de educación superior (<http://tuning.unideusto.org/tuningal>).

competencias que todo profesional debe poseer. Éstas deben retomarse en todos los programas; su categorización no significa una clasificación taxonómica rígida imposible de realizar, ya que las competencias integran distintas capacidades de estructuras complejas; el orden tampoco obedece a una relación de importancia, pues deben ser consideradas de forma sistémica, de tal manera que el conjunto de las mismas permita asumir el perfil de competencias integrales.

Se considera importante dar a conocer el análisis conceptual de cada una de las competencias propuestas en este modelo con el fin de facilitar una comprensión más o menos homogénea del significado de esas competencias para la universidad.

a) Competencia de formación

El término de formación está muy ligado al concepto de cultura y designa de manera fundamental el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre.

El contacto del hombre con la cultura, mediante la interacción con sus semejantes, le permite elaborar su propia identidad y proyecto de vida.

De esta forma y en sentido amplio, el proceso de formación de una persona lleva implícito el desarrollo de sus potencialidades, las que se pondrán a disposición de otras personas en la relación social cotidiana y en los distintos ámbitos en que convive o se desempeña (Ducoing, 2003: 25).

La formación, desde un enfoque educativo, concibe al hombre como realidad graduable mediante la cual adquiere, relaciona, se familiariza, desarrolla, aplica y transforma conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y valores

para dar respuesta de forma creativa e innovadora a necesidades del campo profesional y social.

Luhmann y Schorr (1993: 57) hacen referencia a la formación como configuración de la forma interna de cada ser humano, la cual es una tarea de sí mismo. Ésta no puede llevarse a cabo sólo de forma autodidacta, es necesaria la mediación.

Se entiende por mediación las interacciones que se producen entre los estudiantes y los elementos involucrados en el proceso educativo; de ahí que los procesos de formación se desarrollen con apoyo en interacciones y éstas se dan no sólo en la escuela o programas institucionales, sino en la vida como fuente de experiencia y aprendizaje. Debe reconocerse la situación actual, caracterizada por importantes cambios en las condiciones y expectativas laborales y en el surgimiento de nuevas demandas en el entorno (profesional, social y económico), todos ellos productos de la globalización, el desarrollo científico y tecnológico y a la diversificación de las fuentes de acceso al conocimiento. Es por ello que se integran las competencias para lograr un desempeño profesional satisfactorio.

La formación integral del estudiante implica la aplicación de dispositivos pedagógicos que permitan dar respuesta a las demandas del mercado laboral. Para ello se utilizan las competencias como tales, lo que implica la adopción de procesos de aprendizaje y enseñanza que posibilitan desarrollar en el estudiante estrategias cognitivas (capacidades de conocer, aprender, investigar, diagnosticar, aplicar y operacionalizar conocimientos) y resolutivas (capacidades de construir caminos críticos donde la toma de decisiones se realice a partir de la construcción de un discurso lógico o fundamentado).

El proceso de formación implica la adquisición de estrategias en las que los contenidos perduran en el tiempo. Aprender a aprender surge como una respuesta a las exigencias de desarrollo de un mundo altamente competitivo y cambiante, donde los requerimientos de adaptación y búsqueda de nuevos conocimientos aparecen como constante en todas sus manifestaciones.

Es imposible que el estudiante aprenda la totalidad de saberes, entre otras causas, por el constante dinamismo y obsolescencia de los sistemas actuales. No obstante, es factible proveerles las herramientas y estrategias cognoscitivas (pensamiento crítico, solución de problemas, trabajo en equipo, comunicación oral y escrita, capacidad de investigación, capacidad creativa, entre otras) que les permitan acercarse a los saberes y desarrollar la capacidad de aprender a aprender a lo largo de la vida.

La teoría y su valor aplicado se aprecian desde distintas tradiciones filosóficas. En la acepción aristotélica equivale al conocimiento desinteresado y contemplativo, la más alta expresión del saber sin fin práctico, salvo lograr el placer que procura dedicarse a él, característico de las clases dominantes. Según el marxismo, teoría-práctica constituyen una unidad dialéctica; en este sentido, se parte de la contemplación viva —relacionada con las representaciones que nos hacemos sobre un objeto— al pensamiento abstracto y de ahí a la práctica como criterio de verdad.

Althusser (1974) propone el concepto de práctica teórica como proceso de generación y transformación del conocimiento al modo de otros procesos productivos, con lo cual la distinción entre teoría y práctica se anula porque ambas forman parte y se generan en un mismo proceso.

Desde la caracterización lógica y formal de la ciencia, la teoría se convierte en el conjunto de leyes, enunciados e hi-

pótesis ordenados en conjuntos que explican un fenómeno o una parcela de la realidad que forman tipos de conocimientos agrupados en ciencias o disciplinas que constituyen la base de ocupaciones profesionales.

Por extensión, se denomina como teoría a la sistematización organizada de conocimientos —*corpus* teórico— que componen un campo disciplinar determinado, sea considerado o no como ciencia (Gimeno, 1999).

El término teoría se aplica a las concepciones o explicaciones que los sujetos tienen de los fenómenos y realidades, conectados con los conceptos de creencias, pensamientos, conocimientos y saberes de los sujetos; es por ello que desde las concepciones sobre el saber se derivan implicaciones para entender sus relaciones con la práctica.

Por su parte, la formación teórico-práctica actual implica desarrollar en los estudiantes del nivel superior contenidos que les permitan su inserción en diversos contextos.

La creciente interdependencia de las sociedades, organizaciones e individuos en campos como la economía, la política y la cultura hacen necesaria una visión de todos los elementos y fenómenos que concurren en esa interdependencia.

En el mundo globalizado actual es necesario considerar dentro de la formación de los estudiantes desarrollar la habilidad para trabajar en diversos contextos, lo que implica el conocimiento de culturas, costumbres, tradiciones, formas de interacción social, idiosincrasia de otras entidades, regiones y países.

Uno de los primeros elementos para tener esta habilidad es el manejo de otras lenguas. Cada ciudadano debería tener la capacidad de comunicarse de forma eficaz en castellano y en una lengua extranjera, debido al intercambio estudiantil en universidades nacionales e internacionales. En vir-

tud de este objetivo, la formación universitaria contribuye a esta meta al incluir el estudio de una lengua extranjera en los currículos de todas las carreras.

Por lo anterior, lo que esta competencia pretende es que los estudiantes logren integrar los contenidos en diversas situaciones (académicas, profesionales, sociales, productivas, laborales e investigativas) para solucionar problemáticas a través de métodos de aprendizaje (basado en problemas, cooperativo, colaborativo, significativo, consultoría y proyectos, entre otros), con autonomía y valores que se expresen en convicciones, así como su compromiso con la calidad en su modo de actuar de acuerdo a los estándares.

b) Competencia de liderazgo colaborativo

El mundo contemporáneo se enfrenta al reto de proyectarse y adaptarse a un proceso de cambio que avanza de manera vertiginosa hacia la construcción de sociedades del conocimiento. Este proceso se dinamiza, sobre todo, por el desarrollo de nuevas tendencias en la generación, aplicación y difusión del conocimiento.

Las instituciones de educación superior conscientes de lo anterior están obligadas a asumir y reorientar el cambio social, por lo que forman en sus estudiantes competencias que desarrollen un liderazgo flexible para que puedan aprender y crecer de manera permanente y congruente con la nueva sociedad global.

La UAEH, en la dimensión pedagógica de su modelo educativo, incorpora el liderazgo como un elemento dentro del campo de la psicología social para apoyar y orientar sus procesos educativos. Esto significa que para atender a la sociedad a la que sirve debe analizar la psicología de los grupos y la posición que juega el liderazgo en la coordinación

de la conducta a sus metas y las actividades que presentan valores comunes, a fin de regular la unión, la comunicación, la toma de decisiones, las relaciones interpersonales y la realización del grupo.

Con base en esta postura, la competencia de liderazgo colaborativo desarrolla capacidades en el estudiante que impulsan decisiones hechas en colaboración con el grupo (capacidad para planificar, para tomar decisiones, para trabajar en equipo) que posibilitan resolver problemas complejos a largo plazo (capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes, capacidad para planificar y gestionar proyectos) en forma efectiva. La mejor forma de aprender las capacidades relacionadas con el liderazgo es ejercitándolas.

Durante el proceso de formación, el estudiante de licenciatura debe aplicar el liderazgo colaborativo para identificar, desarrollar ideas y/o proyectos del campo profesional y social por medio de los procesos de planificación y toma de decisiones, asegurar el trabajo en equipo, la motivación y conducción hacia metas comunes.

c) Competencia de comunicación

El lenguaje se basa en la capacidad que tiene el hombre para nombrar las cosas. Con la ayuda del lenguaje, el hombre explora el mundo que lo rodea, perfecciona conductas y ejercita sus facultades superiores. Es, al mismo tiempo, un medio por el cual aprendemos a participar en la vida de las comunidades a las que pertenecemos y que nos permite reinterpretar el mundo que nos rodea. En este sentido, el lenguaje nos permite tener en cuenta lo que conocemos y la manera en que lo hacemos.

Bruner (1997) dice que el lenguaje es «no sólo el medio de interlocución sino también el instrumento que el pro-

pio estudiante puede utilizar para ordenar el entorno». El habla, además de ser utilizada como sistema de comunicación, ofrece un medio para reflexionar sobre los procesos de pensamiento y controlarlos. Es, por lo tanto, un medio para acceder a la reflexión y el aprendizaje.

Por su parte, la habilidad de la comunicación escrita se expresa en el dominio de conocimientos del código escrito y en la aplicación de estrategias necesarias de redacción. Para utilizar de manera eficaz la comunicación escrita es necesario conocer las reglas lingüísticas del idioma: la gramática, los mecanismos de cohesión (enlaces, puntuación) y coherencia (estructura), según el tipo de texto y la más adecuada distribución de éste.

Una buena comunicación oral y escrita facilita la consecución de numerosos objetivos en el ámbito académico y laboral. El resultado de muchos procesos de aprendizaje y solución de problemas se comunica a académicos, compañeros, directores y jefes, por lo general, mediante escritos y/o presentaciones.

Aunque las técnicas y estrategias necesarias para conseguir una buena comunicación deben ser parte del bagaje instrumental con el que los estudiantes comienzan la licenciatura, el trabajo que se realice en cada unidad de aprendizaje debe dirigirse, también, a practicar y reforzar estas habilidades lingüísticas.

d) Competencia de creatividad

De la Torre (1997) afirma que las diferentes definiciones acerca de la creatividad se han sustentado en los siguientes puntos: persona, proceso, producto y contexto social. La creatividad es un proceso cognitivo que genera productos, desempeño o paradigmas nuevos.

Es una cualidad del pensamiento que permite al individuo generar, inventar o cambiar ideas existentes de manera novedosa. Rollo May (1975), además de lo anterior, expresa que deben comunicarse y describe la creatividad como una cualidad que da vida y produce algo fuera de lo ordinario.

La creatividad debe tener un valor estético y pragmático, según Swartz y Perkins (1990); además, implica detectar, percibir y solucionar problemas; se encuentra en todas las áreas, como artes, negocios, ciencias, educación o política. Ahora bien, no toda transformación es propia de la creación, sólo es la que contribuye a trascender la experiencia y el conocimiento anterior, por su originalidad y valor social.

El conocimiento es un componente importante de la creatividad, así como las habilidades y actitudes. La creatividad implica la manipulación de ideas sobre una base de conocimientos. Si tomamos esto en consideración, los académicos deben diseñar el currículo y las unidades de aprendizaje de manera tal que los estudiantes reconstruyan los contenidos necesarios de forma organizada para contribuir en su capacidad de pensar de manera creativa y de resolver problemas.

La creatividad rara vez sucede por accidente; por el contrario, tiene un propósito y requiere preparación, esfuerzo y disciplina. De la Torre (1997) puntualiza la necesidad de un currículo abierto en el que no predominen los contenidos tradicionales y que además tome en cuenta las tres dimensiones de la persona:

- Cognoscitiva
- Afectiva
- Volitiva

El conocimiento creativo tiene como metas tomar en cuenta la diversidad de experiencias que el estudiante trae a la clase y poner énfasis en el desarrollo de una serie de actitudes y habilidades cognitivas y comunicativas, así como facilitarle la adopción de una posición transformadora en cuanto al conocimiento que está construyendo.

Aquí el académico es un recurso más de la clase, con una actitud mediadora y favorecedora del autoaprendizaje y la responsabilidad del estudiante con respecto a su formación y desarrollo.

La UAEH considera necesario que la creatividad sea una competencia genérica de sus egresados, por la importancia de que en educación superior ésta se aplique para detectar, formular y solucionar problemas de forma original e innovadora a través de la integración de contenidos, la utilización de estrategias didácticas que generen el pensamiento divergente, problémico, investigativo, cooperativo, innovador, entre otras.

e) Competencia de pensamiento crítico

Pensar críticamente consiste en un proceso intelectual y emocional que, en forma decidida, regulada y autorregulada, busca llegar a un juicio razonable al ejercitar una mente abierta y reflexiva; se refiere a la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferre a sus propias suposiciones.

Éste se caracteriza por: 1) ser el producto de un esfuerzo de interpretación, análisis, evaluación e inferencia de las evidencias 2) explicado o justificado, por las consideraciones evidenciables, conceptuales, contextuales y de criterios en las que se fundamenta.

Es un proceso basado en valores intelectuales universales: claridad, exactitud, precisión, consistencia, relevancia, evidencia razonable, buenas razones, profundidad, amplitud y justicia (Facione, 2002).

Con esta competencia se pretende que el estudiante desarrolle el pensamiento crítico para llegar a un juicio razonable ejercitando una mente abierta y reflexiva a través de habilidades como el descubrimiento, el análisis, la evaluación y la construcción de conocimiento, lo que lo lleva a comparar perspectivas interpretativas y/o teóricas.

f) Competencia de ciudadanía

La universidad tiene como deber formar de manera integral a los estudiantes que viven el proceso en ella, es decir, considera sus aspectos personales para que desarrollen responsabilidad humana, pensamiento crítico y conciencia de la profesión y sus ámbitos, así como convicciones, principios y valores a través de la formación de profesionales —en un sentido amplio— con un desarrollo riguroso de la ética del profesional. Esto implica formar para la ciudadanía a partir de una educación democrática.

La transición hacia este tipo de educación no se limita a formar ciudadanos que sólo hagan uso de sus derechos sociales, económicos y políticos otorgados por su pertenencia a una nación, sino que la práctica ciudadana representa, en potencia, una actividad capaz de transformar estructuras políticas, sociales y, con el tiempo, económicas.

La educación democrática debe percibirse como un proceso que propicie la autonomía de individuos, grupos e instituciones. Esta autonomía debe, a su vez, establecerse en función de las oportunidades de acceso a bienes materiales y culturales. Esto implica que la UAEH, a partir de sus

programas educativos, seleccione contenidos que le permitan configurar buenos profesionales y, por ende, buenos ciudadanos.

La formación de un ciudadano moderno implica una educación basada en el diálogo, misma que se construye a partir de una ética comunitaria democrática, de la crítica, de la justicia, de la profesionalidad y del cuidado. Es por ello que se debe formar bajo condiciones que les permitan a los estudiantes ser conscientes de las problemáticas que enfrenta la sociedad, que asuman posturas críticas y propositivas, que entiendan y comprendan su papel como profesionales (con la responsabilidad de buscar una vida más justa) a partir de las competencias que se desarrollen durante su proceso de formación.

Todo lo anterior debe hacerse sin descuidar que —según el ámbito de trabajo— se desenvuelvan humanamente, es decir, consideren a las otras personas y que se procuren el tacto y la sensibilidad en el ejercicio de la profesión.

La noción de ciudadanía implica un debate teórico de actualidad en tanto contiene nociones de nosotros, ellos o los otros, es decir, se es ciudadano ante quienes no lo son. El concepto en sí encierra la contradicción de la pertenencia a un estatus y un valor universal. Sermeño escribe que:

La ciudadanía es, en efecto, un reconocido estatus de inclusión y pertenencia que apela a la existencia de una estructura de derechos universales. Pero también es un proceso histórico, resultado de una diversidad de prácticas y/o dinámicas que, a su vez, han seguido su propio patrón, por llamarle de alguna manera, de interpretación nacional particular (Facione, 2002: 88).

Si bien la noción de ciudadanía puede ser una mirada teórica del comportamiento humano, también es un ejercicio cotidiano, una práctica social (Sojo, 2002).

Los estudiantes de la UAEH, durante y al final de su formación, deben actuar ante los distintos colectivos de acuerdo con los principios generales de respeto a la diversidad cultural con responsabilidad social y compromiso ciudadano para enfrentar y resolver conflictos profesionales.

Deben ejercer su ciudadanía democrática, lo cual les permite resolver problemas en un contexto multicultural y diverso con base en los valores universales y principios éticos aceptados y considerados propios, con lo que fomentan el desarrollo de la sociedad.

g) Competencia de uso de la tecnología

Las tecnologías de la información y la comunicación son recursos que permiten comunicar ideas en el plano personal y expresar las decisiones adoptadas en el transcurso de la realización de proyectos de todo tipo, explorar su viabilidad y alcance con ayuda de los recursos gráficos, la simbología y vocabulario adecuados. Además, nos permite analizar objetos y sistemas técnicos para comprender su funcionamiento, así como la mejor forma de usarlos y controlarlos para la satisfacción de las necesidades humanas.

El uso eficiente de estas tecnologías permite mantener una actitud de indagación y curiosidad hacia los elementos y problemas requeridos, pues se analizan y valoran los efectos positivos y negativos de las aplicaciones de la ciencia y la tecnología en la calidad de vida y su influencia en los valores morales y culturales vigentes.

A continuación se enlistan los contenidos referentes al uso de las tecnologías de la información y la comunicación que los estudiantes deben dominar:

- Operar la computadora y demás medios electrónicos para obtener información, comunicarse con colegas, clientes, proveedores, entre otros, sin desperdicio de recursos.
- Utilizar los paquetes computacionales apropiados del área de su especialidad y obtener el máximo rendimiento en términos de tiempo utilizado, relevancia de la información obtenida y calidad del producto.
- Emplear las tecnologías de información y comunicación como herramienta para la apropiación, desarrollo y aplicación de los métodos de aprendizaje, investigación y comunicación.
- Tener claridad en cuanto a las implicaciones que posee el uso de las nuevas tecnologías en la creación de nuevas relaciones y escenarios.
- Desarrollar la capacidad para detectar y validar la calidad de la información obtenida en medios electrónicos y entender que el uso de la tecnología es una herramienta para realizar y mejorar su labor.
- Usar nuevas herramientas tecnológicas que optimicen sus tareas.

Es importante tener en cuenta que el desarrollo de esta competencia no suple las metodologías convencionales para el logro del aprendizaje, la investigación y la formación en el campo profesional y social; por el contrario, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación debe constituir una herramienta de apoyo, enriquecimiento e integración en la formación holística del profesionista.

Es válido resaltar que el uso apropiado de la tecnología de la información y la comunicación implica determinar, de manera adecuada y precisa, el momento, el escenario y el recurso necesario para la solución de problemáticas en el campo profesional y social para evitar que se desvirtúe la esencia para lo que está concebida la adquisición de esta competencia.

Por las necesidades de la sociedad del conocimiento, los estudiantes que egresen de la UAEH aplicarán las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de apoyo para la solución de problemáticas del campo profesional y social, todo ello a través del uso apropiado de recursos y metodologías para el desarrollo del aprendizaje, la comunicación, la formación disciplinar y la investigación.

Esto les permitirá lograr con eficiencia el procesamiento de la información y la comunicación.

B) COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Asumir estas competencias genéricas pretende que todo egresado de la UAEH pueda transitar, en este mundo globalizado, por diferentes contextos, pero, más que ello, para que se conviertan en sujetos que transformen sus ambientes naturales y sociales a partir de una reflexión y una postura con conciencia social, en el sentido de pensar en qué tipo de mundo van dejar a las próximas generaciones.

La universidad tiene el compromiso de formar profesionistas preparados para hacer frente a los cambios de la complejidad social dinámica y cambiante en todos los aspectos: científicos, tecnológicos y sociales. También asume las competencias genéricas, pero, además de ellas, por las características de cada profesión, incorpora competencias específicas que son saberes especializados para realizar la-

bores concretas de una profesión o disciplina que se aplican en determinado contexto. Éstos se refieren a la capacidad de una persona para aplicar sus conocimientos en la resolución de problemas relacionados con situaciones del campo profesional, de acuerdo con lo que éste requiere de ellos.

Pueden estar en función, también, de una norma reconocida por organismos acreditadores y certificadores nacionales e internacionales. Este tipo de competencias las debe establecer cada programa educativo en función de los campos profesionales.

C) NIVELES DE DOMINIO DE LAS COMPETENCIAS

La estructura psicológica (dimensión psicopedagógica) es propia de cada sujeto y corresponde a la representación organizada e interna del contenido de la disciplina que se busca asimilar. La estructura psicológica es la estructura cognitiva particular de cada estudiante y refleja la elaboración personal del significado lógico de la disciplina.

En síntesis, el estudiante aprende el significado psicológico del material, el cual corresponderá en mayor o menor grado al significado lógico. Es por ello que las competencias (genéricas y específicas) se desarrollan con base en tres niveles de dominio a partir de las siguientes dimensiones:

- a) Profundización de los contenidos
- b) Desempeño autónomo
- c) Complejidad de la situación o contextos de aplicación

CUADRO 1.1
Dimensiones de los niveles de la competencia

DIMENSIONES NIVEL	PROFUNDIZACIÓN	AUTONOMÍA	COMPLEJIDAD
Nivel 1	Con base en normas y criterios elementales de comportamiento, demuestra un dominio de los contenidos básicos	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Baja responsabilidad y autonomía ◦ Necesita orientación y supervisión ◦ Requiere de la colaboración con otros y de trabajo en equipo ◦ Canaliza los casos difíciles a otro nivel 	Afronta situaciones sencillas y resuelve problemas habituales en contextos estructurados
Nivel 2	Selecciona la información más importante de la situación de forma sistemática y fluida para aplicarla con eficacia Desarrolla todo el curso de la actuación	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Alto grado de responsabilidad y autonomía ◦ Requiere controlar y supervisar a terceros ◦ Asume riesgos y toma decisiones en el contexto de situaciones nuevas 	Actividades de trabajo variadas, no rutinarias, desempeñadas en diversos contextos Interviene en situaciones menos estructuradas y de creciente complejidad
Nivel 3	Anticipa, planifica y diseña, de manera creativa, respuestas y soluciones a situaciones complejas	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Alto grado de autonomía personal. ◦ Responsabilidad por el trabajo de otros ◦ Responsabilidad en análisis, diagnóstico, diseño, planeación, ejecución y evaluación ◦ Asume riesgos y emprende actuaciones con total independencia 	Competencias en una amplia gama de actividades complejas de trabajo (técnicas o profesionales) desempeñadas en una amplia variedad de contextos, a menudo impredecibles Se desenvuelve en situaciones complejas, con lo que halla soluciones integrales y globales. Tiene muy en cuenta las interrelaciones y la transferibilidad de las mismas

D) PAPEL DE LOS ACTORES EDUCATIVOS

Lo que acontece en el mundo educativo tiene mucho que ver con los agentes que, con sus acciones, dan vida a las prácticas educativas. No se trata de negar el poder de las estructuras creadas, previas a la existencia de los agentes concretos que nacen en ellas, sino resaltar el valor de las acciones y el papel de los sujetos para entender el proceso educativo y su posible cambio.

Desde esta postura, el argumento estriba en concebir a los autores del proceso aprendizaje y enseñanza como actores concretos con historias particulares que son compartidas en una colectividad, en espacios como la institución y el aula, donde es necesario intervenir para poder construir una práctica diferente.

En este proceso educativo, centrado en el aprendizaje y en el estudiante, las competencias se conciben como el dispositivo pedagógico en el cual es necesario abordar el papel del estudiante y del académico, así como puntualizar sus características.

Los estudiantes que cursan programas educativos en la UAEH desarrollarán las competencias genéricas que se abordan en el aspecto pedagógico de este documento y las específicas que cada programa educativo incorpora en su diseño o rediseño curricular. En ellos considera que sus estudiantes serán competentes en su campo profesional, además de convertirse en sujetos de transformación de la sociedad por la formación integral que se promueve. Para esto, la institución asume que este actor es:

- El centro de la institución, junto con el personal académico.
- Responsable de su aprendizaje.

- Quien desarrolla capacidades, habilidades, aptitudes, actitudes y valores para aprender; su referente es el desempeño.
- Quien desarrolla competencias para resolver problemas, alcanzar objetivos y transformar situaciones que le permitan lograr una comprensión común o compartida a partir de la colaboración con los demás.
- El que desarrolla y participa en proyectos de investigación, inversión, extensión, vinculación, gestión, de manera individual o colegiada.
- Quien reflexiona sobre su propio aprendizaje, lo que le permite modificar ideas, enfoques y conocimientos para mejorar su desempeño.
- Quien hace uso de novedosas herramientas tecnológicas para la solución de problemas instrumentales de la práctica.
- Quien aplica sus saberes para solucionar los problemas que se le presentan durante el proceso de formación y en el ejercicio de la profesión.
- Copartícipe de los procesos de evaluación en los que se encuentra inmerso.
- Quien asume una cultura y una conciencia medio-ambientales para la solución de problemas sociales y profesionales.

Con la docencia se deben provocar procesos de aprendizaje significativo para los estudiantes a través de la selección y organización de los contenidos, la formulación de interrogantes que propicien el debate, la evaluación de la tarea realizada y la progresiva construcción de un conocimiento científico en los estudiantes.

El nuevo académico ya no puede ser un simple ejecutor de los principios y directrices curriculares elaborados por otros, sino que debe tener una concepción propia de lo que significa educación y de la importancia del aprendizaje y la enseñanza.

La tarea del académico debe transitar hacia modelos más innovadores: como guía y orientador que motive al estudiante para la búsqueda de conocimiento e información. La orientación a los estudiantes es una de las tareas más importantes del académico, quien deberá aportar criterios a los estudiantes para que sepan seleccionar información ante la inmensidad de datos y documentación existente.

Esta posición genera un desarrollo continuo del conocimiento de los académicos en aspectos didáctico-pedagógicos y demanda una docencia más innovadora. Este conocimiento le brinda un marco teórico-metodológico para intervenir, experimentar y reflexionar su tarea académica en relación con el proyecto educativo de su centro de trabajo.

Es evidente que el rol y las funciones del académico deben cambiar al mismo ritmo que lo hace la sociedad y, por tanto, los modelos de formación inicial, como los de formación permanente, deben considerar innovaciones que respondan a la actualidad.

Ante la creciente interacción entre la universidad y la sociedad, se requiere de un nuevo modelo de docencia dirigido hacia el estudiante y a su desarrollo personal y social. Éste debe actuar como mediador en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, debe estimular y motivar, aportar criterios, diagnosticar situaciones de aprendizaje de cada alumno y del conjunto de la clase.

El académico de hoy debe ser especialista en un área de conocimiento, incluso en una disciplina científica, así como

en el manejo de recursos, medios tecnológicos y en el dominio de una lengua extranjera. Es importante que clarifique y aporte valores, ayude a que los estudiantes desarrollen los suyos y, por último, debe promover y facilitar las relaciones humanas en la clase y la institución.

La docencia exige de los académicos el conocimiento de las teorías y estrategias pedagógicas que permitan desarrollar procesos enriquecedores de aprendizaje significativo, útil, práctico y abierto a los cambios del tiempo, una docencia basada en el modelo constructivista que tome en cuenta algunas competencias y que debe conducir al estudiante a:

- La adquisición de una información básica y procurarle una progresiva autonomía en la adquisición de conocimientos.
- Desarrollar su capacidad de reflexión e innovación en la optimización de instrumentos y lenguajes especializados, de documentación, de fuentes de información y de conocimientos básicos.

El nuevo milenio exige un profesional de la educación que de manera simultánea sea creativo, responsable y gestor de proyectos de innovación educativa. Al académico se le exige cada día más que investigue y genere conocimientos para aplicarlos a situaciones de aprendizaje. Todo profesional de la educación es un traductor de necesidades, pues debe convertirlas en propuestas viables para contribuir a la solución de problemas.

El académico representa un importante capital intelectual y constituye el principal activo de la institución educativa porque es portador de valor agregado. Esto es, experiencia, conocimientos, métodos y técnicas para el desarrollo educativo.

Con el término «capital intelectual» nos referimos a la combinación de activos que le permiten funcionar a una institución educativa. El modelo del capital intelectual concibe al académico (junto con los estudiantes) como el principal actor del sistema educativo y de la institución; su cuidado y mantenimiento será una responsabilidad compartida entre el académico y la institución en la que trabaje.

Los activos centrados en el académico comprenden conocimientos profesionales, la pericia, la imaginación creativa, la habilidad para resolver problemas, la gestión, el liderazgo y la capacidad de ejercer la docencia.

A partir de todas estas consideraciones se identifica el perfil del académico como el conjunto de características que debe poseer para el desempeño óptimo de sus tareas. Además, está determinado por las funciones y roles que debe llevar a cabo en el presente y con cara al futuro desde el punto de vista social, político y pedagógico.

El académico es la persona que enseña una ciencia, técnica o arte; su función es una forma de servicio público (Ander-Egg, 1999). Para su desempeño necesita una formación, ciertas aptitudes para la docencia, competencias docentes, manejo de la investigación y determinadas condiciones de desempeño institucional.

Para el desempeño óptimo de sus tareas, el académico debe cubrir un perfil general que incluye las dimensiones de formación, competencias docentes (profesionales, de educador y personales), de investigación y desempeño institucional.

De lo anterior se derivan perfiles específicos del académico docente para el nivel de licenciatura que se muestra a continuación, según las dimensiones propuestas:

a) Ámbito de la formación:

- Grado académico mínimo de licenciatura; de preferencia con posgrado
- Formación en el área del conocimiento validada por la academia
- Pertenencia a organismos profesionales y/o redes internacionales
- Experiencia en el campo profesional, con mayor requerimiento para académicos de los últimos semestres (área de énfasis)
- Reconocimientos profesionales
- Manejo de un segundo idioma a nivel intermedio
- Manejo de herramientas informáticas, plataformas tecnológicas e internet
- Manejo de cultura general
- Formación pedagógica en educación a distancia (en el caso de trabajar en el sistema virtual)

b) Competencias de los académicos docentes

Debe entenderse el término competencias como sinónimo de curso para identificar quién gana por ser más rápido, más fuerte o más hábil. Sin embargo, en el contexto tradicional se identifica a una persona competente por su capacidad para enfrentar con éxito su tarea y establecer relaciones armónicas en los demás; es decir, las competencias describen comportamientos integrados por habilidades cognitivas, disposiciones socioafectivas, destrezas motoras e informaciones que permiten llevar a cabo, de manera adecuada, una función, actividad o tarea.

Las competencias docentes, de acuerdo con Garduño (2002), pueden ser definidas como la forma práctica en que se articula el conjunto de conocimientos, creencias, capacidades, habilidades, actitudes, aptitudes y valores, además de las estrategias que posee un académico y que determinan el modo y los resultados de sus intervenciones psicopedagógicas. Las competencias se enuncian como los académicos enfrentan, de manera pertinente, diversas situaciones en el aula.

Los académicos, además de profesionales, son personas de referencia para los estudiantes. Por eso es importante que en su perfil haya un equilibrio entre sus competencias profesionales —su buen quehacer académico—, sus competencias como educadores y sus cualidades y madurez como personas.

El número y la variedad de competencias del académico se han incrementado con los cambios sociales y de la propia dinámica de organización y gestión de las instituciones educativas y de los centros de formación profesional en particular.

Por tal motivo, el académico deberá poseer o desarrollar las siguientes competencias, clasificadas en tres tipos: 1) Competencias profesionales: técnicas, pedagógicas, manejo de las TIC, comunicación, trabajo en equipo, actualización permanente y gestor; 2) Competencias docentes: guía, facilitador y orientador, dinamizador de grupos, habilidades sociales, tutor de aula; 3) Competencias personales: autoestima, actitud abierta y positiva, constante y comprometida con su labor educativa. En las actividades docentes, el académico:

- Es facilitador, motivador, tutor, estimulador del aprendizaje, investigador, extensionista y vinculator.

- Aborda los saberes como recursos para que, en su práctica personal, crítica y reflexiva, los utilice en las actividades de docencia, investigación, aplicación tecnológica, la gestión.
 - Desarrolla su trabajo docente a través de los campos problemáticos.
 - Negocia y conduce proyectos académicos con los estudiantes.
 - Adopta una planificación flexible e indicativa.
 - Asume, junto con estudiantes y otros académicos, la evaluación de desempeños.
 - Se convierte en sujeto involucrado en la problemática a resolver.
 - Aprende con los demás.
 - Requiere de dominio de contenidos y de métodos de aprendizaje que le permitan desarrollar de manera adecuada su práctica.
 - Promueve la interrelación y el uso de los recursos de información y tecnología.
 - Propicia la resolución de problemas sociales y profesionales: desarrollo sustentable, medio ambiente, demográficos, de migración, empleabilidad, derechos humanos.
- c) *Ámbito de la investigación*
- Manejo de metodologías y técnicas de investigación en el ámbito educativo y disciplinar que imparte
 - Participación en al menos un proyecto de investigación colegiada
 - Generación de productos tales como publicaciones, patentes, prototipos y artículos en congresos

- Incorporación activa de alumnos a proyectos de investigación

d) Desempeño institucional

- Conocimiento y cumplimiento de la normatividad institucional
- Conocimiento del programa educativo en el que se desempeña
- Participación de calidad en las comisiones académicas
- Productividad del trabajo en academias
- Participación en tutorías
- Participación en asesorías disciplinares
- Asesorías a prestadores de servicio social
- Promoción de altos índices de asistencia
- Promoción de bajos índices de deserción
- Generación de altos índices de satisfacción entre alumnos, académicos, directivos y consigo mismo
- Generación de una evaluación académica institucional de calidad
- Vinculación con el entorno para proponer alternativas de solución a problemas específicos

4.2.3 Dimensión epistemológico-profesional

La dimensión epistemológico-profesional tiene que ver con la toma de decisiones sobre contenidos relacionados con:

- Un saber que se corresponde con la estructura interna de las disciplinas de conocimiento que sustentan el modelo

curricular de licenciatura de la UAEH, relacionados con una formación específica.

- Un saber hacer que alude a la dimensión profesional del aprendizaje y la enseñanza.
- Un saber hacer que exige definir el conjunto de acciones y quehaceres específicos de un tipo particular de ocupación, lo que implica un conocimiento técnico y sus bases culturales, filosóficas y científicas.

Esta dimensión es importante para seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos a partir de esta doble vertiente: la epistemológica y la profesional. Si sólo se toma en cuenta la primera, se correría el riesgo de fundar las decisiones sobre la base de las exigencias científicas y filosóficas de una o más disciplinas, olvidando las competencias que se solicitan al profesional en un ámbito laboral y social determinado.

1) Aspecto epistemológico

Las disciplinas constituyen un aspecto necesario, pero no suficiente, para la selección, organización y secuenciación de los contenidos. Una de las problemáticas observadas al tomar en cuenta sólo las disciplinas ha sido la parcelación del conocimiento sobre los objetos de estudio, ya que se abordan desde esta única perspectiva, sin tener en cuenta su complejidad y la posibilidad de ser abordado por otras disciplinas.

Por esta razón, en el modelo se contemplan tres áreas de formación (disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares), entendidas como la forma de organización curricular articuladora e integradora de contenidos disciplinares, inter

y transdisciplinarios, así como experiencias de aprendizaje que favorecen el manejo eficiente de los mismos.

Cada área representa agrupamientos que toman en cuenta, en diferente grado, criterios institucionales, filosóficos, epistemológicos, pedagógicos y de las ciencias humanas contemporáneas.

En algunos casos posibilitan acercamientos o nexos interdisciplinarios por afinidad, de manera explícita, mientras que en otros surge al articular procesos comunes que dan curso a experiencias o vivencias valiosas, en torno de metas vinculadas a dimensiones del desarrollo integral de los estudiantes.

Áreas de formación

a) Disciplinar

Cada disciplina es un conjunto de conocimientos que hacen referencia a una materia u objeto. Incluye otro tipo de saberes, además del conocimiento científico y determina cuáles de éstos son necesarios y cómo hay que elaborarlos.

Las disciplinas se caracterizan por su simplificación analítica (uso de clases de conceptos), su coordinación sintética (estructuras mediante las cuales los conceptos se relacionan) y su dinamismo (capacidad de la propia disciplina para guiar a investigaciones subsecuentes).

El área de formación disciplinar se aborda desde diferentes perspectivas y marco referencial, mediante la utilización de procedimientos metodológicos para la realización de la investigación e instrumentos de análisis; es decir, estrategias lógicas, tipos de razonamientos y construcción de modelos.

Debe dar cuenta, además, de un nivel de integración teórica, teórico-práctico y de acción profesional mediante un cuerpo de conceptos fundamentales y unificadores.

Lo disciplinar tiene como objetivo hacer surgir nuevos conocimientos que sustituyan a los antiguos a través de la exploración científica especializada de determinado dominio homogéneo de estudio. Este concepto hace referencia a un conjunto sistemático y organizado de conocimientos que presentan características propias en la formación, la enseñanza, los métodos y las materias (Vargas, 2003).

Las disciplinas se conforman por áreas del conocimiento, es decir, por un conjunto de saberes. De cada área del conocimiento emanan las líneas de conocimiento que requiera cada PE.

b) Interdisciplinar

La universidad, en su rol específico de formación de profesionales de distintas disciplinas, tiende a dejar de lado su visión unidireccional de la realidad (paradigma clásico), pues incluye entre sus múltiples actividades nuevos objetivos (proyección de la comunidad, servicios sociales, trabajo en red con el estado, instituciones privadas u otros) que necesitan de un abordaje interdisciplinario y holístico para concretarla en la práctica.

Lo interdisciplinar se conceptúa como intercambio, convergencia y cooperación para comprender el objeto de estudio a partir de distintas disciplinas; constituye una colaboración coordinada desde el intercambio de ideas y elimina la parcialidad de la ciencia, lo cual hace posible una reconstrucción cognoscitiva que integre diversas disciplinas.

Debe dar cuenta, además, de un nivel de integración teórica, teórico-práctico y de acción profesional, median-

te un cuerpo de conceptos fundamentales y unificadores. Por ejemplo, en educación ambiental es necesario tomar en cuenta los conocimientos de ecología, química, contaduría, administración, mercadotecnia, economía, entre otras.

La interdisciplinariedad se identifica como un modelo de producción de nuevos conocimientos, de intercambio y cooperación entre distintas disciplinas en interacción, aborda los fenómenos de la realidad de un modo global y complejo, al tiempo que mantiene las características particulares de cada disciplina. Se constituye en una integración de saberes teóricos y metodológicos, con la intención de superar las reducciones cognoscitivas para lograr la comprensión de los fenómenos a partir de la construcción de un cuerpo común de conocimientos que incorpora resultados de varias especialidades, con una perspectiva de integración intersubjetiva de colaboración, de reflexión cooperativa, de flexibilidad, creatividad, reciprocidad y articulación, respetando la especificidad de las disciplinas.

El modelo curricular demanda una formación centrada en el estudiante, con retos de autoformación en un mundo globalizado marcado por la complejidad. El abordaje interdisciplinario posibilita no sólo una mayor y mejor comprensión de la realidad por parte de docentes y estudiantes, sino que también forma para la autocomprensión de los conflictos y procesos de toma de decisiones, con base en la comunicación, la solidaridad y el respeto por las diferencias. Con la visión integral del aprendizaje, éste se potencia en los diferentes contextos de interacción.

La intención de abordar la formación interdisciplinar ha estado presente en los objetivos curriculares de los programas educativos; sin embargo, es fundamental transitar de prácticas pedagógicas multi o polidisciplinarias que no superen barreras que caracterizan el pensamiento lineal, ais-

lado, conservador y determinista, para desarrollar procesos de interacción que favorezcan la transformación real y holística del hombre y su entorno, como inserción efectiva en un nuevo paradigma de formación.

Es fundamental destacar que lo interdisciplinar requiere de un conjunto de disciplinas independientes para abordar las problemáticas profesionales, pero favorece una alianza en cierto modo oportunista, ya que promueve resolver problemas y resultados pero no desarrollar nuevas leyes. Es por eso que, por una parte, están quienes defienden la interdisciplina justificando la necesidad de un cambio cultural y actitudinal, como un nuevo modo de ser, de pensar y de ver el mundo que acompañe la definición de un nuevo paradigma. Otros, en cambio, la conciben como una moda caracterizada por dejar de lado el rigor científico y por no tener en cuenta los determinantes históricos, sociopolíticos y culturales que la configuran.

c) Transdisciplinar

Son las relaciones entre las disciplinas que las trascienden al buscar, sobre un objeto de estudio particular, contenidos de otras disciplinas que permitan incorporar a su práctica integraciones y relaciones de jerarquización y subordinación, con la utilización de paradigmas teóricos, métodos de investigación y terminología que dan como resultado disciplinas híbridas. Por ejemplo, la bioingeniería, la bioquímica, la fisicoquímica, la neurociencia, la geoantropología, la genómica, entre otras.

Hay que señalar que el hombre no sólo crea y desarrolla contenidos, sino que además crea y desarrolla capacidades y habilidades cognitivas para producir, transmitir y recibir el conocimiento. Es decir, los sujetos desarrollan capacida-

des operativas, estrategias de pensamiento y de solución de problemas.

Estas ideas nos permiten entender los alcances y las limitaciones de la dimensión epistemológica; al momento de seleccionar y secuenciar los contenidos curriculares, además de los criterios epistemológicos, se deben tomar en cuenta aquellos que provienen del desarrollo emocional y cognitivo de los estudiantes.

Vargas (2003), que cita a De Mello (1999), destaca que la pluridisciplinariedad y la interdisciplinariedad no cambian la relación hombre-saber, ya que el sujeto y el objeto continúan dicotomizados, pues están reducidos a un único nivel de realidad. En cambio, la transdisciplinariedad hace referencia al abordaje sistémico de un objeto de estudio a través de varias disciplinas, pero reconoce varios niveles de realidad y no dicotomiza al hombre y su saber. Engloba y trasciende lo que pasa por las disciplinas, al reconocer lo desconocido y lo inagotable.

Las disciplinas, a partir de sus propios dominios, convergen en la descripción holística de un sistema complejo en interrelación e intercambio permanente con otros sistemas complejos que requieren, para su aprehensión, del aporte de los conocimientos de un conjunto sólido de disciplinas. Su objetivo es la comprensión de la realidad a través, entre y más allá de toda disciplina para complementar, a su vez, las otras modalidades de formación, como la interdisciplina.

La transdisciplinariedad trata de crear el imaginario transdisciplinar y, a través de él, revisar la disciplina, el conocimiento, el contexto, la estructura, la investigación. «El ejercicio de transdisciplinariedad respeta, endosa, alaba y pide la práctica competente de la disciplina, de la pluridisciplina y de la interdisciplina, bien como define su amplitud y limitación» (Vargas, 2003).

La transdisciplinariedad abandona el pensamiento reduccionista centrado en la eficiencia y desafía a la educación con prácticas que favorecen la creación y el desenvolvimiento de valores, ya que se reconoce la existencia de sistemas complejos, tiende a renovar la integridad del sujeto, facilita la interacción y colabora con la misión de la educación de recrear su vocación de universalidad. De forma paralela, una visión constructiva y solidaria del contexto histórico actual genera numerosos espacios de discusión, pues instala el concepto en la espiral del tiempo, esfuerzo, análisis, praxis, construcción teórica, propios del cambio cultural³².

Por otra parte, se le identifica como lecturas plurales que se pueden realizar para elucidar la opacidad de los objetos de estudio de las ciencias sociales, recuperando lo que Ardoino conceptúa como una mirada multirreferencial de los órdenes de la realidad y de la complejidad/heterogeneidad que es inherente a su complejidad³³.

De lo anterior podría inferirse la estrecha relación existente entre las dimensiones epistemológicas y psicopedagógicas.

³² El trabajo de María del Rosario Lores Amaiz (1999) presenta las líneas históricas definidas dentro del campo de las ciencias, que identifican las deficiencias que plantean los estrechos marcos de cada disciplina a los que se aferran quienes se dedican a ellas. En las palabras de la autora, la transdisciplina «hace estallar los límites de las disciplinas, entrelaza los avances logrados en campos diferentes y da por resultado campos nuevos, conceptos nuevos, leyes nuevas. Una vez nacida, no hay retrocesos».

³³ «Estas ideas se oponen frontalmente a las reducciones del positivismo y a la “ambición simplificadora” que ha marcado durante siglos nuestra forma de conocer, al modo cartesiano. Debemos reconocer la existencia de la complejidad antes referida, ya que así podremos, al decir de Ardoino, “postular el carácter molar, holístico, de la realidad estudiada y la imposibilidad de reducirla por recortes, por descomposición, en elementos simples”. Este camino supone abandonar la perspectiva molecular o atomista y renunciar a la ingenuidad de suponer que, luego de estudiado, el objeto se convertirá en homogéneo para las distintas disciplinas».

2) El aspecto profesional

En este aspecto se incorpora una dimensión sociolaboral de los contenidos del aprendizaje y enseñanza, ya que el profesional universitario toma decisiones de carácter social apoyado en conocimientos científicos, técnicos y los consagrados por el uso y la experiencia, como la elaboración de un programa educativo, la construcción de una vivienda, la intervención quirúrgica de un paciente, la formulación de un plan económico, la resolución de problemas matemáticos y la traducción de textos extranjeros; todas éstas son muestras de actividades profesionales diversas.

Así, el profesional se forma y capacita para intervenir en diversos sectores sociolaborales: el productivo, de servicios o social, por lo que resulta necesario que el profesional cuente con una formación cultural adecuada, a saber:

- a) Una variedad de herramientas técnicas, procedimientos y estrategias de intervención, así como la fundamentación conceptual de éstas a fin de desarrollar un saber hacer eficiente dentro de su profesión; un saber hacer con ciertas características y limitaciones en el punto de partida que luego puede alcanzar niveles de desarrollo fecundos.
- b) Un conjunto de teorías, principios, leyes y conceptos que correspondan a ciencias básicas o aplicadas, formales o empíricas o a una combinación de éstas.
- c) Modalidades de interacción de la teoría y la práctica que le permitan usar teorías, métodos y procedimientos para resolver problemas concretos y que, al mismo tiempo, le ayuden a mejorar y ampliar su comprensión teórica y técnica, a desechar cierta información y/o a adquirir otra.
- d) Una cierta concepción filosófica de la profesión, es decir, un conjunto de ideas sobre el hombre, la sociedad y su

profesión, que le ayuden a desarrollar una visión más integral de su quehacer.

- e) Una posibilidad de mejorar, innovar, criticar y reafirmar los conocimientos y los procedimientos de su profesión a medida que profundiza los aspectos prácticos, científicos y sociales de ésta (Casarini, 1999: 70).

En síntesis, se espera que el profesional posea una formación científica, humanística y tecnológica, pero, además, que establezca una comunicación entre esa formación y las necesidades laborales y sociales. En este aspecto se entrecruzan la dimensión epistemológico-profesional con la sociocultural.

Dentro del modelo curricular integral de la UAEH para la reforma del nivel licenciatura 2007, se establecen núcleos de formación, los cuales agrupan al conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y valores relevantes y significativos, de carácter científico, tecnológico y humanista, para el desarrollo de las esferas cognitiva, psicomotora y afectiva.

Todo esto con el fin de lograr la educación integral del profesionista egresado de esta universidad, el cual desarrollará las competencias necesarias como parte de dicha formación integral.

Los núcleos refieren a un conjunto de saberes centrales que incorporan objetos de enseñanza y contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los recrean de manera cotidiana durante su encuentro con la cultura, con lo que enriquecen la experiencia personal y social en sentido amplio.

Para que el aspecto profesional se cumpla, en el sentido amplio, resulta necesario vincular al estudiante con el mundo laboral a través de prácticas profesionales, que son el

conjunto de actividades y quehaceres de un tipo particular de ocupación (cuyos fundamentos son susceptibles de enseñanza teórica por estar científicamente sistematizados) que se ejerce con un alto grado de complejidad en determinado campo de la actividad humana y que constituye un trabajo de trascendencia social y económica.

Desde un enfoque educativo, sin embargo, resulta necesario acompañar al estudiante durante este proceso a través de actividades independientes; ahí la labor del académico es guiar y asesorar durante las estancias en escenarios reales.

Las características más importantes del concepto de práctica profesional son (Díaz Barriga, 1994: 27):

- Sintetiza las tareas de un campo de trabajo.
- Abarca las tareas de requerimiento social.
- Mantiene una íntima congruencia entre profesión y problemática social.
- Se evalúa en función de la problemática social.
- Requiere establecer, para su definición, relaciones históricas con el desarrollo científico y tecnológico.
- Se constituye a partir de indicadores tales como políticas presidenciales, eventos mundiales, avances científicos de instituciones públicas y movimientos político-laborales.
- Debe contemplar áreas de conocimientos y objetivos particulares.
- Debe apoyarse en procesos técnicos.
- Debe tener un espacio social para cada práctica.
- Debe considerar el número de personas que afecta la actividad.

Es importante enunciar el perfil de egreso de los estudiantes de licenciatura de la UAEH, es decir, las caracterís-

ticas personales genéricas que definen a un profesionista y que deben estar especificadas en conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y valores necesarios para la consideración integral del sujeto de estudio. Este perfil es el conjunto de saberes teórico-conceptuales y técnico-prácticos, así como actitudinales, que conjugan la formulación académica general con la formación especializada.

Según Glazman:

El perfil del egresado delinea las actividades, procedimientos, características, funciones y roles sociales requeridos por la práctica. En términos generales, es una representación del sujeto que las instituciones buscan formar y sus modos de integración al ámbito social y académico; se constituye en una fuente importante para la formulación del plan de estudios porque contribuye a precisar elementos de los marcos filosófico, educativo y cultural de la formación. Las instituciones educativas deben prever que el egresado de un nivel, al adquirir los conocimientos y habilitarse en las prácticas de áreas específicas, cuente con los elementos que le permitan resolver problemas de uno o varios campos. El perfil del egresado materializa la integración de elementos formativos y recursos para la promoción de un egresado con características acordes con las finalidades de las instituciones educativas (1994: 66).

El profesional egresado de la UAEH se forma a partir de prácticas de campo en las que se desarrollará profesionalmente. La formación integral que se plasma en el modelo educativo y curricular plantea la pertinencia de los programas educativos, por lo que es importante conocer los requerimientos de cada profesional en el mercado laboral y social que se abordarán en el siguiente apartado.

Vinculación con la realidad a través de problemas sociales. Se trata de vincular y contextualizar al estudiante con

su realidad profesional a través de un acercamiento a los grandes problemas que aquejan a la sociedad hidalguesa en particular y a toda la población en general³⁴.

Los problemas sociales nacen dentro del contexto de una sociedad particular —no es posible hacer generalizaciones—, quien determina cuáles son en concreto.

Para Sullivan (1980: 10), un problema social relevante existe cuando un grupo de influencia es consciente de una condición social que afecta sus valores y que puede ser remediada mediante una acción colectiva. Esta definición se puede especificar de manera más concreta al definir cada uno de los términos citados:

- a) Grupo de influencia: el que tiene un impacto significativo dentro del debate público o en la política social a nivel de un colectivo mayoritario. Para que una condición sea definida como problema social debe considerarse como injusta por un grupo, quien debe ostentar influencia social.
- b) Conciencia de una condición social: la existencia de una condición social problemática no implica el surgimiento de un problema social, sólo si existe conciencia de dicha condición se convertirá en problema.
- c) Se afectan negativamente los valores: en un grupo, los valores deben ordenarse en función de su prioridad al momento de invertir recursos en solucionarlos.
- d) Debe ser remediado por la acción colectiva: toda condición social que no sea solucionable mediante una acción colectiva puede ir en contra de los valores colectivos, pero no por eso llegar a ser un problema social.

³⁴ Las problemáticas pueden seleccionarse de acuerdo con los resultados del estudio de necesidades sociales.

Antes de este siglo no se podía hablar de problemas sociales porque no existían procedimientos para remediarlos. Tal es el caso de temas como la pobreza, atribuida durante siglos a factores individuales, como la falta de motivación de los pobres, sin que la sociedad pudiera hacer algo por remediarlo.

Es preciso considerar también la otra cara de la moneda, de forma que la acción colectiva será posible si los grupos de influencia participan en el desarrollo de estrategias y de soluciones. Si un grupo de influencia determina que algo es inadmisibile, es posible que se realice un esfuerzo colectivo para tratar de buscar una solución a lo que acaba de definirse como problema social.

Para hacer frente a la dimensión profesional, el modelo curricular integral incluye la resolución de problemas profesionales a través de campos problemáticos (un conjunto de conflictos y tareas de la realidad vinculados al campo profesional y sus interrogantes) que los estudiantes deben responder o afrontar, donde se conjugan diversas ciencias y técnicas para dar soluciones con fundamentos teóricos y prácticos a diversas cuestiones.

Los campos problemáticos deberán articularse a través de las unidades de aprendizaje sin olvidar la integración de lo disciplinar, lo interdisciplinar y lo transdisciplinar (Serrano, 1982). Además, estos campos cuentan con dos dimensiones³⁵:

a) Cognoscitiva: Se basa en la epistemología científica, donde el campo problemático (problema de la realidad) se toma como tal, es decir, en su totalidad y multirrefe-

³⁵ Consideradas éstas como una agrupación conceptual que ubica y relaciona los objetos primordiales de los problemas sociales vinculados al ejercicio profesional, así como las ideas y las vías para acceder a ellos, las funciones y procesos para que sus características obedezcan a un orden determinado y delimitado por el área disciplinar.

rencialidad como proceso para explicarlo por la acción sobre él, basados en la epistemología genética de Piaget. Conocer es modificar, transformar el objeto y entender el proceso de su transformación y, como consecuencia, entender la forma en que el objeto fue construido. Una operación es, así, la esencia del conocimiento.

- b) Social: Se apoya en una concepción del mundo y del papel que el conocimiento, y por tanto su enseñanza, tienen en el proceso social. Los problemas de la realidad lo son de una realidad social sobre los cuales la práctica profesional opera, trabaja y transforma.

Entonces, se amplía el concepto de objeto de transformación: ya no es sólo la realidad *in situ* sobre la cual operar, sino el espacio y grupos sociales con los cuales se opera (Serrano, 1982: 7-11).

A partir de estas dimensiones en los campos problemáticos se articulan los conocimientos que se requieren, desde la disciplina y lo que la sociedad espera de un egresado de nivel superior, para formar un profesional sujeto de transformación.

Este capítulo proporciona los elementos fundamentales del modelo curricular integral de la UAEH para la reforma del nivel licenciatura 2007 en cuanto a las intenciones y los objetivos que tiene la universidad para la educación, los requerimientos curriculares y fundamentos teóricos epistemológicos de dicho modelo. En el capítulo siguiente se desarrollarán los criterios de selección y organización de los contenidos.

4.3 Criterios de selección y organización de los contenidos

Una parte importante del proyecto curricular son los criterios que conducirán a la selección y organización de contenidos. Desde una concepción amplia, parafraseando a Coll (1987) en su teoría de la elaboración, se trata del conjunto de saberes: saber, saber hacer, saber ser, saber convivir y saber emprender. Martínez (citado en Angulo, 2000) plantea:

Es sabido que vivimos un largo periodo de explosión de conocimientos. Otra cosa distinta es el uso social de ese conocimiento para mejorar la calidad de vida de los seres humanos, pues también es sabido que millones de personas en el mundo mueren de hambre o no disponen de las condiciones más elementales o primarias para su vida. Y puede ocurrir —de hecho, ocurre— que una persona, tras diez años de escolarización obligatoria, se encuentre conceptualmente desarmada para hacer frente de un modo crítico a la realidad que le ha tocado vivir.

Esto no sólo ocurre con la educación obligatoria, sino que se traspola en todos los niveles del sistema educativo. Sin embargo, la educación superior tiene el compromiso de egresar de sus instituciones a sujetos preparados para desarrollar una profesión, y más que eso, para convertirse en ejes transformadores de la sociedad, buscar que su práctica sea reflexiva y que tengan la conciencia social necesaria para mejorar los ámbitos en los que se desenvuelven.

Es por ello que establecer los criterios selectivos sobre lo que vale la pena enseñar, sobre lo que se considera fundamental y se diferencia de aquello que es secundario o complementario, se convierte en una tarea primordial. Todo esto desde una postura epistemológica multirreferencial que permita incorporar formas de selección de contenidos con base en las necesidades sociales, profesionales y educativas que se requieren en una sociedad del conocimiento.

En el modelo curricular integral de la UAEH se establecen las líneas que conducirán la selección y organización de contenidos.

4.3.1 Selección

En este aspecto, la selección de los contenidos es congruente con la dimensión epistemológico-profesional; sin embargo, además de lo abordado en este apartado se considera necesario incluir el eje transversal (descrito con anterioridad) como un elemento más dentro de los criterios y que se refiere a conocimientos universales que pueden ser incorporados dentro de los programas educativos a través de contenidos o estrategias, razón por la que se integra como un criterio más a la selección. Es por esto que los contenidos a seleccionar tendrán que darse a partir de un cruce dialéctico entre las áreas de formación, los campos problemáticos y ejes transversales, como podemos observar en la siguiente figura:

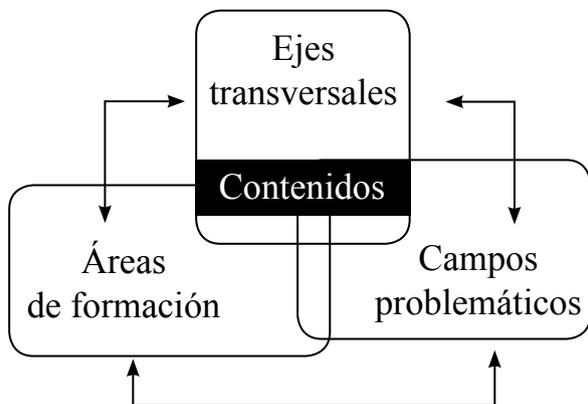


Figura 2.1 Interrelación de elementos para la selección de contenidos

Por otra parte, la importancia del aprendizaje y enseñanza, como traductor de contenidos académicos susceptibles de ser reconstruidos por el estudiante, tiene que ver con la forma en que éstos se estructuran para facilitar su comprensión a los estudiantes y favorecer con ello la transferencia y la continuidad de la enseñanza. Las consideraciones anteriores nos llevan a tratar de precisar qué son los contenidos académicos; Coll nos proporciona una definición: «Son el conjunto de saberes y recursos científicos, técnicos y culturales que se incorporan a los programas y planes de estudios con el propósito de realizar ciertos fines educativos valorados por la sociedad» (Coll, 1987: 138).

La incorporación de contenidos en un programa educativo implica una transformación necesaria de dichos saberes y recursos, a fin de adecuarlos al contexto de un programa de curso y al aprendizaje y enseñanza de una carrera profesional, es decir, tanto a nivel micro como macro, con la finalidad de facilitar y darle un sentido (formativo, profesional y social) a los aprendizajes y enseñanzas.

Para ello, resulta fundamental la génesis del conocimiento que se espera que los estudiantes aprendan, además de tener en cuenta los tipos de contenidos que existen:

- Saber teórico-conceptual. Se refiere a los contenidos que provienen de las ciencias (exactas, naturales y sociales) y sus ramas auxiliares: disciplinas científicas, teorías y modelos, cuya finalidad es, en esencia, explicar o descubrir determinado sector de la realidad.
- Saber técnico-práctico. Se refiere a los contenidos acerca de tecnologías, técnicas, métodos, procedimientos, lenguajes y artes, cuya finalidad esencial es conocer y/o dominar su aplicación para actuar, controlar, crear o transformar objetos o procesos naturales o sociales en

determinado ámbito de la realidad, en particular de una profesión.

Estos tipos de conocimientos son los que en la educación superior pueden constituirse en los contenidos organizadores de un aprendizaje y enseñanza en la medida que uno u otro, o una combinación de los mismos, sean el foco de interés de los cursos. Esto significa que, una vez definida la orientación prioritaria del aprendizaje y enseñanza, los demás tipos de contenido pueden ser incorporados como soporte o complemento del contenido central.

- Saber aprender. Implica considerar como contenidos las habilidades intelectuales y estrategias cognoscitivas necesarias para acceder, organizar, recuperar y aplicar un determinado contenido o resolver un problema. En cuanto a este tipo de contenido, estamos de acuerdo con Najman (citado en Casarini, 1999) cuando dice que «el analfabeto de mañana no será el que no sabe leer, será el que no haya aprendido a aprender».
- Saber ser. Estos contenidos pertenecen al campo valorativo y comprenden la interpretación ética y la internalización de un sistema de valores, actitudes y normas en torno a determinados temas, aspectos o situaciones del ámbito social y, en específico, del sector profesional propio de las diferentes carreras.

Se seleccionarán los contenidos con base en la lógica de la disciplina, pero también considerando el aspecto funcional de los mismos, es decir, su aplicación para abordar los campos problemáticos específicos de cada profesión, así como el tipo de competencias que el estudiante alcanzará a través de la integración de saberes.

La selección de contenidos es un trabajo colegiado basado en el análisis y la síntesis a partir de los resultados de los estudios de pertinencia y factibilidad, así como las opiniones de los expertos.

4.3.2 Organización

Dentro del modelo curricular integral de la UAAEH para la reforma del nivel licenciatura 2007, la estructura del mapa curricular será a través de:

1) Ejes temáticos

Se definen como los elementos estructurales del modelo que agrupan, articulan y organizan los campos problemáticos en función de las potencialidades, posibilidades y/o relaciones existentes entre ellos y que se abordan en unidades de aprendizaje.

2) Núcleos de formación

Aunque la forma como se conceptualizan los núcleos de formación ya fue abordada, aquí es importante retomar cómo a partir de ellos se organizan los contenidos, pues dentro de este modelo se consideran cuatro núcleos de formación, en los que se incorporan los contenidos de acuerdo con cada uno de sus conceptos.

La ubicación de los núcleos en el plan de estudios no corresponde necesariamente al avance de los semestres, sino a la secuencia de los contenidos de las unidades de aprendizaje y la relación horizontal sincrónica de la disciplina que los aporta; si seguimos esta idea, un núcleo puede abarcar más de un semestre.

Estos núcleos de formación actuarán como un organizador de la enseñanza orientada a promover múltiples y ricos procesos de construcción de conocimientos para potenciar las capacidades del estudiante, atendiendo a la vez a ritmos y estilos singulares a través de la creación de múltiples ambientes de aprendizaje.

Los núcleos de formación que plantea este modelo se clasifican de la siguiente forma:

a) Básico

Será común para todos los programas educativos de cada DES; integra las unidades de aprendizaje, contempla los contenidos fundamentales de cada área de conocimiento y conlleva el compromiso de promover actitudes, capacidades, habilidades y valores que el estudiante aplicará a lo largo de su formación y en su ejercicio profesional.

Su intención es que en cada unidad de aprendizaje el estudiante pueda utilizar herramientas tecnológicas, leer y analizar textos, redactar distintos tipos de documentos, desarrollar y aplicar habilidades de pensamiento, ubicar los problemas locales, regionales, nacionales y mundiales en el marco de las disciplinas estudiadas y conducirse con ética profesional.

Dada la importancia de este núcleo para la formación, es necesario que guarde relación con los demás núcleos; debe tener continuidad durante todo el proceso, desde la particularidad de las unidades de aprendizaje.

b) Profesional

Aquí se abordan los contenidos disciplinarios esenciales de cada programa educativo y serán seleccionados con rigor por los grupos colegiados de cada DES.

La organización del contenido se aborda a través de problemas, temas, unidades de trabajo, experiencias educativas, talleres, seminarios, módulos, entre otros. En este núcleo se incorpora la unidad de aprendizaje de prácticas profesionales.

c) Terminal y de integración

Posibilita que se atiendan las necesidades e intereses de los estudiantes, además de potenciar el desarrollo de su autonomía para la toma de decisiones con relación a su formación. Las áreas de énfasis estarán integradas por unidades de aprendizaje disciplinares y optativas; estas últimas podrán ser seleccionadas de cualquier otro programa educativo.

d) Complementario

Favorece una preparación en los saberes mediadores e instrumentales, discusión y apropiación de técnicas generales que ayudarán a un mejor ejercicio profesional y una mayor capacitación para el acceso a los medios de comunicación y áreas del saber que permiten enriquecer la especificidad del conocimiento. Incluye el estudio de una o varias lenguas extranjeras con dominio progresivo, informática y nuevas tecnologías, servicio social, actividades deportivas, artísticas y culturales.

Estos núcleos tendrán un valor crediticio dentro del programa educativo, para lo que se sugiere la siguiente distribución porcentual:

Tabla 2.1 Distribución porcentual de los créditos

Núcleos de formación	Básico	Profesional	Terminal y de integración	Complementario
Intervalo porcentual	10-25	50-60	20-25	10-20

Es importante aclarar que esta propuesta puede ser modificada al interior de cada dependencia de educación superior por los órganos colegiados, siempre y cuando sea justificada con base en las problemáticas, necesidades y naturaleza de cada programa educativo.

Cabe destacar que la organización de los contenidos es en dos niveles: macro y micro. Lo macro se refiere a la estructura que se plasmará en lo que se denomina mapa curricular y que tiene que ver con el orden progresivo de las unidades de aprendizaje por temporalidad o semestres, así como el esquema gráfico en donde se muestran las relaciones entre ellas; los elementos de este tipo de organización son los ejes temáticos y los núcleos de formación. Con nivel micro nos referimos a la relación existente entre los contenidos para ser abordados en un semestre escolar en un elemento que se incorpora al modelo curricular integral de la UAEH. Éste, que se considera como el elemento central, es la:

3) Unidad de aprendizaje

Está conceptualizada como un conjunto de acciones de formación integradora y globalizadora interrelacionada con otras unidades que conforman los ejes temáticos, cuyos contenidos deben ser seleccionados y organizados a partir de la disciplina misma, de los campos problemáticos y etapas de desarrollo del estudiante; debe relacionárselos de

manera inter y transdisciplinar en tanto la naturaleza de las disciplinas lo permitan.

Además, contiene temas sugeridos por los contenidos de los ejes transversales, propicia la investigación colectiva con un alto nivel de compromiso y tiene como referencia la formación de un elemento de la competencia. También utiliza estrategias didácticas centradas en el aprendizaje (aprendizaje situado, enseñanza problémica, aprendizaje colaborativo y cooperativo, entre otras). Se interrelaciona con otras unidades de aprendizaje para conformar los ejes temáticos y puede asumir todas las modalidades posibles de organización, tales como curso, taller, seminario, trabajo de servicio social, práctica profesional, estancias, asistencia a eventos académicos, actividades de investigación, comunitarias, artísticas, deportivas.

Al interior de las unidades de aprendizaje, los contenidos quedan organizados para el trabajo del académico en:

4) Unidad de trabajo

Se trata de la estructura didáctica de trabajo cotidiano inmersa en el proceso de enseñanza y aprendizaje; en ella debe aparecer de manera objetiva la planificación, organización, temporalización de los contenidos, los medios y materiales que se necesitan; asimismo, debe contemplar los criterios de evaluación indicando el tipo y grado de aprendizaje que deseamos que el estudiante realice, sin olvidar que cada unidad de trabajo explicita las intenciones educativas en el proceso formativo.

Constituye una forma de organizar actividades orientadas al desarrollo de una o más capacidades, hábitos, habilidades, actitudes, aptitudes y valores. Varias unidades de trabajo conforman una unidad de aprendizaje.

4.4 Organización de las estrategias del proceso aprendizaje y enseñanza

En los apartados anteriores se desarrollaron los fundamentos del modelo curricular integral de la UAEH y los criterios de selección y organización de contenidos. En el primero se plasman las intenciones u objetivos establecidos a partir de las dimensiones abordadas; en el segundo apartado, los criterios que este modelo asumirá para la selección y organización de contenidos. En el presente capítulo se define la forma en que los contenidos serán incorporados dentro del proceso de aprendizaje y enseñanza.

Para la aplicación del modelo curricular integral UAEH se necesitan abordar, como subtemas, las estrategias didácticas con un enfoque centrado en el aprendizaje y las estrategias operativas básicas para la implementación de este modelo.

4.4.1 Estrategias didácticas³⁶

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2003), una estrategia didáctica puede considerarse como un conjunto de procedimientos que el académico utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes.

Uno de los objetivos del modelo curricular integral de la UAEH es la transformación de los procesos pedagógicos, lo que implica romper con paradigmas de formación conductista y tradicional e innovar en el proceso de aprendizaje y enseñanza, con la intención de que el estudiante adquiera, aplique, transforme y construya saberes.

³⁶ Mario de Miguel Díaz, 2005

Si bien el proceso de aprendizaje y enseñanza está centrado en el estudiante, debe haber reciprocidad entre éste y las estrategias didácticas, cuya esencia y objetivo central es que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos y en donde el académico funja como mediador.

Pues bien, el académico debe tener una participación activa en el proceso, cooperar y colaborar con los estudiantes y no tener el control absoluto como único transmisor de conocimientos (Díaz-Barriga y Hernández, 2003; Ausubel, 1983).

No obstante, cabe destacar que el aprendizaje significativo no se reduce a la mera conexión entre los aprendizajes nuevos con los previos, sino que la esencia implica ir más allá. Es decir, se trata de transformar y modificar la información, así como la estructura cognoscitiva (Gutiérrez, 2003).

De entre las estrategias didácticas que por su naturaleza y características permiten lograr lo señalado, se mencionan las siguientes:

1) Enseñanza problémica³⁷

Es una estrategia didáctica orientada al proceso de enseñanza y aprendizaje, cuya esencia radica en enfrentar a los estudiantes a situaciones problémicas que deben resolver con una participación activa y de forma independiente. Su objetivo es que el estudiante logre el más real y provechoso

³⁷ En la página <http://www.revistahm.sld.cu/numeros/2004/n10/art/catedra.htm> se realizan algunas consideraciones filosóficas, pedagógicas y metodológicas sobre la enseñanza problémica, la cual constituye una alternativa que pueden emplear los profesores para activar el proceso de enseñanza-aprendizaje, si se tienen en cuenta las condiciones y características de los educandos. Se reflexiona sobre el origen de este tipo de enseñanza, su desarrollo histórico a partir de los autores más representativos que asumen esta forma de enseñar (sobre todo, pero no sólo en Cuba), así como los fundamentos teóricos, las categorías y sus métodos. Además, se observan las ventajas y desventajas que a criterio de los autores tiene este tipo de enseñanza.

aprendizaje, traducido en tres elementos integradores de su personalidad: 1) aprender a aprender; 2) aprender a hacer; 3) aprender a ser.

Entonces, las principales funciones de la enseñanza problémica son que el estudiante: 1) aprenda a aprender al desarrollar su pensamiento científico y a través de diversos métodos del conocimiento; 2) asimile los conocimientos y los aplique de manera creativa; 3) se capacite en el trabajo independiente y de solución a diversas contradicciones.

Como puede observarse, la enseñanza problémica, como estrategia didáctica, permite que el estudiante aprenda de manera significativa, así como el desarrollo de habilidades tales como la resolución de problemas, el manejo del cambio, la autoevaluación, metacognición, autoconfianza, autodirección, habilidades interpersonales, trabajo en grupo y aprendizaje continuo.

Se afirma, entonces, que su intención es encaminar a los estudiantes a situaciones que los lleven a rescatar, comprender y aplicar lo que aprenden en la realización de tareas (que pueden ser problematizables) como herramientas para resolver problemas.

2) Aprendizaje cooperativo

Es considerado como la estrategia didáctica idónea para la modalidad organizativa de trabajo en grupo, cuyo principal objetivo es hacer que los estudiantes aprendan entre ellos. Se trata de un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula, donde los estudiantes aprenden unos de otros, de su académico y del entorno.

Los incentivos son grupales, así los estudiantes asumen la responsabilidad de su aprendizaje, pero también el de sus

compañeros, lo cual les permite alcanzar las metas e incentivos comunes trazados con anterioridad.

Como puede observarse, en esta estrategia didáctica se maximiza el trabajo individual y, al mismo tiempo, el aprendizaje de todos, puesto que el papel activo del estudiante y la responsabilidad que asume en la tarea permiten un aprendizaje significativo y el logro de objetivos comunes.

En resumen, es el enfoque interactivo del trabajo de los estudiantes dentro del aula con responsabilidad de su aprendizaje y el de sus compañeros para alcanzar metas e incentivos, es un método que debe aplicarse como una filosofía y un enfoque global de la enseñanza. Para lograrlo es necesario:

- Priorizar la cooperación y colaboración frente a la competencia.
- La estructuración de las tareas y compromisos da excelentes resultados en los ámbitos cognoscitivo y actitudinal, es apropiado para adquirir competencias respecto a la interacción entre iguales, la resolución de problemas y la adquisición de actitudes y valores.
- Es apropiado para lograr aprendizajes activos y significativos, pues los estudiantes aprenden mejor entre ellos por tener niveles similares de competencias (zona de desarrollo próximo).

Según Johnson, Johnson y Holubec (1999), los componentes esenciales que fundamentan un aprendizaje cooperativo son:

- Interdependencia positiva.
- Interacción cara a cara; implica interacciones continuas y directas que comparten los miembros, se ayudan, se

refuerzan y gratifican mutuamente. Son habilidades inherentes a pequeños grupos.

- Evaluación de los resultados del proceso. El grupo debe desarrollar actividades de reflexión y evaluación de trabajo en grupo.
- Es un método que puede desarrollarse dentro y fuera del aula.
- Se lleva a cabo con presencia del académico y sin ella.
- La orientación se recibe por parte del académico.
- A partir de aquí se organiza y planifica la tarea del grupo.
- Cada miembro del grupo es responsable de una tarea específica, de la que será el experto.
- Los pequeños grupos se forman buscando más la diversidad que la homogeneidad o la afinidad.
- Las competencias de cooperación e interacción social se alcanzan mejor al afrontar la diferencia y el contraste entre perspectiva e intereses distintos.

3) Aprendizaje colaborativo

De manera general, hace referencia a la actividad de pequeños grupos desarrollada en el aula; sin embargo, no se refiere al simple trabajo en equipo, sino a la conformación de pequeños equipos donde los estudiantes —después de haber recibido instrucciones—intercambian información y trabajan en una tarea hasta que todos sus miembros la han entendido y terminado, con lo que aprenden a través de la colaboración.

Si se comparan los resultados de esta estrategia con las más tradicionales, se puede afirmar que los estudiantes aprenden más a través de un tema estructurado de manera

lógica que facilita información organizada y que se centra, sobre todo, en lo colaborativo. Así aprenden de un modo significativo, recuerdan por más tiempo el contenido, desarrollan habilidades de razonamiento superior y de pensamiento crítico y se sienten más confiados y aceptados por ellos mismos y por los demás.

La intención de esta estrategia es convertir la clase en un foro abierto al diálogo entre estudiantes y estudiante-académico; por eso, los estudiantes pasivos ahora tienen una participación activa en situaciones interesantes y demandantes, de las que adquieren aprendizajes significativos.

Recuperando a Crook (1998), es importante destacar que la línea divisoria entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo es muy fina, pero una característica de la tradición colaborativa es un mayor interés por los procesos cognitivos frente a los relativos a la motivación. Slavin (citado por Crook, 1998) establece la distinción al destacar que con frecuencia ambas concepciones de aprendizaje se enfrentan, aunque en realidad son complementarias. Los estudios sobre el aprendizaje cooperativo contribuyen a definir una estructura de motivación y de organización para un programa global de trabajo en grupo, mientras que los estudios sobre el aprendizaje colaborativo identifican las ventajas cognitivas derivadas de los intercambios más íntimos que tienen lugar al trabajar en conjunto.

4) Métodos expositivos/lección magistral

Es la presentación verbal de la exposición del académico. La lección magistral se utiliza para denominar un tipo específico de lección impartida en ocasiones especiales.

Este método se justifica con un buen dominio de la materia por parte del académico, sus habilidades para la comunicación didáctica y el enfoque profundo que le imprima.

5) Estudios de casos

Es el análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso real, con la finalidad de interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimientos, diagnosticarlo y, en ocasiones, enfrentarse con los posibles procedimientos alternativos de solución.

El análisis profundo de ejemplos tomados de la realidad engarza de forma dialéctica la teoría y la práctica en un proceso reflexivo que se convierte, a su vez, en aprendizaje significativo, pues debe mostrar un análisis de cómo los expertos resolvieron o pueden resolver los problemas, las decisiones que se han tomado o se podrían tomar y los valores, técnicas y recursos implicados en cada una de las alternativas.

El hecho de buscar una comprensión e interpretación completa del caso, así como las decisiones y posibles puntos de vista de su actor, provoca un aprendizaje activo que trasciende los límites del propio espacio de aprendizaje y enseñanza, al tiempo que genera soluciones.

La selección del caso (o casos) es importante, pues debe ser atrayente y responder a objetivos y núcleos temáticos. Entre la tipología se distinguen casos únicos o excepcionales, rechazables, raros, estándares, múltiples, casos extremos, contradictorios, comparables en relación con dimensiones, etc.; también se abordan simulaciones de problemas reales de experiencias propias o de narraciones.

Como estrategia didáctica, se diferencian tres modelos en razón de sus propósitos:

- a) Centrar los análisis de casos donde se analizan las soluciones tomadas por expertos.
- b) Centrados en la acción de principios, donde los estudiantes se ejercitan en la selección y aplicación de normas y leyes para cada caso.
- c) Centrados en el entrenamiento, en la resolución de situaciones, no como respuesta correcta de antemano, sino al estar abierto a soluciones diversas y a la consideración de la singularidad y complejidad de cada caso y contexto.

6) Resolución de ejercicios y problemas

Situaciones en las que se solicita a los estudiantes que desarrollen las soluciones correctas mediante la ejercitación de rutinas, la aplicación de fórmulas o algoritmos y la aplicación de procedimientos de transformación de la información disponible. La interpretación de los resultados suele utilizarse como complemento de la lección magistral.

Se justifica su utilización en la necesidad de ejercitar y poner en práctica los conocimientos previos en situaciones diversas. Se basa en la idea de poner en práctica la interacción entre los conocimientos adquiridos y la nueva situación, lo que permitirá un aprendizaje significativo.

También tienen su utilidad en la ampliación del aprendizaje y refuerzo del mismo. Se considera, asimismo, que la aplicación práctica de conocimientos despierta y aumenta el interés de los estudiantes al observar las posibles aplicaciones prácticas de sus conocimientos.

La resolución de los ejercicios o problemas, en general, puede tener una o varias soluciones; en cualquier caso, éstas las conoce el académico. Se trata de una estrategia común para la evaluación y el aprendizaje.

Existe una gran variedad de tipologías de ejercicios y problemas en función de su solución (abiertos o cerrados), procedimientos (reconocimiento, algorítmicos, heurísticos) y tarea (experimental, cuantitativo), por lo que las posibilidades son múltiples. Los ejercicios o problemas pueden plantearse con diversos grados de complejidad y cantidad de información. Aplicar lo ya aprendido para afianzar conocimientos y estrategias y su desarrollo práctico se puede concretar en experimentos, simulaciones, juegos de rol, debates.

Es un elemento complementario de la lección magistral por la necesidad de explicación o material previo por parte del académico. La secuencia habitual de este método de explicación del académico (planteamiento de la situación y posterior aplicación de lo aprendido para su resolución) permite que éste supervise y monitoree el trabajo del estudiante y la aplicación de conocimientos teóricos en situaciones prácticas.

Desde el punto de vista del estudiante, las etapas de la resolución de un ejercicio o problema pueden resumirse en cuatro puntos:

- a) Reconocimiento del problema
- b) Comprensión, análisis, búsqueda y selección del procedimiento o plan de resolución
- c) Aplicación del procedimiento o plan seleccionado
- d) Comprobación e interpretación del resultado

7) Aprendizaje basado en problemas (ABP)

Método de aprendizaje y enseñanza cuyo punto de partida es un problema diseñado por el académico y que el estu-

dante debe resolver para desarrollar determinadas competencias definidas con anterioridad.

El método ABP parte de la idea de que el estudiante aprende de un modo más adecuado cuando tiene la posibilidad de experimentar, ensayar o indagar sobre la naturaleza de fenómenos y actividades cotidianas. Las situaciones problema, que son la base del método, se apoyan en situaciones complejas del mundo real.

El aprendizaje es más estimulante cuando se plantean preguntas que requieren del esfuerzo intelectual de los estudiantes, no de la mera repetición de una rutina de trabajo aprendida, y cuando en un inicio no se les ofrece toda la información para solucionar el problema, sino que son ellos quienes lo identifican y utilizan los recursos necesarios para resolverlo.

El método ABP también se basa en la idea de que los problemas que entrañan cierta dificultad se resuelven mejor en colaboración con otras personas. Esa colaboración facilita el aprendizaje porque requiere que el estudiante exponga y argumente sus puntos de vista o soluciones y que las debata con otros.

Se trata de un método de trabajo activo centrado en el estudio que hace el alumno y en el que el académico es, sobre todo, un facilitador.

Para desarrollar este método, el proceso consiste en:

- Leer y analizar el escenario o situación problema
- Identificar los objetivos de aprendizaje
- Reconocer lo que sabe y lo que no en relación con el problema
- Elaborar un esquema o representación que permita comprender el problema

- Realizar una primera aproximación a la solución del problema en forma de hipótesis de trabajo
- Elaborar un esquema de trabajo para abordar el problema
- Recopilar información sobre el problema
- Analizar la información recogida
- Plantear los resultados y examinar la capacidad para responder al problema planteado
- Desarrollar procesos de retroalimentación que lleven a considerar nuevas hipótesis y pruebas de contraste
- Autocontrol sobre el trabajo y progreso del grupo en la solución del problema

8) Aprendizaje orientado a proyecto (AOP)

Método de aprendizaje y enseñanza en el que los estudiantes llevan a cabo un proyecto en un tiempo determinado para resolver un problema o abordar una tarea mediante planificación, diseño y realización de una serie de actividades, todo ello a partir del desarrollo y aplicación del aprendizaje adquirido y del uso efectivo de recursos.

Es un método basado en el aprendizaje experimental, donde tiene una gran importancia el proceso de investigación alrededor de un tópico, con la finalidad de resolver problemas complejos de soluciones abiertas o abordar temas difíciles que permitan la generación de conocimiento y desarrollo de nuevas habilidades por parte de los estudiantes.

El aprendizaje orientado a proyectos pretende que los estudiantes asuman una mayor responsabilidad de su aprendizaje, así como aplicar en proyectos reales las habilidades y conocimientos adquiridos en su formación.

Su intención es encaminar a los estudiantes a situaciones que los lleven a rescatar, comprender y aplicar lo que aprenden como una herramienta para resolver problemas y realizar tareas.

Al realizar un proyecto se necesita integrar el aprendizaje de varias áreas y disciplinas para no generar un aprendizaje fragmentado. En consecuencia, los proyectos deben entenderse como componentes centrales y no periféricos al currículo. Con ellos, los estudiantes descubren y aprenden conceptos y principios propios de su especialización.

Descripción:

- Es un aprendizaje orientado a la acción, no se trata sólo de aprender acerca de algo (como ocurre en el aprendizaje basado en problemas), sino hacer algo.
- El académico no constituye la fuente principal de acceso a la información.
- La innovación que supone la realización de proyectos, en el marco del aprendizaje, radica no en el proyecto en sí mismo, sino en las posibilidades que supone su realización para poner en práctica y desarrollar diferentes competencias.
- Los proyectos se centran en problemas o temas vinculados a los conceptos y principios básicos de una o varias unidades de aprendizaje.
- Los proyectos abordan problemas o temas reales, no simulados, por lo que quedan abiertas las soluciones.
- Generan un nuevo conocimiento.
- Suele utilizarse en los últimos cursos y con duración de un semestre o curso completo.

Su estructura se determina en 4 fases:

- 1) Información: Los estudiantes recopilan, por diferentes fuentes, informaciones necesarias para la resolución de la tarea planteada.
- 2) Planificación: Elaboración del plan de trabajo, la estructuración del procedimiento metodológico, planificación de los instrumentos y medios de trabajo y elección entre las posibles variables o estrategias de solución a seguir.
- 3) Realización: Suponer la acción experimental e investigadora al ejercer y analizar la acción creativa, autónoma y responsable.
- 4) Evaluación: Los estudiantes informan de los recursos conseguidos y los discuten junto con el académico.

9) Contrato de aprendizaje

Acuerdo establecido entre el académico y el estudiante para la consecución de aprendizajes a través de una propuesta de trabajo autónomo supervisado por el académico durante un periodo determinado. En el contrato de aprendizaje es básico formalizar el acuerdo, una relación de contraprestación recíproca, una implicación personal y un marco temporal de ejecución.

La metodología del contrato se basa en los siguientes principios:

- La potencialidad de la persona, en este caso del estudiante, para aprender y para gestionar su propio itinerario de aprendizaje
- El concepto de contrato psicológico para lograr un cambio de conducta determinado

- El compromiso recíproco, formalizado en un acuerdo que conlleva a cumplir el contrato
- La negociación de todos los elementos que constituyen el aprendizaje supervisado
- El desarrollo de la competencia en el aprendizaje autodirigido
- Es una técnica para facilitar la individualización del aprendizaje. Se trata de un acuerdo formal escrito entre el académico o tutor y el estudiante que detalla sus expectativas: qué va a aprender, cómo será el seguimiento del aprendizaje, el periodo de tiempo que establece y los criterios de evaluación para juzgar cómo completó su aprendizaje.

Un contrato de aprendizaje contiene, por lo general, los siguientes elementos:

- Los objetivos de aprendizaje en términos de competencias que deben alcanzar los estudiantes al realizar las tareas.
- Las estrategias de aprendizaje que el estudiante debe aplicar para alcanzar los objetivos.
- Los recursos o medios que deben emplearse.
- Referencias, indicios, señales, pruebas de autoevaluación para que el estudiante haga un contraste permanente del aprendizaje que logra en relación con los objetivos formulados.
- Criterios de evaluación para verificar las evidencias de aprendizaje presentadas por el estudiante.
- El cronograma de tareas con los tiempos límite acordados.

Con frecuencia, el contrato de aprendizaje incluye la elaboración de un portafolio como evidencia del proceso de aprendizaje y como recurso de evaluación.

El portafolio o carpeta de aprendizaje del estudiante es:

La historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación y tutoría, y adopta la forma de muestras de trabajo del estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación (Shulman, 1999: 45).

La función de facilitador del académico es esencial, pues en conjunto con el estudiante:

- Define unos objetivos específicos, detallados.
- Determina una secuencia de tareas de aprendizaje.
- Establece sesiones de tutoría o supervisión del proceso de aprendizaje.
- Señala criterios de evaluación.
- Negocia y acuerda con el estudiante los componentes del contrato de aprendizaje.

4.4.2 Estrategias operativas básicas para la implementación del modelo curricular integral de la UAEH

Éstas representan los elementos requeridos para poner en marcha el modelo curricular integral de la UAEH y aseguran las condiciones mínimas de pertinencia del modelo. La importancia de estas estrategias las ubica como posibles factores de riesgo para su implementación. Lo que se aborda en este subtema son los requisitos de ingreso, permanencia, egreso y titulación del estudiante, escenarios de aprendiza-

je, recursos y materiales didácticos, créditos, organización de academias y programas institucionales.

1) Requisitos y perfil de ingreso

Los requisitos de ingreso son el conjunto de requerimientos que el aspirante debe reunir para incorporarse a la licenciatura elegida. En todos los casos deberá contar con el certificado de bachillerato y un promedio mínimo general de siete o su equivalente. Algunas carreras exigen un curso propedéutico y la evaluación de habilidades y destrezas específicas (en especial en el área de las artes). Además, el aspirante deberá aprobar el examen general de conocimientos y demás requisitos que establezca la legislación universitaria y cada programa educativo.

El perfil de ingreso se refiere a las características que los aspirantes deben poseer para incorporarse a la licenciatura y que favorecen su éxito en el programa. Debe estar organizado en términos de los conocimientos generales y específicos, aptitudes para el área elegida, habilidades relacionadas con lectura crítica, expresión oral y escrita, razonamiento y análisis, proceso de abstracción y representación, procedimientos para la resolución de problemas, así como actitudes (responsabilidad, colaboración, apertura, respeto, crítica, compromiso y disposición) e interés vocacional en función de las áreas relevantes para el programa (CIEES, 1995).

Los requisitos y perfil de ingreso son un elemento necesario para la incorporación de los estudiantes a la universidad, ya que de esto depende que su desarrollo dentro del programa educativo se lleve a cabo de manera idónea; cuando estos elementos no se cubren se convierten en un

riesgo debido a su influencia directa en la culminación de los estudios de licenciatura.

2) Requisitos de permanencia y perfil progresivo

Los requisitos de permanencia son las exigencias necesarias para mantener un estatus de estudiante (regular o irregular) en la universidad; dependiendo de los semestres cursados y de su ubicación en el mapa curricular, deberá haber cursado un número mínimo de créditos, así como los núcleos que hasta ese momento establezca el perfil progresivo. Asimismo, deberá contar con la validación de su tutor y cumplir otros requisitos que establezca la legislación universitaria.

El perfil progresivo es el conjunto de características que el estudiante desarrolla a través de la vivencia y acreditación de las unidades de aprendizaje para lograr un nivel de apropiación de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes, aptitudes y valores que le proporciona el programa educativo.

Permitirá evaluar el desempeño gradual del estudiante en los escenarios reales, virtuales y áulicos, los cuales incluyen ambientes académicos, investigativos y sociales que preparan al estudiante para el mundo profesional laboral, con una formación que integra el saber, saber hacer en y para la vida, saber ser, saber emprender y saber convivir.

Estos requisitos de permanencia y perfil progresivo se convierten en elementos necesarios para el cuidado del proceso educativo en la universidad, ya que permiten identificar el desarrollo gradual del estudiante dentro del proceso de aprendizaje y enseñanza, así como los requisitos que le permitirán permanecer dentro de él.

Los actores del proceso educativo deben conocer ambos aspectos e intervenir para acatarlos y evitar que se conviertan en un riesgo para el cumplimiento del programa.

3) Requisitos y perfil de egreso

Son los requerimientos que el estudiante debe reunir para la obtención de su título de licenciatura; los principales son: haber cursado y aprobado la totalidad de los créditos y unidades de aprendizaje que establece el plan de estudios (incluidas prácticas profesionales, servicio social, lengua extranjera), cubrir los requisitos específicos que establece la legislación universitaria y la DES, como no adeudo de materiales y equipos y acreditación de una segunda lengua. La modalidad que se establece es la titulación automática al obtener la totalidad de los créditos establecidos en los planes de estudio por unidades de aprendizaje de cada programa educativo. Se sustenta en que la investigación constituye en un eje transversal de formación, pues se asume como estrategia pedagógica; además, con la delimitación de los perfiles progresivos se establecen competencias reconocibles en diversos momentos de la formación.

El perfil de egreso es la enunciación de las características personales genéricas que definen a un profesionista y que deben estar especificadas en conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y valores necesarios para la consideración integral del sujeto de estudio.

Todo perfil de egreso contiene: las actividades productivas en que se involucra el egresado, los campos de conocimiento que maneja, los sectores de influencia, los núcleos de formación que desarrolla y la misión, visión y objetivos curriculares establecidos para el programa educativo.

El perfil, entonces, es una herramienta, producto de un análisis reflexivo, sobre lo que se espera y demanda del egresado en cuanto a la formación científica, tecnológica y humanística que se contempla en el programa educativo. Durante la elaboración de un perfil es necesario tener presente la viabilidad, pertinencia y factibilidad del programa, así como los campos de aplicación del mismo.

Por otra parte, es indispensable tomar en cuenta el enfoque disciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario, pues en el ejercicio de la práctica profesional el egresado enfrenta problemáticas que requieren un tratamiento desde diversas posturas y marcos de referencia que sean congruentes entre sí, por lo que la formación implica diversas disciplinas y niveles (Díaz-Barriga, 1994).

El único riesgo para el programa educativo es el que los estudiantes, por alguna razón, no cumplan con los requisitos antes mencionados.

4) Escenarios de aprendizaje

Son micromundos áulicos, virtuales y reales, contextualizados, que ayudan al desarrollo de capacidades, hábitos, habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores en los estudiantes. Por ejemplo, una plaza, una municipalidad, un museo, una mina, una panadería, un salón de clases, un laboratorio, un simulador, hospitales, industrias, teatros, entre otros.

La utilización de estos escenarios conlleva una serie de cambios que alcanzan desde la administración de los recursos hasta las prácticas pedagógicas, lo que implica abordar de manera interdisciplinaria y transdisciplinaria los contenidos curriculares y asumir un diseño de planeación de actividades abierto y flexible.

El estudiante tiene la oportunidad de poner en práctica su propio estilo de aprender y, a la vez, crear otros ante las tareas que se derivan del escenario; visitar algún lugar real y concreto con objetivos claramente definidos. El trabajo en equipo colaborativo y cooperativo, la investigación en diversas fuentes, el intercambio de impresiones en el aula, la elaboración de un producto final, entre otras, constituyen una serie de estrategias que facilitan el aprendizaje de los estudiantes y los preparan para enfrentar mejor los desafíos intelectuales y laborales del futuro.

a) Escenario real

Es en donde el estudiante desarrolla, fortalece y consolida su formación profesional en forma gradual a través de la vinculación con los sectores productivo, social y de servicios, mediante la integración, fortalecimiento y validación de sus conocimientos; además, le permite desarrollar habilidades específicas, actitudes, aptitudes, hábitos y valores frente a problemáticas del campo profesional en el ámbito institucional, estatal, nacional e internacional para generar propuestas e innovaciones. Incorpora la reflexión y el análisis en la dinámica social y del medio ambiente.

Para el modelo curricular éste es uno de los retos fundamentales de superación de las prácticas docentes tradicionales, ya que se asume el compromiso de ofrecer mayores espacios de formación teórico-práctica, con seguimiento sustentado en proyectos y, sobre todo, reconocimiento de los aprendizajes fuera del aula.

b) Escenario virtual

En él el estudiante desarrolla, fortalece y consolida su formación a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, centros dinamizadores para la interactividad a través de la aplicación de entornos audiovisuales, videoconferencias, multimedia, códigos audiovisuales, animaciones en tercera dimensión, entre otros. Para este modelo se plantea la necesidad de contar con un espacio virtual (plataforma) en el que se incorporen los contenidos y materiales de cada unidad de aprendizaje. Así se garantiza el contacto entre docentes y estudiantes con actividades de seguimiento y evaluación del proceso de aprendizaje. Con esta acción se asegura un mínimo de contacto con las tecnologías y un dispositivo para generar la aprehensión de las herramientas tecnológicas, en especial por parte de los docentes, ya que las nuevas generaciones adquieren competencias tecnológicas que deben encauzarse hacia contenidos formativos.

c) Escenario áulico

Es en donde el estudiante desarrolla procesos de crecimiento personal, la capacidad para incorporar los saberes, construir de manera progresiva su lógica de comprensión y orientarla durante el proceso de formación. Con este fin se desarrollan técnicas de aprendizaje activas que favorezcan el respeto a la diversidad de talentos, formas de construir el conocimiento, valores, hábitos, habilidades, capacidades, actitudes y aptitudes a través de prácticas que fomenten la interacción académica en el trabajo colaborativo y cooperativo.

Este escenario es uno de los que en este modelo tiende a restringirse, pues se asume que la formación teórica tiene

que superarse por una más teórico-práctica en escenarios reales y/o virtuales.

El riesgo para el proceso educativo en el uso de los escenarios de aprendizaje se presenta en el abuso de alguno de ellos, en función de cada una de las modalidades que la universidad oferta. La formación integral se logra a través del uso integrador de todos los escenarios.

5) Materiales curriculares y recursos didácticos

Por material curricular y recursos didácticos se entiende el conjunto de medios, objetos y artefactos elaborados específicamente para facilitar el desarrollo de procesos educativos preparados para las aulas y los escenarios de formación. Es decir, los materiales curriculares se diferencian de otros tipos porque se diseñan y usan para cumplir funciones vinculadas con la diseminación y el desarrollo práctico de los procesos de aprendizaje y/o enseñanza de un determinado programa o proyecto curricular. De este modo, podemos clasificar los materiales curriculares según dos funciones generales (Área, 1999):

- Materiales curriculares de apoyo a la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza, por lo general dirigidos al académico
- Materiales curriculares de apoyo al aprendizaje de los estudiantes

La elaboración de un material curricular implica que sus autores posean una determinada concepción y visión ideológica de la sociedad y realidad que nos circunda, una teoría o visión de la educación y debe conllevar un determinado modelo de aprendizaje y enseñanza en el que se integrará el material.

En pocas palabras, los medios y materiales curriculares no son un producto técnico ajeno a los fines, ideas y valores socioeducativos de sus autores, sino que, por el contrario, en todo medio y material curricular subyace una determinada representación o imagen de la sociedad, del conocimiento y de la cultura (Blanco, 1994).

Como ya hemos indicado, los materiales curriculares no sólo influyen en lo que pueda aprender el estudiantado, afectan también los procesos de disseminación y puesta en práctica de los currículos, ya que es a través de ellos como se le transmite al académico en qué consiste la filosofía y contenido pedagógico de un programa o proyecto curricular.

Los materiales curriculares son una estrategia clave para la difusión y desarrollo de innovaciones educativas. En consecuencia, cualquier material curricular adoptará características, formatos y funciones distintas según sea el modelo o concepción de currículum bajo el cual se elabora. Si éste se concibe como un proyecto técnicamente racionalizado de procedimientos y directrices planeadas por expertos que el académico tiene que ejecutar paso a paso, entonces el material curricular se caracterizará por ser un recurso prescriptivo y detallado de las acciones que el académico debe desarrollar ante las situaciones previsibles de enseñanza.

Desde una perspectiva diferente, el currículum puede entenderse como un proyecto global, como un marco de referencia cultural a partir del cual el académico habrá de interpretar, matizar y definir situaciones, contenidos, procedimientos y métodos de actuación en el aula.

De este modo, el material tenderá a adoptar características abiertas y poco estructuradoras de la práctica, lo que permitirá usos y aplicaciones flexibles. Se presentan a con-

tinuación dos propuestas para el proceso de diseño e implementación de los materiales curriculares.

Primero se describe una breve caracterización del papel de los materiales en el marco de una concepción y proceso curricular de corte técnico y racional. A continuación se expondrá otro marco de racionalidad más acorde con una orientación práctica, deliberativa y participativa, que permite papeles y contribuciones alternativos por parte de los académicos, así como de los estudiantes, una orientación coherente con el modelo curricular que se propone.

a) La lógica técnica y racionalista: los materiales a prueba de académicos

Material elaborado por expertos, estructurado y encaminado a representar y transformar los principios y componentes del programa curricular en contenidos y actividades para el trabajo en el aula. No es de extrañar que los materiales estén concebidos y diseñados como instrumentos que, aunque destinados al aprendizaje del estudiante, pretendan suplantar las decisiones académicas al sustraerles, de ese modo, contenidos y formas de acción didáctica. Un modelo de este tipo parte, según Allwright (citado por Área, 2002), de dos supuestos básicos sobre el académico:

En primer lugar, uno de deficiencia, pues los medios se producen para proteger a los estudiantes de las deficiencias del académico y así asegurar, en la medida de lo posible, que el programa sea cubierto de manera adecuada y que los ejercicios estén bien enseñados. En otras palabras, los estudiantes pueden alcanzar los objetivos de aprendizaje a pesar de que el académico no esté preparado, siempre y cuando existan materiales que se encarguen de enseñar. De acuer-

do con una expresión bien conocida, ésta es una manera de pensar y elaborar medios a prueba de académicos.

En segundo lugar, un supuesto de diferencia, en el sentido de que las habilidades requeridas para la elaboración de materiales son muy diferentes de las exigidas a los académicos de aula. Es decir, la producción de medios sólo puede ser asumida por expertos, ya que se supone que el académico carece del conocimiento y las destrezas técnicas necesarias para asumir y/o participar en estas tareas.

- El diseño de medios debe ser responsabilidad de expertos técnicos. No tiene sentido ofrecer participación al académico en estas tareas, pues no son propias de su ámbito de competencias ni dispone del conocimiento y habilidades necesarias para asumirlas.
- Estos materiales presentan una estructura cerrada y poco flexible; es decir, tienden a prefijar y limitar el tipo de proceso y experiencias de aprendizaje con las que habrán de interaccionar los estudiantes y académicos en el aula.

Esta visión o perspectiva sobre los materiales curriculares ha adolecido de numerosas limitaciones en lo que se refiere a la facilitación de los procesos de mejora curricular y desarrollo profesional del académico. Entre los aspectos críticos que se han señalado se refieren los siguientes:

- La utilización de este tipo de materiales favorece la descalificación profesional del académico, ya que sustituyen y obvian los procesos de decisión por parte de los académicos sobre su práctica. Se les convierte en meros usuarios y gestores del material en el aula.

- La existencia de este tipo de materiales representa una forma de control sobre lo que enseñan los académicos y lo que aprenden los estudiantes. Dicho control no se ejerce de manera directa sobre la práctica del académico en el aula, sino sobre el material curricular que será utilizado, por lo que requiere el visto bueno o aprobación de la administración educativa correspondiente.
- La utilización y aplicación mecánica de los materiales en el aula, sin su correspondiente adaptación a las características propias del estudiantado y del contexto sociocultural del entorno, provoca que se desarrollen procesos uniformes y descontextualizados de aprendizaje y enseñanza.
- La experiencia de reformas curriculares en diversos países ha demostrado que la existencia de estos materiales si no se acompañan de otro tipo de estrategias paralelas de diseminación, de formación del académico y de cambio de las condiciones laborales y organizativas de los académicos, apenas generan mejora e innovación en las prácticas educativas.

Confiar en los materiales curriculares como el principal resorte para llevar a la práctica innovaciones educativas es mantener una visión ingenua y simplista de los complejos factores que afectan los procesos de cambio curricular.

En una lógica práctica, los materiales curriculares son producto de la experiencia del académico. Esta otra racionalidad aboga por dar mayor entrada, colaboración y capacidad de decisión a los académicos y centros escolares en asuntos y mecanismos para la elaboración y distribución de los medios y materiales. Estos últimos pueden convertirse en un núcleo estratégico de movilidad de los procesos de

mejora e innovación educativa del desarrollo profesional de los académicos.

- La producción de medios y materiales no descansa sólo en instancias técnicas alejadas de la práctica, sino que el propio académico puede ser un agente educativo que asume responsabilidades sobre los medios y materiales curriculares que utiliza, ya sea al elaborarlos de manera individual o colectiva o bien al seleccionar o adaptar otros materiales disponibles.
- Se elaboran materiales diversificados de manera territorial y se adaptan a las características de sus usuarios y contextos.
- Se tiende a la utilización e integración curricular de los materiales del entorno.
- Se desarrollan estrategias y mecanismos para que los materiales elaborados por el académico (de forma individual, en grupos o equipos de trabajo) sean difundidos.
- Se facilita y potencia el intercambio, distribución y elaboración de los materiales en las academias e instituciones. En este punto es necesario destacar que si no existen academias que medien y asuman responsabilidades de gestionar y posibilitar la puesta en práctica de estas tareas, es probable que no se ejecuten. Los centros de recursos, por ejemplo, pueden representar una instancia en línea con esta propuesta.
- Los medios y materiales pueden ser un pretexto para reorganizar y reformular los espacios y ambientes de aprendizaje de los centros escolares desde una perspectiva de colaboración.
- Los materiales curriculares, elaborados desde esta lógica, tienen la ventaja de ser fruto de la experiencia aca-

démica, estar adaptados a los rasgos idiosincrásicos del alumnado y del contexto desde el cual surgieron, además de ser elaborados en el marco de proyectos de innovación educativa.

Existen diferentes tipos de materiales curriculares de apoyo académico de acuerdo con Área (1999).

- El material que difunde la planificación del currículum prescrito. Los diseños curriculares. Este tipo de documentos presentan el diseño oficial del currículum vigente.
- Materiales de apoyo complementarios a los recursos dirigidos al estudiantado. Las guías didácticas. Se trata, en este caso, de otros tipos de materiales que acompañan y complementan a ciertos recursos dirigidos al alumnado (por ejemplo, la documentación o ficha de un video didáctico, la guía del académico de un libro de texto, el folleto explicativo de un paquete multimedia).

La función de esta documentación consiste en explicar al académico las características y modos de uso didáctico del material del alumno. Estas guías —también denominadas guías didácticas— son elaboradas para facilitar la comprensión y utilización de un material concreto en su contexto particular de enseñanza.

- Existe un tercer tipo de materiales que son fruto de las experiencias pedagógicas en contextos reales por parte del académico. Suelen adoptar la forma de pequeños informes o memorias que describen las prácticas pedagógicas realizadas por sus autores y muchos de ellos se publican en revistas pedagógicas especializadas.

Otras veces son documentos mecanografiados que se intercambian entre sí distintos colectivos de académicos.

- Por último, existe otro gran grupo de materiales (revistas, libros, informes, documentos) que representan la bibliografía de consulta pedagógica o de actualización científica sobre las áreas y materias curriculares. El desarrollo y formación del académico en los distintos ámbitos de la vida profesional reclama una práctica de aprendizaje a lo largo de toda la carrera académica, lo que requiere, entre otras acciones, el contacto y actualización permanente a través de la literatura científica y pedagógica.

Los principios teóricos sobre los que se fundamentó este modelo para la elaboración de materiales (Área, 1999) son los siguientes:

- a) El material curricular de apoyo a los académicos debe surgir de las experiencias reales y prácticas de grupos de académicos.
- b) La elaboración de estos materiales por parte de los académicos es una estrategia, entre otras, para la mejora y desarrollo profesional.
- c) Los materiales deben ser elaborados bajo la filosofía, metas y procesos de la investigación-acción.
- d) Deben estar redactados de forma comprensible para sus destinatarios.
- e) Deben combinar la descripción de la práctica con la fundamentación y justificación de la misma.
- f) En el supuesto de presentar experiencias reales, debe dar cuenta de las tres fases de enseñanza desarrolladas en toda unidad didáctica: diseño, desarrollo y evaluación.
- g) Debe incluirse el proceso desarrollado para lograr un producto, así como su presentación.

- h) Los materiales deben describir, en términos de actividad académica, lo que hay que hacer en el aula o en otro escenario de aprendizaje para desarrollar ciertos principios innovadores. Los informes tienen que representar *sketches* o secuencias de clases reales y describir cómo determinado académico trabaja con sus estudiantes.
- i) Los materiales deben contextualizar la experiencia que se comunica, pues la enseñanza es siempre un proceso contextual condicionado por el marco socioambiental de los estudiantes, las características y dinámicas de la institución educativa, así como por el tipo de relaciones entre los académicos y los estudiantes.
- j) El material debe dejar muy claro a los lectores que una experiencia nunca puede ser aplicada de manera mecánica a una situación o contexto.
- k) El informe de la experiencia incluida en el material no debe sólo describir cómo un determinado académico o equipo ha diseñado, desarrollado y evaluado una experiencia educativa

Con esto se consigue ejemplificar prácticas académicas, pero no se logra justificar si son adecuadas. Tampoco se ofrecen argumentos teóricos que avalen y den sentido a las mismas. Es necesario ofrecer, además, las valoraciones e interpretaciones de las experiencias que se describen, de modo que así queden expuestas al análisis y escrutinio público de desarrollo y evaluación de unidades didácticas.

Los materiales representan uno de los componentes fundamentales del aprendizaje y enseñanza y sólo tienen sentido cuando están integrados por completo en un proyecto

curricular, tanto en su diseño como en su desarrollo. El compromiso colectivo en torno al modelo curricular supone una tarea de reflexión teórica sobre la práctica escolar, una nueva manera de ver y creer en el valor de lo cotidiano, del desarrollo diario de los aprendizajes, de las aportaciones a una obra que siempre está en proceso.

Es aquí donde los materiales tienen que estar presentes, no sólo como elementos decorativos, anexos o expuestos por una determinada moda, sino como elementos que tienen una significación ideológica e instrumental en el complejo proceso de aprendizaje y enseñanza.

La función básica del modelo curricular es garantizar la adecuada progresión y coherencia en el aprendizaje y enseñanza de los contenidos a lo largo de la escolaridad. Para ello, es necesaria la definición de ciertos criterios básicos y comunes que orienten la adecuación de los objetivos y la secuencia de los contenidos, de acuerdo con las características específicas de los estudiantes. Es importante, también, que los criterios de agrupación y tratamiento de los contenidos, los enfoques metodológicos, los criterios de organización del espacio y del tiempo, de selección de materiales de enseñanza y evaluación tengan una coherencia a nivel de centro que favorezcan al máximo los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Los materiales curriculares, para convertirse en un verdadero recurso de la enseñanza, deben posibilitar el aprendizaje de los diversos tipos de contenidos y facilitar el establecimiento de situaciones didácticas que respeten las condiciones del planteamiento constructivista del aprendizaje.

Aprender de forma significativa implica la revisión, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento de los estudiantes en un proceso

donde concurren los contenidos de la enseñanza y las actuaciones del académico, entendidos como una ayuda insustituible a la construcción que efectúa el estudiante.

En este contexto, los materiales curriculares aparecen como un instrumento imprescindible, facilitador del proceso de revisión y modificación de los esquemas y para el establecimiento de relaciones referidas a conceptos, estrategias y actitudes.

En este sentido, creemos que es inimaginable una enseñanza desprovista de instrumentos y medios de soporte didáctico. Los materiales curriculares son necesarios, ya que difícilmente se pueden tomar decisiones sin contar con medios que las faciliten.

El establecimiento de materiales en el modelo curricular supone el primer paso para conocer y analizar los distintos medios de los que se puede disponer para tomar decisiones que permitan aumentar la actuación con los recursos didácticos. Entre éstas cabría destacar:

- a) Una selección alineada con los objetivos del proyecto curricular y que otorgue el material más adecuado para cada ocasión.
- b) Uso de los materiales que, por observación y experiencia, ofrece el propio centro y su entorno.
- c) Utilización integrada de varios materiales, con el objeto de aumentar la potencialidad y funcionalidad de su uso; por ello conviene combinar los medios disponibles, según las necesidades.

Tipos de materiales didácticos: Es importante elegir los materiales didácticos adecuados a la edad, madurez y entrenamiento de los estudiantes a los que se va a formar. También debemos estudiar el grado de ajuste a la función

que tenga encomendada en la programación, como la forma en que posibilita, por sí mismo, el aprendizaje y las características técnicas del propio medio.

Por ello, antes de establecer criterios de selección comunes es preciso conocer y compartir, a través de las experiencias de los compañeros de la planta académica o de los profesionales de otros centros, los materiales curriculares que se elaboran para el trabajo en los tres escenarios.

Los materiales sobre los que se deben tomar acuerdos para decidir sobre su uso son:

- Libros de texto elaborados por áreas o materias de aprendizaje. Los buenos libros de texto tienen la ventaja de garantizar una correcta secuenciación de contenidos y tienen una presentación adecuada y atractiva.
- Libros monográficos. Tienen gran importancia en la biblioteca de aula, pues son obras sobre temas concretos (el agua, los mamíferos, la prehistoria, el conocimiento de una localidad). Pueden estar elaborados por editoriales o instituciones educativas y/o de investigación.
- Colecciones. Son libros con temas diversos publicados por editoriales conocidas en colaboración con organismos públicos o privados.
- Proyectos. Se trata de planes integrados de contenidos para determinados ciclos educativos, elaborados y publicados. Todos los que hacen referencia al conocimiento del medio y de la región.
- Materiales didácticos y juegos. Instrumentos estructurados con una intencionalidad concreta; todo el material escolar que se puede adquirir (ábacos, regletas, pinturas, cuerdas, fotografías, carteles).

- Registros sonoros. Material en CD, cintas de casete o disco, de gran utilidad en audiciones musicales, danza y celebraciones especiales.
- Imágenes. Fotografías, transparencias, láminas, carteles, diapositivas, cómics, folletos de publicidad.
- Montajes audiovisuales. Al combinar los registros sonoros con las imágenes se pueden organizar montajes sobre guiones de contenido.

En la actualidad han sido desplazados por el uso del video comercial, en especial la venta de películas de cine. Muchas de ellas las ven los estudiantes en sus casas.

- Materiales de nuevas tecnologías de la información. Algunos se han desarrollado de manera espectacular, como el CD-ROM y el software informático, que permiten a los usuarios acceder a mayor información y gozar de una presentación más motivadora. La capacidad productiva del ordenador hace que cada vez sea más fácil crear, acceder y manipular una gama de sonidos e imágenes.

Esta capacidad se amplía con la unión del ordenador y la televisión en el video disco interactivo y con el desarrollo del video digitalizado, que pueden ser almacenados en el ordenador.

El impacto del ordenador en la educación, como bien señalan Kozma y Johnson (1991), no puede ser valorado de forma aislada, desligado de las exigencias cognitivas de las metas curriculares y tareas instruccionales de nuestros estudiantes, así como de sus intereses, habilidades, capacidades y deficiencias, que van unidos a las demandas físicas, sociales, del hogar, el tipo de escuela, el aula.

- Objetos de aprendizaje. Una entidad informativa digital desarrollada para la generación de conocimientos,

habilidades y actitudes tiene sentido en función de las necesidades del sujeto y corresponde con una realidad concreta. Cualquier recurso digital puede ser reusado como soporte para el aprendizaje (Wiley, 2002).

Cuando programamos las actividades de aprendizaje y enseñanza que se llevarán a cabo en los escenarios de aprendizaje debemos tener en cuenta qué material será el más adecuado para transmitir los contenidos y alcanzar los objetivos que pretendemos; además, deben ser adecuados al estudiante (por su etapa evolutiva y su estructura cognitiva) y deben tener un valor educativo (contenido).

El material que vayamos a emplear nos permite atender aspectos importantes al realizar las actividades (la concentración, el desarrollo de explicaciones, la participación de los estudiantes, el gusto estético, la posibilidad de investigación y creatividad, el desarrollo y ampliación de conocimientos); la extensión del uso del libro de texto quizás ha impedido una reflexión más profunda respecto del material que empleamos en el aula.

Lo primero que debe realizar un profesional de la enseñanza en cuanto a la utilización de un determinado material es estar convencido de que no va a ser exclusivo, por lo que tendrá que evitar, a toda costa, tenerlo como único material. Desterrar esta práctica de nuestras aulas es muy difícil pero imprescindible si se asume el modelo de diseño curricular abierto, centrado en la formación integral del estudiante.

Hoy en día tenemos muchas posibilidades para investigar y reflexionar sobre el material más adecuado (no podemos olvidar que la adecuación del aprendizaje y enseñanza corresponden al contexto específico), lo que nos obliga a elaborar material propio y a crear una documentación apro-

piada para los estudiantes y el contexto. Es importante que en el momento de la programación de las actividades se haga constar el material que se necesita desde el punto de vista del estudiante y del académico. Esto permitirá desarrollar las actividades en el momento concreto y nos recordará lo que necesitamos para mejorar el proceso de aprendizaje.

Los materiales curriculares deben configurarse como soporte o ayuda en el desarrollo de unidades de trabajo; su naturaleza, las variables que intervienen en su definición y una de las conclusiones del análisis de los recursos didácticos y su utilización es la necesidad de materiales diversos y diversificables que permitan a cada académico elaborar su proyecto específico de intervención, adaptado a las necesidades de su realidad educativa y a su actuación profesional.

Cuanto más diversos y diversificables sean los materiales, más fácil será la elaboración de propuestas singulares. Por lo tanto, los proyectos de materiales curriculares para los estudiantes tienen que ofrecer una gran variedad de recursos que puedan integrarse en unidades construidas por los académicos, según las demandas de su contexto educativo.

Cualquier material curricular debe formar parte de un proyecto global que contemple el papel que cada uno de los distintos materiales propuestos tienen en relación con determinados objetivos de una o más áreas y una o más etapas educativas.

Un proyecto global de materiales curriculares debe contemplar los criterios con que han sido elaborados y la función que cumplen, de tal modo que, conociendo las razones de su realización y el papel que deben cumplir en los procesos de aprendizaje y enseñanza, sea posible determinar cuál es el uso más apropiado.

Todo proyecto global para cada área deberá incluir:

a) Guía didáctica del académico

- b) Materiales para la búsqueda de información
- c) Materiales secuenciados y progresivos para el tratamiento de contenidos procedimentales
- d) Propuestas de unidades de trabajo

La evaluación del uso de los materiales permite ver su potencialidad educativa, sobre todo cuando se realiza una evaluación contrastada en diversos contextos.

Puede ser que los materiales no sean auxiliares eficaces en el proceso de aprendizaje y enseñanza, bien porque el académico haga una utilización mecánica de ellos o bien porque los textos resulten ininteligibles para los estudiantes.

La práctica nos permitirá descubrir si los materiales han dinamizado el proceso de aprendizaje en el aula, si han ayudado al académico a pensar (en lugar de haber sustituido su pensamiento), si han dado lugar a la creación de otros materiales. Como bien señala Santos Guerra (1991), lo que en realidad importa es la evaluación del uso que se hace de los materiales; lo que en teoría puede ser considerado positivo no resulta serlo en la realidad.

El modelo de evaluación de los materiales debe estar centrado en la práctica escolar y destinado a su comprensión y mejora. Por eso, esta evaluación, en la que deben intervenir de manera inexcusable los estudiantes para que sea democrática y valiosa, requiere un tiempo para realizarla con rigor y una actitud abierta y positiva, de modo que tenga eficacia en la transformación de la práctica.

Por eso debe plantearse el tema de la producción de materiales curriculares a raíz de la actividad escolar. Materiales que responden a las ejemplificaciones surgidas de la experiencia del maestro con sus estudiantes y son el resultado de una intencionalidad didáctica. Por ello, es conveniente

matizar cómo debe realizarse esa evaluación y que, a nivel muy general y a modo de sugerencia, debe focalizarse en:

- Observar cómo esos materiales orientan la práctica, cómo ayudan al académico a ponerla en cuestión, cómo potencian una serie de actividades y cómo favorecen la discusión.
- Preguntar a los protagonistas (académicos y estudiantes) qué valor atribuyen a los materiales, qué dificultades encuentran en su uso, qué aspectos potenciarían y cuáles quitarían.
- Contrastar la utilización de materiales elaborados con otros estandarizados para ayudar a conocer las ventajas e inconvenientes de ambos.

Esta propuesta de evaluación se entiende como un análisis cualitativo de los materiales curriculares en sus dimensiones políticas, económicas y didácticas; también, desde la valoración que hagan los protagonistas de la acción educativa y que tiene por finalidad fundamental la mejora de la práctica.

Consideraciones sobre la fundamentación teórica de los materiales y recursos didácticos: Según los resultados alcanzados con la investigación sobre el diseño y aplicación de materiales y recursos didácticos (Marquès, 2001), existen dos alternativas generales que pueden adoptar las instituciones de educación superior:

El diseño de materiales y recursos didácticos por un grupo de expertos requiere de la implementación de un espacio con los recursos humanos y materiales necesarios para desarrollarlos. Esto implica la capacitación académica en cuanto a la determinación de un modelo de elaboración de materiales y recursos: estructura didáctica y metodológica

de los contenidos para su integración y posterior entrega a los expertos que elaborarán sobre esta base el material. Además, el diseño de materiales y recursos didácticos requiere de la capacitación del académico respecto al uso de las tecnologías de la información y comunicación y del *software* adecuado para elaborar los recursos y materiales didácticos, así como la distribución y licencia del mismo.

Independientemente de la alternativa que se adopte, a través de las academias debe existir un trabajo colegiado para la selección, diseño, implementación y evaluación de los materiales y recursos didácticos.

6) Créditos

Dentro de la organización de estrategias operativas, una que se incorpora al modelo curricular integral es la adopción de un sistema de créditos que permita la movilización del estudiante con instituciones nacionales e internacionales; para ello, la construcción de dicho sistema se llevó a cabo a través del análisis de lo que a nivel nacional e internacional se maneja en este rubro, como es el caso del Sistema de Asignación y Transferencias de Créditos Académicos de la ANUIES (SATCA), el Sistema de Créditos Académicos para América Latina (SICA) y el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS-Europa). Estos sistemas de créditos reducen las horas de trabajo en el aula y enfatizan las horas de trabajo independiente guiado, a la vez que garantizan la acreditación de la formación integral del estudiante.

Del resultado del análisis se llega al sistema de créditos que adopta el modelo curricular integral de la UAEH para la reforma del nivel licenciatura 2007, que contempla lo que se muestra en la siguiente tabla:

Tabla: Propuesta para el sistema de créditos

Criterio	Tipo	Ejemplos de actividad
16 horas teóricas equivalen a 1 crédito; 16 horas prácticas equivalen a 1 crédito	Docencia: Instrucción frente a grupo de modo teórico, práctico o a distancia	Clases magistrales, talleres, seminarios, trabajo de laboratorio, prácticas, foros, objetos de aprendizaje, simulaciones
50 horas de actividades profesionales supervisadas equivalen a 1 crédito	Trabajo de campo profesional supervisado	Estancias, ayudantías, prácticas profesionales, servicio social, internado, estancias de aprendizaje, veranos de la investigación
20 horas de actividades de aprendizaje individual y/o independiente equivalen a 1 crédito	Tutoría y/o asesoría frente a grupo o a distancia	Proyectos de investigación, exposiciones, recitales, maquetas, modelos tecnológicos, asesorías, vinculación, ponencias, conferencias, congresos, visitas, entre otras, en las que exista un trabajo independiente guiado

Los créditos totales para un programa educativo están en el intervalo de 180 a 240 créditos. Los créditos por semestre que un estudiante puede matricular estarán de acuerdo con la siguiente tabla:

Tabla: Créditos por semestre para el estudiante

Intervalos de créditos por programa educativo	Intervalos de créditos que el estudiante puede matricular por semestre
180 a 200	15-21
200 a 220	22-28
220 a 240	29-35

7) Organización de academias

La conformación de academias, como elemento básico para la implementación del modelo curricular integral de la UAEH, es de suma importancia, pues a partir de éstas se propone el trabajo colegiado de los académicos mediante su cooperación y colaboración.

Las academias permiten resolver las problemáticas que se presenten en los procesos de aprendizaje y enseñanza, rediseño, diseño e implementación; de las academias depende la reconstrucción de los elementos metodológicos para la mejora continua de dichos procesos, siempre en función del contexto y las necesidades de cada programa educativo. Si el trabajo colegiado no se promueve como elemento clave, el modelo corre el riesgo de no operar de manera adecuada.

La academia es un grupo colegiado con responsabilidades técnico-pedagógicas de análisis y asesoría formada por los académicos responsables de las unidades de aprendizaje; el agrupamiento de estas academias depende de la relación que exista entre las unidades de aprendizaje de un mismo semestre, a un eje temático y a las áreas del conocimiento.

Si bien la academia es una sociedad de estructura no jerárquica, la actividad central de sus miembros se debe desarrollar a través de reuniones de trabajo académico donde se identifique, debata, analice, exponga, explique y se tomen decisiones consensuadas, utilizando como estrategia didáctica la colaboración y cooperación de cada uno de sus integrantes para provocar la mejora continua en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Como consecuencia, es necesario que el grupo colegiado realice una labor que permita dar seguimiento a las actividades académicas que se efectúen en el marco de los modelos educativo y curricular de la UAEH a través de la guía de

diseño y rediseño curricular de programas educativos de nivel licenciatura. Es necesario revisar y construir los objetivos, las competencias genéricas y específicas a desarrollar, contenidos, modalidades, métodos, la aplicación de técnicas, procedimientos metodológicos, estrategias, materiales y recursos didácticos, además de la evaluación para mejorar el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes.

Objetivos generales de las academias:

- Incorporar al personal académico en el proceso de desarrollo y mejoramiento institucional de manera organizada y participativa a través del análisis y la reflexión constante de su práctica académica.
- Propiciar en el seno de la academia espacios de discusión y análisis de la práctica educativa y proponer posibles reformas y soluciones a la problemática detectada.
- Propiciar la planeación, aplicación y evaluación constante de un sistema educativo que permita elevar el nivel académico de la universidad.

Funciones generales de las academias:

- Realizar las actividades que, en apoyo a las funciones sustantivas de la universidad, promuevan el mejoramiento académico, tendiente siempre a la satisfacción de las necesidades sociales.
- Elaborar, analizar, proponer y evaluar de forma sistemática los diversos elementos curriculares conforme a los lineamientos establecidos por las autoridades competentes, a fin de mantener actualizado y congruente el currículum de las diferentes escuelas e institutos, en función de la academia a la que pertenezcan.

- Identificar las necesidades de apoyos didácticos a la enseñanza y realizar las actividades necesarias para su obtención, así como evaluar los existentes para su adecuada utilización.
- Analizar de manera permanente, junto con las instancias correspondientes de la institución, las fuentes de información que permitan a los académicos estar actualizados en sus respectivas unidades de aprendizaje y proponer el programa de incremento al acervo en relación con las mismas.
- Identificar las necesidades relacionadas con la difusión del conocimiento relativo al área de la academia, así como elaborar, analizar, evaluar y asesorar en forma permanente el programa respectivo. También se deben promover trabajos de publicación en un medio informativo entre el personal académico, que pueden ser producto de la academia o artículos de interés pedagógico o científico.
- A solicitud de la dirección de la escuela o instituto, intervenir en la revisión de exámenes cuando exista inconformidad con las calificaciones correspondientes; también, en los casos de recursación académica e integración de jurados.
- Identificar las necesidades de actualización y formación de académicos, así como proponer, organizar y participar en el programa correspondiente.
- Identificar, proponer y realizar actividades de investigación científica, humanista, tecnológica y educativa del área de su competencia.
- Coadyuvar con las autoridades correspondientes en el proceso de selección y promoción del personal académi-

co relativo a las unidades de aprendizaje, siempre conforme a las disposiciones aplicables al respecto.

- Identificar y proponer ante la dirección de la escuela o instituto las modificaciones de los ordenamientos jurídicos relacionados con el quehacer académico.
- Proponer a los académicos para participar en el proceso de orientación educativa, a solicitud de la dirección, conforme a los programas que se elaboren con este fin.
- Participar en el proceso relativo a la certificación en los términos que señale el reglamento correspondiente.
- La distribución de las unidades de aprendizaje de cada programa educativo que integrará cada academia será definida por el director en coordinación con el secretario académico y/o coordinador de la carrera respectiva y con los órganos de apoyo correspondientes, a partir de las unidades de aprendizaje de semestres, ejes temáticos y áreas de formación.
- Otras funciones que les confieran los ordenamientos legales de la universidad.

Se integran cuatro tipos de academias:

- 1) *Academias horizontales (por semestre):* Su finalidad es dar seguimiento y evaluación interna y externa a los indicadores de eficiencia del proceso de aprendizaje y enseñanza³⁸; para esto, se proponen reuniones mensuales de cuatro horas. En éstas intervienen los académicos por unidad de aprendizaje, que incluyen a los contratados por hora, medio tiempo y tiempo completo que tengan asignado grupo.

³⁸ Ver capítulo cuatro.

- 2) Academias curriculares: Su finalidad es analizar, revisar, actualizar y organizar los contenidos con relación a los campos problemáticos, de forma disciplinar e interdisciplinar. Este tipo de academia demanda de dos reuniones mínimas al semestre (ocho horas).

Participan en ella los comités de diseño y/o rediseño, así como los representantes de las áreas de formación de los programas educativos.

- 3) Academias de formación disciplinar: Su finalidad es actualizar los contenidos con relación al desarrollo disciplinar y avances tecnológicos, así como contribuir a la mejora de los procesos didáctico-pedagógicos. Esta academia necesita dos reuniones mínimas al semestre (ocho horas) y queda integrada por los académicos de medio tiempo y tiempo completo.
- 4) Academias institucionales: Están en función del número de unidades de aprendizaje institucionales y quedan conformadas por los integrantes que las imparten y un académico experto en las temáticas de cada DES. Su finalidad es actualizar, basados en los criterios institucionales, los contenidos de las unidades de aprendizaje institucionales, con relación al desarrollo integral del estudiante, para contribuir a la mejora de los procesos didácticos y pedagógicos de cada uno de los programas educativos. Esta academia requiere llevar a cabo una reunión mínima al semestre.

Este tipo de academias guardan una relación entre sí, lo que les permite funcionar de manera adecuada y nutrirse de las aportaciones que se obtengan de sus productos.

El modelo de reorganización parte de integrar colectivos de trabajo, denominados cuerpos académicos, que definen su unidad de aprendizaje a partir de la confrontación de sus

saberes, lo que resulta en el origen de nuevos grupos, una mayor delimitación, recategorización de los saberes, reforzamiento de las cohesiones comunitarias tradicionales, recomposición o expresión de fragilidad de temáticas trabajadas con anterioridad, o bien, en la desaparición de grupos o segmentos y aparición de otros nuevos.

Un cuerpo académico es definido como

Un conjunto de académicos e investigadores que comparten una o más líneas afines de investigación (estudio), cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos, además de que, a través de su alto grado de especialización, los miembros del conjunto ejercen la docencia para lograr una educación de buena calidad³⁹.

Es en este punto donde se busca propiciar una confrontación de saberes en los colectivos de trabajo preexistentes o de nueva formación, con el fin de identificar líneas de interés cognoscitivo compartido, así como ámbitos de intervención precisos.

Hasta aquí parece que la intención es razonable; sin embargo, la dinámica y la temporalidad que requiere la conformación de comunidades científicas con un alto nivel de especialización es inducida de manera artificial y transformada por su realidad.

8) Programas institucionales

La UAEH cuenta con una serie de programas institucionales en apoyo a la docencia y la formación integral de los estudiantes, con lo que se busca dar respuestas a las demandas y necesidades que permitirán, incluso, fortalecer la implementación del modelo curricular integral de la UAEH.

³⁹ Promep, en <http://promep.sep.gob.mx/preguntasca.html#CA>

Para el modelo curricular integral se demandan, sobre todo, tutorías (indispensables para garantizar los compromisos del docente), idiomas, artes y deportes.

4.5 Evaluación y seguimiento

Los procesos de evaluación son elementos clave para determinar el alcance de los fines planteados que permitan generar e interpretar información, la toma de decisiones y el seguimiento a las modificaciones y adecuaciones del objeto evaluado para la mejora continua que propicie la construcción de una verdadera cultura evaluativa.

Los ejes principales de la reforma curricular, fundamentada en los modelos educativo y curricular integrales, son los diseños y rediseños de los programas educativos. Contar con un nuevo currículum que oriente el trabajo docente de los académicos, la organización de los contenidos, el proceso de aprendizaje y enseñanza, no son condiciones suficientes para garantizar que los cambios pretendidos se expresen en la vida cotidiana de las aulas y la institución.

El modelo concibe la evaluación como un proceso complejo, continuo y teórico-metodológico clave para la mejora permanente; requiere de un conjunto de actividades sistematizadas que se orientan a regular el funcionamiento en la institución en cuanto a los ámbitos evaluados, los agentes que las realizan, las formas que revisten, las funciones que tratan de cumplir, los contenidos a que remiten y los marcos de referencia que emplean, cuya finalidad es generar información válida, oportuna y confiable de sus insumos, procesos, avances, resultados, actores, contextos e impactos para sustentar la toma de decisiones.

La evaluación educativa permite la toma de decisiones desde diferentes ámbitos:

- a) Social: Como instrumento que orienta el cambio cualitativo de la institución y asegura la calidad de sus programas de formación, con el propósito de dar respuesta a las necesidades sociales en congruencia con su misión y visión, la UAEH evalúa las necesidades sociales mediante los estudios de pertinencia y factibilidad al obtener evidencias que fundamentan las características del profesional que egresará de los programas educativos diseñados y rediseñados.
- b) Político: Se refiere a cómo las directrices, dispositivos e instrumentos definen los cursos de acción para orientar, conducir y supervisar el funcionamiento institucional hacia escenarios deseables, pertinentes y/o factibles. Permite determinar las directrices con base en las agendas globales, el contexto mundial, las fuerzas y retos nacionales, internacionales y las necesidades sociales que establezcan ideologías comunes. Funge como dispositivo para la regulación de recursos, incentivos, estructuras organizacionales, procesos de normalización y la legitimización de la autoridad, como instrumentos para la planeación de las actividades sustantivas y adjetivas de la universidad dentro de las líneas de gobierno institucional para la organización académica, ejercicio de programas rectores, diseño y rediseño de programas educativos, lineamientos permanentes, contingencias de la comunidad, diseño de la estructura organizacional, gestión de recursos para proyectos de investigación, extensión y vinculación.
- c) Pedagógico: Promueve la reflexión crítica y el conocimiento sobre el sentido de la educación, de sus procesos,

de sus resultados como objeto de estudio bajo las normas establecidas para ello. Todo ello a través del análisis y postura de las corrientes educativas orientadas a métodos, técnicas, estrategias y recursos para la mediación del aprendizaje, extensión y difusión de la cultura, metodologías para estructurar planes de estudio, la concepción de los ambientes en los escenarios de aprendizaje, la incorporación de elementos de formación integral respecto a temáticas para una vida saludable y de respeto al medio ambiente.

La complejidad de la evaluación debe satisfacer criterios éticos participativos de utilidad, factibilidad y exactitud; significa que hay que poner cuidado no sólo cuando se recopile la información, que debe ser de calidad, sino también cuando se clarifique y se proporcione una base lógica y precisa para el valor y el mérito que justifique las perspectivas de valoración utilizadas para interpretar los resultados.

Como evaluar es valorar, conlleva una serie de connotaciones:

- 1) Ideológicas: Tiene que ver con concepciones históricas y sociales que predominan en el contexto, que sin duda la condicionan.
- 2) Sociales: Se relaciona con la promoción, el fracaso y el éxito escolar.
- 3) Pedagógicas: Tiene peso en la conducta de los diferentes actores.
- 4) Técnica: Es necesario repensar y crear instrumentos idóneos y confiables que permitan verificar los objetivos planteados en el proceso y mejorarlo.

Para facilitar la generación de una verdadera cultura evaluativa, que implica incorporar la evaluación como una práctica cotidiana que realizan todos y afecta a la institución en su conjunto, se requiere la construcción de un tipo de conocimiento axiológico, interpretar la información y establecer visiones no simplificadas de la realidad, no para sancionar y controlar sino para mejorar y potenciar el desenvolvimiento de sus miembros y permitir que se exploren todas sus posibilidades personales y grupales. La evaluación ya no puede reducirse a una práctica que realizan unos sobre otros.

Evaluar hace referencia a todo proceso en el que reciben la atención del que evalúa las características de uno o un grupo de estudiantes, objetivos educativos, materiales didácticos, profesores, programas, ambiente educativo; se analiza y valora en función de criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación (Gimeno, 2000: 338).

Esta concepción integra tres aspectos básicos: la obtención sistemática de datos o evidencias de hechos observables; la organización, contraste y verificación de la información recopilada (se emplean técnicas especializadas, analíticas o sintéticas); y la explicación, interpretación, identificación y definición de conceptos, constructos, problemas concretos y soluciones no observados, con el fin de reflexionar, valorar y mejorar los alcances en su contexto.

A través de la evaluación se propicia el diálogo entre los conocimientos surgidos de ella, así como la discusión de los diversos puntos de vista con los que se aborda y que la enriquecen (Muñoz, 1998). Es un proceso dialéctico continuo de valoración que consiste en identificar y obtener información —útil y descriptiva— acerca de lo que se conoce, hace y desarrolla en diversos momentos para alcanzar

metas y objetivos. Identifica el impacto de los resultados obtenidos con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas que ayudan a los actores (incluido el evaluador), percibir, comprender y reaccionar con mayor autoconciencia, autenticidad y responsabilidad ante las consecuencias de un proceso que resulte de la interacción con su ambiente, en el que debe ser necesario recurrir al contexto de cada caso.

Los principios básicos que fundamentan la evaluación son resultado de la resignificación de lo:

- Científico: Se basa en criterios claros, definidos, precisos y consensuados que permiten el análisis de información a través de un conjunto de procedimientos teórico-metodológicos que promueven la verificación de los datos obtenidos y proveen de un modelo multiplicable que facilita la comprobación de los resultados por otros observadores independientes (Reimers y McGinn, 2000).
- Reflexivo: Promueve el análisis profundo, el replanteamiento de alternativas de mejora, así como el aprendizaje institucional y de sus actores al interrogar, problematizar y reinterpretar los procesos y prácticas educativas que desarrolla en el marco de su contexto.
- Valorativo: Establece los referentes y parámetros que indican cómo es y debe ser la formación de los sujetos.
- Temporal, multirreferencial e intersubjetivo: Pasa por testimonios y representaciones institucionales, sociales, e individuales en momentos determinados (Arduino, 2000).
- Mediacional: Permite problematizar sobre los hechos y las evidencias, ofrece la posibilidad de dar seguimiento a las prácticas educativas, facilita el contraste entre

las aproximaciones que existen sobre un mismo objeto posibilita la identificación de las características del fenómeno evaluado, así como la generación de múltiples reinterpretaciones de él.

- Integral: Recupera información de las evidencias que dan cuenta de los conocimientos adquiridos, desempeño, actitudes, aptitudes, valores y productos puestos en marcha por los actores en su intervención en el contexto y por el impacto que en él tienen sus programas educativos.
- Constructivo: Además de describir la información de una situación en particular, aporta una interpretación para su reconstrucción.

La evaluación implica establecer prácticas que permitan centrar la atención en los procesos y superar la concepción que la limita. Es necesario diversificar los medios e instrumentos de evaluación y aprovechar plenamente la información obtenida en este proceso (PEP, 2004).

La patología que afecta la evaluación atañe a todas sus vertientes: por qué se evalúa y para qué, quién y cómo lo hace, para quién, cuándo y con qué criterios.

Las patologías aparecen cuando se hipertrofia un aspecto o dimensión que, planteado en su justa medida, sería positivo. Otras se deben a la atrofia de funciones que son consecuencia de un estado de salud educativa.

Hay también carencias y disfunciones; la gravedad de la anomalía dependerá, en parte, de su propia naturaleza y de su intensidad. Las más frecuentes en este contexto son en relación con los sujetos. El error es limitar la evaluación a los estudiantes, académicos o coordinadores con carácter conclusivo. Hay que contemplar cuáles son los medios con los que cuentan, las condiciones, los contextos y tiempos en los que trabajan y en los que se mueven, pues no

sólo los individuos son los responsables de un proceso o un resultado.

La idea tradicional de currículum no concibe el proceso sin la evaluación del estudiante, lo que lo hace el único responsable de sus resultados. En caso de fracasar, sólo él deberá cambiar, lo demás podrá seguir como estaba. La evaluación se convierte así en un proceso conservador.

Aunado a este problema, se coloca a los individuos en la escalera de no acreditado, aceptable, bien, muy bien, excelente, distinguido, sin conocer si se comparan las capacidades de los sujetos, los esfuerzos realizados, los conocimientos adquiridos o la suerte de que han gozado. Esto enmascara las desigualdades al pretender utilizar los mismos raseros de forma injusta, pero con aparente justicia. Además, los estudiantes no son conscientes de lo que deben aprender para aprobar, porque nadie se los ha comunicado: no se hacen explícitas las reglas del juego.

En función de la información que arroja el proceso, la evaluación debe tener en cuenta los resultados que se buscan y los que se dan a lo largo del proyecto: efectos laterales, secundarios, imprevistos y no observables, ya que, en ocasiones, éstos son más importantes que los que se buscan directamente en el proyecto y consideran que lo no observable no equivale a lo no existente ni a lo relevante, a lo no evaluable. Se sabe que estos efectos están supeditados a muchos factores que constituyen por sí mismos ser objeto de evaluación; importa también cómo se llega a los resultados, con qué ritmo, a qué precio, con qué medios, para qué fines.

Algunos de los errores en la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza son:

Sólo obtener resultados sobre los conocimientos adquiridos, sin considerar habilidades, aptitudes, actitudes,

destrezas y valores, que constituyen aspectos educativos relevantes; es necesario articular procesos de evaluación que consideren todos estos elementos, integrados en el pensamiento y el desempeño, para adaptarse a la realidad y poder manejarla. Sólo se aprende aprendiendo y no se pueden dejar al margen los conocimientos.

La concepción de evaluación continua —que se ha interpretado como la cantidad y frecuencia de exámenes a los que el estudiante debe someterse cuando el concepto está más en el cómo que en el cuándo, más en el fondo que en la forma— exige una actitud distinta, métodos diferentes y un nuevo enfoque.

En con relación el contexto, se evalúa de forma descontextualizada porque el evaluador, en aras de una pretendida objetividad, aplica instrumentos de medida fiables y válidos sólo en cuanto a la técnica, pero no tiene en cuenta la realidad viva, compleja y dinámica del todo, de ese sistema organizativo que tiene en sí mismo los códigos sintácticos y semánticos. Así, se ve enredado en un caudal de datos muertos y desprovistos de auténtico significado. Evaluar de este modo hace difícil la comprensión de la realidad, su interpretación y, por tanto, la posibilidad de hacer mejoras. Un instrumento de valoración que pretenda ser objetivo, en general, está cargado de subjetividad y arbitrariedad.

La evaluación tiene sentido descendente: los directores evalúan a sus coordinadores, los coordinadores a sus académicos y los académicos a los estudiantes. Lo que pretende el modelo es una evaluación democrática que permita propiciar un cambio profundo que revierta sobre ella informes rigurosos, claros y significativos, por lo que el sentido de la evaluación debe modificarse y hacerse de forma multidireccional.

En función de los criterios de evaluación, la patología es evaluar sólo con criterios cuantitativos y competitivos, incoherentes con el proceso de aprendizaje y enseñanza. El peligro de la evaluación cuantitativa no es sólo la imprecisión sino la apariencia de rigor al pretender atribuir números a realidades complejas; esto lleva a colocar a los sujetos evaluados en comparación y competencia con otros y se convierte en un fenómeno cargado de trampas.

Se trata de justificar la comparación con el pretexto de que sirva de estímulo y emulación cuando esto sólo se establece con base en el criterio del evaluador, que no permite contemplar cuestiones que tienen que ver con el cómo aprende el estudiante, cómo relaciona lo aprendido, para qué le sirve, cómo integra los nuevos conocimientos a los ya asimilados, cómo es su actitud hacia el aprendizaje. La evaluación debe ser coherente con el proceso seguido y debe estar regida por él y no a la inversa.

La evaluación como control: La evaluación en la educación no mejora el proceso, se cierra sobre sí misma, constituye un punto final y puede convertirse en un instrumento de opresión. Se desaprovecha el potencial que lleva en su interior porque está marcada por las correcciones; el proceso de aprendizaje y enseñanza se articula más en función de los resultados que en función de la riqueza y profundidad del saber. De este modo se corre el riesgo de manipular y someter al estudiante más que a resaltar sus valores y logros. La hora de la verdad es la de la evaluación, no la del aprendizaje.

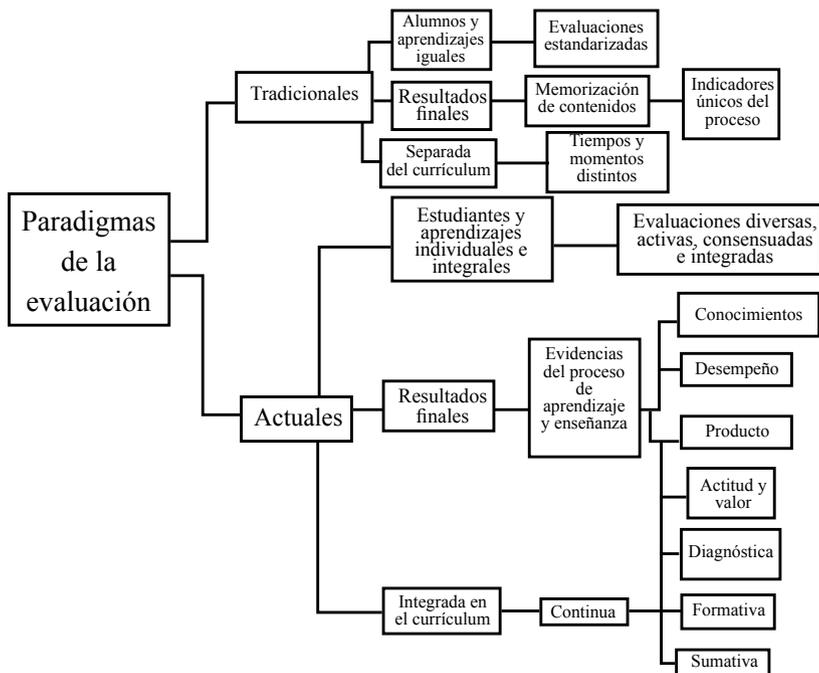
La evaluación es el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión; al ser nueva [la decisión] y estar puesta en práctica, deberá ser también evaluada, por lo que este proceso es dinámico, abierto, facilita el cambio y posibilita la mejora.

Por último, dentro del proceso de evaluación, los errores se cometen por no realizar paraevaluación, autoevaluación, metaevaluación y evaluación externa:

- **Paraevaluación:** Proceso que se realiza de manera simultánea con la evaluación y tiene que ver con el cuestionamiento y análisis de los contenidos sujetos a la evaluación, lo que indica la diferencia entre el juicio de valor emitido y el objetivo establecido.
- **Autoevaluación:** Es el proceso de autocrítica que genera hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad.
- **Metaevaluación:** Es someter a evaluación la propia evaluación, por lo que se establecen criterios que permitan examinar los mecanismos de ésta, que valorará de manera rigurosa los resultados para mejorar el planteamiento, la dinámica y los modelos de evaluación.
- **Evaluación externa:** Es cuando se realiza sin depender del resultado, sin puntos de referencia amplios o complejos, con mayor disponibilidad de tiempo y dedicación y sin poseer características afectivas de la dinámica y el resultado; el evaluador está alejado de su objeto.

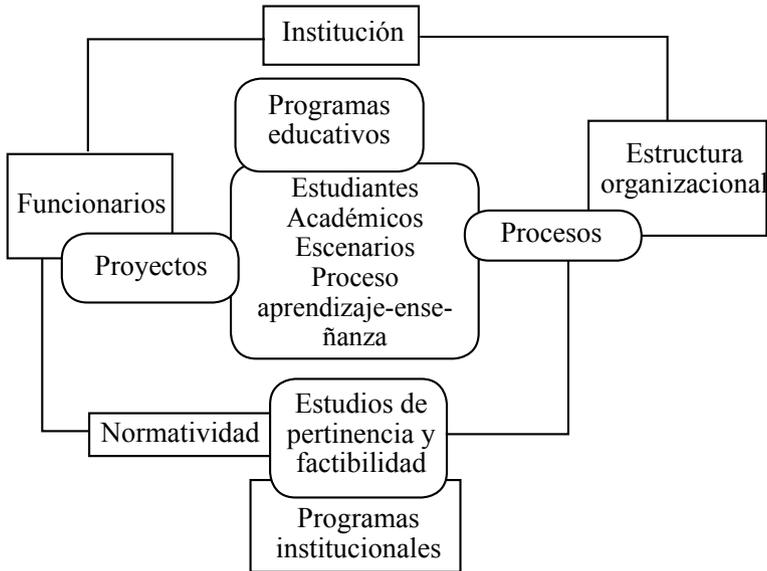
En la figura 4.1 se establecen las diferencias entre paradigmas de evaluación tradicional y actual, relacionadas con la concepción de la educación, el currículum, el proceso de enseñanza y aprendizaje y con el de evaluación. En la actualidad, es necesaria una visión integral y holística de estos elementos que permita formar profesionales integrales y competentes (como uno de los objetivos del modelo curricular integral de la UAEH) para su incorporación a la sociedad globalizada del conocimiento.

Figura 4.1 Paradigmas de la evaluación



El modelo curricular integral para la reforma del nivel licenciatura considera que casi todo es evaluable y propone la evaluación como un proceso que debe llevarse a cabo en los tres niveles de la institución (figura 4.2): el nivel macro o superior involucra a la institución con sus funcionarios, estructuras, programas institucionales y normativos; en el nivel medio se encuentran los programas educativos, los estudios de pertinencia y factibilidad, los proyectos y los procesos; y el nivel micro, donde se incluye el proceso aprendizaje y enseñanza, los estudiantes, los académicos y los escenarios de aprendizaje.

Figura 4.2 Niveles institucionales objeto de evaluación



El modelo curricular debe tener las siguientes características en todos los niveles de evaluación:

- 1) Plural, democrática y colegiada: permite la participación activa y proactiva de todos los sujetos involucrados, pues convoca a los diversos actores a participar de manera directa o como informantes, a trabajar de forma cooperativa y colaborativa. Recupera e integra información sobre las distintas posturas sobre el fenómeno evaluativo y presenta una interpretación de la realidad con base en los resultados.
- 2) Al servicio de la mejora continua: permite la reflexión de las problemáticas identificadas, de la práctica de los actores y debe ser utilizado como un proceso de investiga-

ción, de aprendizaje y reaprendizaje. Tiene una finalidad concreta e inmediata: debe ser formativa, motivadora y orientadora; su conocimiento permite sustentar tomas de decisión y retroalimentar los fenómenos evaluados.

- 3) Es negociable: busca el consenso entre el objeto y el sujeto, los criterios, las formas, los instrumentos, las estrategias y asume la corresponsabilidad de los resultados.
- 4) Es un ejercicio transparente: los criterios deben ser explícitos, públicos y negociados entre los actores del proceso y deben permitir la rendición de cuentas.
- 5) Es continua: se realiza en todo momento.
- 6) Debe ser triangulada: hará un ejercicio justo a través de la valoración de todas las perspectivas que intervienen sobre el objeto de evaluación.
- 7) Es confiable: las evidencias deben obtenerse a través de un proceso metodológico y sistemático, asumido como un proceso de investigación educativa.
- 8) Es integrada: se trata de hacer un planteamiento que integre las perspectivas interna y externa de acuerdo con un mismo plan de evaluación. Es necesario integrar los niveles, sujetos y objetos de evaluación, de modo que se comparta la información evaluativa necesaria para realizar diferentes estudios.

Las características anteriores deben reflejarse en las acciones de la evaluación, que sólo tienen sentido si la información y las conclusiones obtenidas sirven de base para generar la reflexión. Pueden utilizarse en:

- a) El diagnóstico: como un instrumento cuyo principal objetivo es expresar el estado que guardan el comportamiento y la marcha del modelo curricular y sus programas educativos a través del análisis de las acciones en

todos los niveles de la institución, con el fin de establecer parámetros de comparación, o bien, definir acciones a seguir.

- b) La toma de decisiones: con el fin de aportar conocimientos confiables, válidos, oportunos, certeros sobre el objeto a evaluar y que posibiliten a quienes toman decisiones una mejor comprensión de la naturaleza del fenómeno en su contexto y permitan su proyección en los diferentes ámbitos establecidos por el modelo curricular integral.
- c) La investigación: para aportar experiencias, datos y evidencias sobre el sistema educativo y sus componentes, en aras de documentar su historia, sus avances y resultados; posibilita comprender, desde otras perspectivas, el conocimiento de la sociedad y sus expectativas sobre el fenómeno educativo, de tal manera que la sistematización permita una mayor comprensión de la institución y de la educación desde el modelo curricular.
- d) La proyección: crear escenarios pertinentes, factibles, que permitan desarrollar capacidades para anticipar y dar respuesta a las necesidades en materia educativa y su articulación con el desarrollo económico, político y socio-cultural de los sectores enunciados en el modelo curricular.
- e) El control: identifica la problemática del sujeto de evaluación para proponer, de acuerdo con el modelo curricular, las estrategias que permitan el mantenimiento de la calidad, la mejora continua y alcance de los objetivos a través de los indicadores y estándares establecidos para la evaluación de cada uno de los niveles.
- f) La rendición de cuentas: con la información recabada se obtiene un mejor conocimiento y optimización de las condiciones en que opera el modelo curricular y del

tipo de profesional que la sociedad espera, con lo que se da cumplimiento a lo establecido en la misión y visión institucionales.

- g) Usos externos: para proveer de datos confiables y válidos sobre los procesos y resultados derivados del modelo curricular integral, entre los que destacan: ganar y mantener legitimidad, recuperar la confianza en la educación pública y en sus instituciones, dar certidumbre a la sociedad sobre la formación de capital humano, entre otros.

Las evaluaciones en los niveles y objetos, desde varias perspectivas, toman en cuenta el para qué, el qué, el cómo, el cuándo, quiénes y a quiénes evalúan, dónde, entre otras preguntas que tienen que ver con los tipos de evaluación existentes y que el modelo curricular establece. En la figura 4.3 se representa el tipo de evaluación seleccionado a partir de las respuestas a las preguntas planteadas y que pueden ser aplicables a todos los objetos y sujetos de evaluación de los diversos niveles.

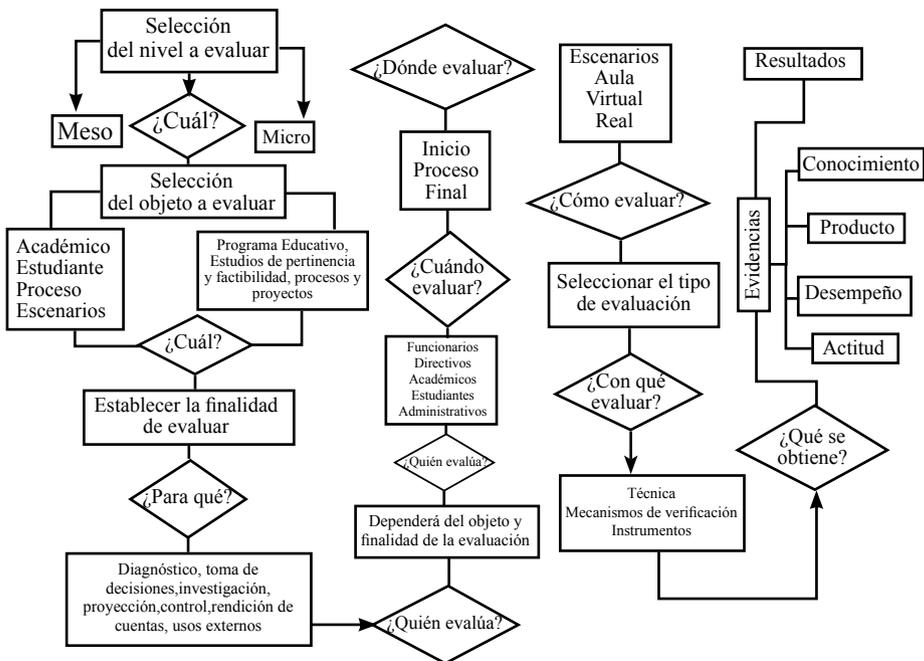
evaluación, de certificación de conocimiento y desempeño académico. Cobra relevancia al formar parte del conocimiento de la universidad y de la calidad de los servicios que ofrece a la comunidad y de la percepción que la sociedad tiene de ella. Se recurre a la evaluación de análisis institucional, estudios de impacto, sondeos de opinión, observación, entre otros.

- Curricular: el objeto de análisis es el currículum, establece la relación que hay entre los fundamentos que lo sustentan, las acciones realizadas y los aprendizajes logrados por los estudiantes, con el fin de identificar la eficacia del proceso educativo de manera integral. Recurre a evaluaciones cuantitativas (indicadores), de corte cualitativo (estudios de impacto, sondeos de opinión), autoevaluaciones institucionales. Los resultados de esta perspectiva evaluativa, cuando es realizada por agentes externos, contribuye a determinar la certificación y acreditación de los programas educativos. Para garantizar la calidad en la operación del modelo curricular, y de acuerdo con la organización institucional de la UAEH por procesos, se propone permanente a partir de su implantación.
- Académica: analiza las acciones de planeación, conducción y evaluación que realiza el maestro en el proceso aprendizaje-enseñanza, la interacción con sus estudiantes, así como las formas y niveles de participación en el funcionamiento de la institución y de su vinculación con el contexto, además del conocimiento y dominio que posee de su área disciplinar. A través de estos elementos se pretende identificar el impacto que el docente tiene en la generación de espacios y climas que propician aprendizajes significativos y promueven el desarrollo de

competencias genéricas y específicas. Con los resultados de esta evaluación se desarrollan estrategias que contribuyan a elevar la calidad de la educación y a transformar las prácticas educativas tradicionales.

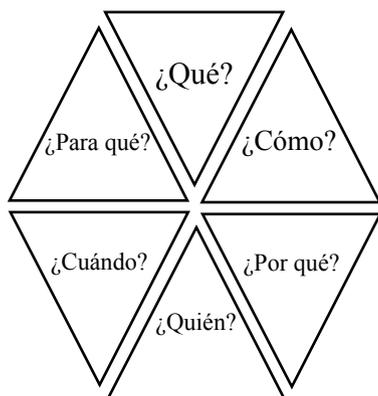
En el siguiente diagrama de flujo (figura 4.4) se muestra el proceso a seguir que se plantea en el modelo curricular para la evaluación de cualquier objeto de estudio que deba someterse a este proceso dentro de los niveles de la institución.

Figura 4.4 Diagrama de flujo del proceso de evaluación



El proceso inicia, según la figura 4.4, por elegir el nivel donde el objeto de estudio a evaluar está inmerso para, después, someterlo a las preguntas de la figura 4.5.

Figura 4.5 Preguntas sobre el proceso de evaluación



¿Para qué evaluar?

En este punto hay que establecer la finalidad o intención de la evaluación, para lo que es necesario preguntarse qué se pretende, si tiene diferentes propósitos, cómo obtener información para la toma de decisiones, conocer el progreso de los estudiantes, diagnosticar, investigar, proyectar, controlar, rendir cuentas, acreditar, certificar. Pueden ser variadas con base en el objeto a evaluar. Por mencionar algunas en el proceso de aprendizaje y enseñanza:

- 1) Mejorar los materiales didácticos
- 2) Mejorar el aprendizaje de los estudiantes
- 3) Determinar el dominio de los contenidos

- 4) Establecer criterios o estándares de desarrollo para los cursos
- 5) Enseñanza

La evaluación, como proceso permanente que promueve el seguimiento, tiene en sí misma diversas finalidades: averiguar la medida del cumplimiento y el estado de funcionamiento de los indicadores de factibilidad que inciden en el logro de los objetivos de lo que se evalúa que respondan a las expectativas de los actores del proceso de aprendizaje y enseñanza; llegar a una determinación precisa acerca de cuál es la capacidad real y las posibilidades potenciales para lograr los objetivos; disponer de una información confiable para regular a tiempo las estrategias, el uso de los recursos, averiguar la existencia y la magnitud de efectos no previstos para la mejora continua de los procesos educativos, administrativos y de servicios; la pertinencia, calidad, mantenimiento, fortalecimiento y consolidación de los programas educativos, de los académicos y de las autoridades que permita la formación de profesionales y ciudadanos comprometidos con el desarrollo social y la solución de problemáticas.

Se evalúa con la finalidad de que el objeto a evaluar pueda ser:

a) *Acreditado*: Es un proceso de reconocimiento al cumplimiento de estándares mínimos; en el proceso de aprendizaje se acreditan los conocimientos adquiridos y habilidades desarrolladas por los estudiantes y se les otorga una calificación simbolizada por un número o un valor cualitativo.

b) *Certificado*: Es la obtención del reconocimiento público del cumplimiento de criterios y estándares de calidad que identifica el cumplimiento y/o superación de éstos, establecidos con anterioridad por organismos nacionales, como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación

de la Educación Superior (CIEES), los Consejos para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes) de cada una de las áreas del conocimiento y organismos internacionales considerando como propuesta al proyecto Tuning.

El proceso de certificación se lleva a cabo a través de tres modalidades:

Certificación oficial: Constituye la certificación legal otorgada por la autoridad competente a un individuo, programa o institución que cumplió con todos los requisitos y criterios académicos, legales y administrativos que se establecen. En el caso de los estudiantes, por ejemplo, se otorga a través de la cédula profesional que por ley es el documento que le permite ejercer como profesionista a nivel nacional y de por vida. Es otorgada por la Dirección General de Profesiones (DGP).

Certificación profesional internacional: De las diversas certificaciones que persiguen otros objetivos específicos, destacan los señalados en las negociaciones para el reconocimiento mutuo entre los países firmantes en los tratados de libre comercio que México ha suscrito. Ésta puede ser realizada por los consejos que se crean en el marco de las actividades que realizan los comités mexicanos para la práctica internacional de las profesiones. Esta certificación la otorgan organismos internacionales.

Certificación de carácter nacional y local: Cabe mencionar las certificaciones de carácter nacional y local que son requeridas cada vez más por los empleadores, públicos o privados, con la intención de tener mayores garantías de la competencia profesional de los universitarios que se contratan. Ésta puede otorgarse por los gremios de profesio-

nistas, mediante cuerpos de pares, creados en el marco de los organismos colegiados de la rama correspondiente. Estos organismos son nacionales.

Certificación de competencias: Es el reconocimiento público, documentado, formal y temporal⁴⁰ del nivel de desempeño demostrado. Se efectúa con base en la evaluación de sus competencias en relación con la norma y sin estar sujeto a la culminación de un proceso educativo. Bajo esta definición, adquiere valor de información todo aprendizaje previo que contribuyó a desarrollar el conjunto de capacidades, habilidades, actitudes, aptitudes, valores y la capacidad de movilizar los distintos saberes y poner en juego soluciones creativas en el ejercicio de la profesión.

En el caso de los académicos de la universidad, la certificación de competencias laborales académicas se lleva a cabo con los criterios establecidos por organismos nacionales e internacionales. A través de la acreditación de los perfiles progresivos declarados en los programas educativos, se definirán etapas de formación que posibilitarán al estudiante contar con reconocimiento de competencias para la actividad laboral, aun sin concluir el programa educativo correspondiente.

¿QUÉ EVALUAR?

En este punto, hay que establecer los elementos necesarios para evaluar y responder a la finalidad antes definida, para lo que se hace necesario preguntarse qué tipo de información necesito obtener. Debe considerarse que éste es un proceso multivariable y que ya no son importantes dentro del proceso

⁴⁰ En lo que respecta a la temporalidad, las dos primeras certificaciones presentadas en la clasificación anterior son permanentes y las otras dos tienen un límite de vigencia.

de aprendizaje y enseñanza sólo los productos cognitivos sino otras muchas variables: adaptación de los sujetos, dinámica de la clase, ámbitos de la afectividad y expresión personal.

Para la integración de la información sobre qué evaluar permite seleccionar el enfoque metodológico de la evaluación, que puede ser:

Cuantitativo: a través de este enfoque se miden y cuantifican elementos determinados con el fin de explicar las relaciones entre los objetivos, el tratamiento otorgado y los resultados obtenidos. Aunque el propósito de esta perspectiva ha sido cuestionado de manera permanente, el modelo curricular recurre a ella para dar cuenta de los avances educativos a partir de datos numéricos y estadísticos que se integran en informes institucionales donde se expresan los avances con gráficas o a través de indicadores. Utiliza escalas nominales, ordinales, de intervalo, entre otras.

Cualitativo: centra su atención en la descripción e interpretación de las condiciones de operación de los procesos, y de su entorno; enfatiza las actividades efectuadas más que el logro de los objetivos. Su finalidad es describir la complejidad del fenómeno evaluado en su contexto para comprenderlo. Recurre, para su conocimiento, a las entrevistas, cuestionarios, sondeos de opinión, anécdotas.

Mixto: promueve la articulación entre los enfoques anteriores a partir de su combinación.

En el caso del proceso de aprendizaje y enseñanza, «la evaluación integrada de manera natural en el proceso didáctico tiene que abarcar al alumno como ser que está aprendiendo» (Gimeno, 1992). Una evaluación que tenga un carácter globalizador y holístico debe alcanzar toda la personalidad del estudiante y apoyarse en los siguientes aspectos:

- La implantación de una forma más humana de entender a los estudiantes, centrada no sólo en los aspectos intelectuales de la persona, sino también en dimensiones de tipo afectivo, social y ético.
- La adopción de modelos ecológicos de explicación del desarrollo y del aprendizaje.
- La repercusión de modelos de evaluación que plantean la necesidad de explicar realidades complejas.

La posibilidad de obtener diferentes tipos de información sobre el estudiante depende de las capacidades de apreciación de los académicos y de las actividades que se trabajen. Por ejemplo, sólo se puede apreciar la originalidad de un estudiante cuando el método y las tareas concretas de aprendizaje permitan su expresión.

¿QUIÉN EVALÚA?

Es importante definir quiénes realizarán la evaluación para establecer el tipo que se requiere, sin perder de vista lo que se va a evaluar y con qué intención para poder definir los instrumentos que permitan recabar la información y evidencias necesarias. Para ello, se pueden hacer los siguientes tipos de evaluaciones:

Externa: es una mirada desde el exterior sobre cada uno de los niveles objetos de evaluación (macro, meso y micro). Cuando las opiniones divergen, se impone una clarificación que muestra los puntos fuertes y los puntos débiles del objeto u objetos de evaluación y hace propuestas con miras a un entendimiento mutuo y a la búsqueda de un consenso a través del diálogo.

La evaluación externa puede servir para legitimar un proceso, programa o proyecto ante órganos de decisión, ante una entidad gubernamental; se concentra en el análisis y valoración de experiencias hechas sobre la sostenibilidad, la pertinencia, la eficiencia, la eficacia y el impacto. Constituye un instrumento para la formación continua y el análisis de informaciones, además de que aprovecha las experiencias para la continuidad del trabajo en el proceso, programa o proyecto evaluado.

Interna: es la efectuada por los actores que participan de manera directa con el objeto de estudio.

De acuerdo con los agentes participantes, se identifican tres tipos:

Autoevaluación: implica que es el mismo sujeto el que se evalúa (un estudiante, su aprendizaje; un profesor, su desempeño; la universidad, su modelo curricular, sus programas educativos, su funcionamiento). Esta evaluación se define como un proceso continuo y sistemático realizado en actividades periódicas. Su valor radica en que promueve la reflexión de los participantes sobre su propio quehacer, lo que facilita la apertura y colaboración. No es necesario un criterio o un momento para realizarla.

Coevaluación: es una valoración realizada entre pares (entre estudiantes, profesores o grupos). Tiene como propósito que los participantes se retroalimenten entre sí a partir de criterios definidos y compartidos. Su valor radica en que se promueve el enriquecimiento común a partir del diálogo entre iguales.

Heteroevaluación: es la valoración que practican sujetos de nivel superior al evaluado (profesor-estudiante, institución-profesor). Esta estrategia valida e integra todas las formas de evaluación descritas con anterioridad y otorga certificación académica a los estudiantes y los procesos. Así

como la acreditación de los programas educativos, los criterios o indicadores a cumplir se especifican previamente.

¿CUÁNDO SE EVALÚA?

El momento permite identificar el tipo de evaluación que se necesita, ya sea al inicio, durante o al final de algún proceso, proyecto, actividad, y para ello el modelo curricular establece que la evaluación puede ser:

Diagnóstica: se lleva a cabo al inicio del proceso para identificar el estado del objeto de evaluación antes de intervenir en él, lo que permite su ubicación y clasificación, así como la adecuación de las acciones propuestas; permite la selección y ubicación del estudiantado, del personal docente y de apoyo a la educación, la obtención de recursos, identificar y proponer respuestas a las demandas del contexto. Recurre a las entrevistas, pruebas físicas, escritas y documentales, observaciones, estudios de pertinencia y factibilidad. Acude a las pruebas escritas, orales, físicas, entrevistas, observaciones.

Como parte de la estrategia definida del modelo curricular integral, al inicio del proceso se desarrolla un diagnóstico de la situación actual de cada uno de los programas educativos que permita identificar sus logros, sus problemas y los cambios que requiere para satisfacer de una manera más eficaz las necesidades educativas, a través de un proceso de reflexión y análisis personal y colectivo sobre el trabajo que se realiza, lo que permite identificar los problemas que es prioritario atender desde el programa, así como las alternativas para superarlos.

Formativa o procesual: se realiza periódicamente durante el proceso educativo con el fin de darle seguimiento y controlarlo para garantizar el logro de los objetivos en un

marco de calidad. Permite mejorar el funcionamiento o ejecución del proceso educativo a través de la identificación de los factores que favorecen o entorpecen el logro de los resultados. Se realiza a través de pruebas, informes escritos u orales, observaciones.

Sumativa o final: se realiza al término de los cursos, proyectos o programas; integra los resultados de todas las pruebas y medios de evaluación aplicados durante el proceso. Su finalidad es validar los resultados en relación con el nivel y calidad de lo esperado para emitir un juicio de valor. Permite identificar los factores de riesgo y éxito que pueden generalizarse en otras situaciones.

En el ámbito del aprendizaje, el desarrollo de esta evaluación implica la integración de las distintas evaluaciones que el docente desarrolló a largo del curso, con ellas valora el nivel de competencia alcanzado por los estudiantes con relación a lo establecido con anterioridad en la unidad de aprendizaje. Para que el docente pueda emitir un juicio de valor aprobatorio es necesario que el estudiante haya acreditado todas las unidades de trabajo, según lo establecido en el procedimiento de acreditación del reglamento.

¿DÓNDE EVALUAR?

El lugar lo determina el tipo y el qué del objeto a evaluar; en el caso del proceso de aprendizaje y enseñanza puede ser en cualquiera o en todos los escenarios de aprendizaje.

¿CÓMO Y CON QUÉ EVALUAR?

Una vez que se ha respondido al para qué, qué, quién, cuándo y dónde, se establece la combinación de los tipos de

evaluación que se va a realizar. Para dar respuesta al cómo evaluar puede seguirse la figura 4.6 de diversas maneras; por ejemplo, puede ser una evaluación diagnóstica a través de una metodología cuantitativa por un evaluador externo y puede realizarla un par académico, por lo que se trata de una coevaluación.

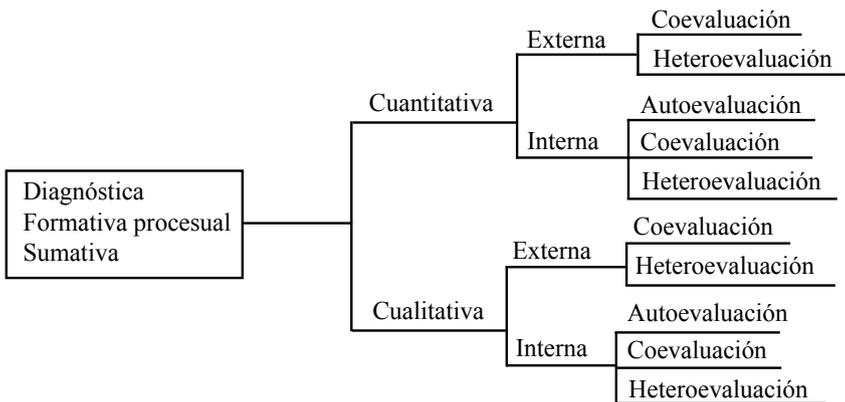


Figura 4.6. Combinaciones de los tipos de evaluación

No se puede recoger información sobre todo el conjunto de aspectos relacionados con lo educativo desde las técnicas convencionales y clásicas, son necesarios nuevos enfoques y modelos menos rigurosos en cuanto a su elaboración interna, pero más capaces de responder a la multidimensionalidad, dinamismo e impredecibilidad del acto didáctico. Así, se consideran importantes medios para obtener información el diario del profesor, la observación de las clases, los coloquios abiertos. Las técnicas cualitativas y cuantitativas deben complementarse para permitirnos captar la globalidad y riqueza de matices de lo que sucede en la enseñanza.

Para responder a la pregunta con qué evaluar, es necesario determinar y diseñar los instrumentos que permitan obtener del objeto las evidencias de desempeño, conocimientos, producto y actitud (figura 4.7).

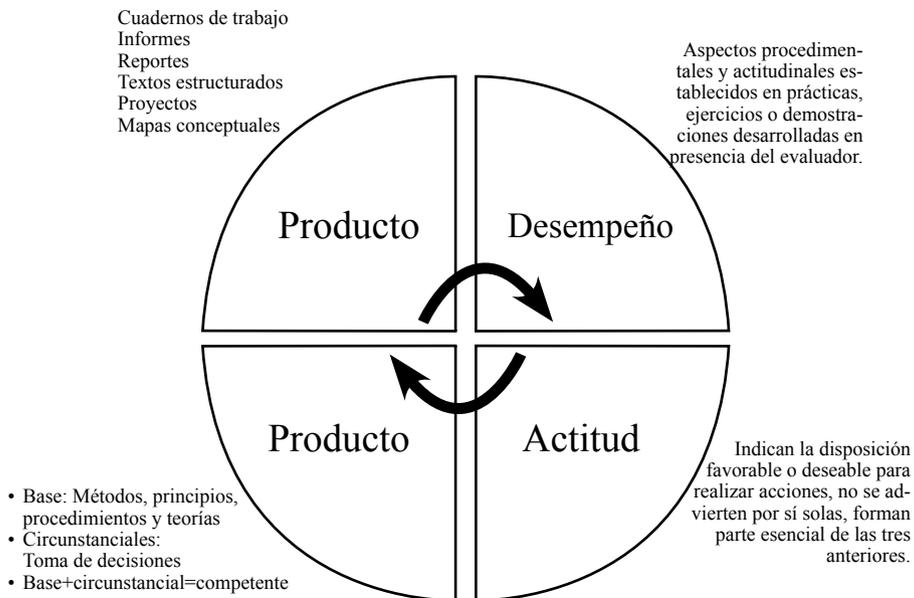


Figura 4.7. Evidencias de aprendizaje

Por ejemplo, durante el proceso de formación se pueden realizar evaluaciones de tipo formativo y sumativo, con lo cual se establece el instrumento y el mecanismo de verificación, como se muestra en la tabla 4.1.

Tipo de evaluación	Instrumentos	Mecanismo de verificación
Formativa Centrada en el rendimiento, en el proceso mediante el uso de instrumentos que demuestran qué se hace	Portafolio-carpeta	Rúbrica holística Define en forma general, en cada instrumento, lo que se evaluará u observará durante el proceso como indicador de desempeño
	Puntos de referencia	
	Inventarios de observación o listas de cotejo	
	Tareas	
	Producto	
	Registro anecdótico	
	Diarios de campo	
Sumativa Centrada en los resultados, instrumentos que implican respuestas observables y medibles	Exámenes escritos	Rúbrica analítica Define de manera específica y desglosada los indicadores de desempeño que se observarán en las respuestas por reactivo o tema, conforme al nivel cognitivo alcanzado
	Productos	
	Exámenes orales	
	Entrevistas	
	Listas de chequeo	

Tabla 4.1 Instrumentos y mecanismos de verificación

Los instrumentos aplicados muestran evidencias de los conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores que el estudiante desarrolla en su proceso de aprendizaje y enseñanza a través de los mecanismos de verificación establecidos. Así, se considera que cuando el estudiante es partícipe de su propio aprendizaje éste tiene efectos duraderos y se adquiere de forma rápida; en el caso de que el instrumento permita sólo observar la repetición se estará evaluando la memoria. Cuando el estudiante es capaz de transferir lo aprendido a situaciones relevantes en su profesión y el instrumento diseñado permite observar la importancia y el dominio de conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores, estaremos hablando de evaluaciones de desempeño.

El aprendizaje bajo un enfoque constructivista que privilegia el desarrollo de las competencias debe recurrir a

técnicas de evaluación de corte cualitativo y cuantitativo que proporcionen información sobre los procesos y debe vincularlos a los resultados. La información que se pretende recabar se orienta a identificar la manera en que los estudiantes desarrollan las competencias e integran el saber: saber hacer y saber ser.

El uso de técnicas e instrumentos en el proceso de aprendizaje y enseñanza se ejemplifican en la tabla 4.2.

Técnica	Descripción	Metodología	Empleo
Observación			
Consiste en valorar el desempeño de los estudiantes en escenarios reales a través de la interacción con otros en la resolución de problemas predefinidos	Se planea el propósito, los criterios y rasgos a observar. Se elaboran formatos que permitan registrar los eventos esperados y los no esperados	Identificar comportamientos, formas de interrelación con otros, uso de los distintos lenguajes, formas de comunicación, integración al trabajo en escenarios predeterminados	
Entrevistas			
Es un diálogo entre estudiantes y el evaluador del aprendizaje en el que se recogen datos sobre conocimientos adquiridos, habilidades de pensamiento, estrategias para la resolución de problemas	Definición del objetivo; elaboración de preguntas; establecimiento de criterios de valoración y evidencias de aprendizaje; aplicación de las entrevistas; organización, sistematización e interpretación de la información	Desarrollo de pensamiento crítico, competencias de comunicación	
Diario de campo			
Registro y análisis de acontecimientos realizados como parte de una actividad planeada, con criterios prestablecidos y acordados entre los participantes, de acuerdo con las políticas institucionales. Apunta a la identificación de comportamientos y creencias modificadas, desarrollo de habilidades de pensamiento, actitudes, interpretación de la realidad y resolución de problemas	Registro de información a partir de interrogantes previas; descripción del evento; análisis teórico y conceptual de la información; autorreflexiones sobre el desempeño y las experiencias vividas; descripción de aprendizajes	Análisis de comportamientos en situaciones creadas	
Ensayos			
Trabajos escritos que apuntan a asumir una postura ante el análisis, argumentación, explicación y presentación de soluciones a un problema determinado	Planteamiento de problemas a abordar; establecimiento de ejes de análisis; argumentación de los problemas; análisis de los documentos presentados	Asunción de responsabilidades; desarrollo de habilidades de argumentación; desarrollo del pensamiento crítico	

El docente es el agente responsable de propiciar la creación de escenarios adecuados y climas propicios para la construcción de aprendizajes significativos, el desarrollo de competencias y la formulación de evidencias. Esta acción directa sobre el proceso permite generar las estrategias y criterios de evaluación acordes con los planteamientos establecidos en las unidades de aprendizaje.

El análisis de las evidencias obtenidas debe permitir el establecimiento de resultados que permitan emitir un juicio de valor con base en el para qué de la evaluación.

EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

Los programas educativos expresan la dimensión filosófica de la educación que plantea la universidad para contribuir en el desarrollo político, económico, social, científico, tecnológico, artístico y cultural, local, estatal y nacional.

La evaluación de los programas educativos comprende el análisis de los componentes curriculares en las distintas dimensiones que lo conforman: sociocultural, pedagógica, organizativa, administrativa y de gestión.

- Sociocultural. Una de las propuestas del modelo curricular es la vinculación del programa educativo con el contexto donde opera, con el fin de contribuir en la satisfacción de las demandas sociales y la adaptación de los procesos al medio en una relación de transformación simbiótica, donde se promueva la innovación, ampliación, diversificación de alternativas de atención, modificaciones a los programas que se desarrollan y la construcción de algunos más. Busca comprender las formas en que la sociedad organizada interactúa en los procesos educativos, analiza los vínculos que existen

entre la institución y el sector social, busca establecer una articulación entre la universidad y el contexto. En esta dimensión se contemplan las políticas de desarrollo educativo institucionales, nacionales o internacionales.

- Pedagógica. Establece la reflexión en torno a los procesos de aprendizaje y enseñanza: concepción de su significado, análisis de los factores que en ellos intervienen —planeación, evaluación, climas en los ambientes áulico, virtual y real, recursos de apoyo, tiempo destinado a los procesos—, así como el cuestionamiento a las prácticas docentes y la comprensión de las formas de aprendizaje de los estudiantes.
- Organizativa. Considera la cultura y la estructura de la institución de donde se derivan los planteamientos sobre las formas de organización de los actores, las actitudes y valores que los caracterizan, las formas en que se logran acuerdos, la distribución de las tareas, la asunción de responsabilidades de los resultados educativos, entre otros.
- Administrativa. Aquí se valora la coordinación y articulación que existe entre los recursos humanos, materiales, económicos y financieros; la disposición y uso de los recursos; el cumplimiento, vigencia y pertinencia del marco normativo que regula los procesos y la actuación de los distintos participantes.
- Gestión. El objeto de evaluación se centra en las acciones de los actores involucrados en el proceso educativo y las relaciones que entre ellos se establecen en su entorno, en un marco regulado por normas, reglas y representaciones sociales e institucionales, con el propósito de identificar los escenarios que se han constituido para promover los aprendizajes de los estudiantes.

El análisis de elementos pertenecientes a estas dimensiones posibilita establecer la eficacia y eficiencia de los programas y la viabilidad de introducir posibles modificaciones o adecuaciones en ellos; reconoce los efectos que éstos tienen en distintas poblaciones, así como la validez de los principios del programa y su adaptación a los cambios dinámicos que presenta el contexto.

El modelo curricular recupera los criterios definidos por Glazman e Ibarrola (1987) para valorar la eficiencia y los de Arredondo para la eficacia de los programas educativos:

Eficiencia	Eficacia
<ul style="list-style-type: none"> • Vigencia • Continuidad e integración • Viabilidad • Congruencia • Debilidades y fortalezas • Flexibilidad curricular 	<ul style="list-style-type: none"> • Trayectoria escolar • Capacidad académica • Competitividad

- Congruencia interna. Se refiere al equilibrio y proposición de los elementos que lo integran a partir del análisis de los objetivos generales de las unidades de aprendizaje, confrontados con los objetivos curriculares del que permiten verificar la congruencia con el perfil de egreso y con la estructuración y organización curricular.
- Viabilidad. La viabilidad del programa respecto a los recursos en su existencia y accesibilidad.

- Continuidad e integración. Se determina la relación entre los objetivos de la unidad de aprendizaje semestral y su interrelación con los objetivos curriculares. Es recomendable estudiar la ubicación de la unidad de aprendizaje en el programa educativo en correspondencia con los ejes temáticos, campos problemáticos y los núcleos de formación a los que pertenece, estructuración lógica y secuencial de los contenidos.
- Vigencia. Se valora la actualidad de los contenidos en correspondencia con los adelantos científicos y técnicos, en función de los objetivos generales de la unidad de aprendizaje y del perfil de egreso. El análisis de las fortalezas⁴¹ y debilidades⁴² en el programa educativo permite conformar un diagnóstico de la situación actual de éste y su organización, para en función de ello tomar decisiones acordes con los objetivos curriculares y las políticas establecidas.
- Flexibilidad. Se caracteriza por la organización en torno a los núcleos de formación, comprende los cursos que permiten profundizar en un área del programa de estudios; la seriación disminuye respecto a la organización tradicional; sin embargo, se señalan las unidades de aprendizaje de manera previa, evita las duplicaciones de las unidades de aprendizaje, promueve la constante revisión y actualización de los programas educativos, favorece la investigación y la implantación del sistema de créditos, la integración de opciones terminales, favorece la flexibilidad para conclusión del programa y, en consecuencia, la titulación.

⁴¹ Con las fortalezas se hace referencia a los recursos y capacidades especiales con que cuenta el programa educativo que lo distinguen de otros.

⁴² Las debilidades son aquellos factores que colocan al programa educativo en una posición desfavorable con respecto a otros.

- Competitividad:
 - Evolución del programa educativo de licenciatura reconocido por sus niveles de calidad, por los indicadores y procedimientos del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación y otros organismos nacionales e internacionales
 - Evolución del número de egresados registrados en la Dirección General de Profesiones
 - Porcentajes de aceptación por los empleadores en empresas y organizaciones nacionales e internacionales
 - Aceptación de sus egresados en programas de posgrado en instituciones nacionales e internacionales
 - Producción de patentes, proyectos y reconocimientos a nivel nacional e internacional
- Capacidad académica
 - Nivel de habilitación y formación de la planta académica
 - Profesores de tiempo completo con perfil deseable y Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep)
 - Profesores de tiempo completo adscritos al Sistema Nacional de Investigadores y al Sistema Nacional de Creadores
 - Evolución y producción de los cuerpos académicos
- Trayectoria escolar
 - Eficiencia terminal
 - Eficiencia de egreso
 - Rezago educativo
 - Tasas de promoción
 - Tasas de deserción
 - Eficiencia terminal de titulación

- Eficiencia de titulación con relación al egreso
- Tasa de retención
- Tiempos medios de egreso
- Tasas de aprobación
- Rendimiento escolar

Para llevar a cabo este proceso, en el programa educativo es necesario responder a las preguntas que guían el proceso de evaluación descritas en la figura 4.5.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza se centra en el aprendizaje de los estudiantes y en las prácticas educativas desarrolladas por los docentes para crear ambientes favorables y situaciones orientadas a la integración de saberes. La evaluación en el modelo curricular parte de la concepción de que el aprendizaje es un proceso que el estudiante construye de manera individual, paulatina, dinámica y diferente al de sus pares.

El modelo curricular promueve el cambio de paradigma al proponer la valoración individual y continua del desarrollo de competencias genéricas y específicas mediante el progreso de los aprendizajes de cada estudiante en relación con su desempeño. La evaluación es una estrategia permanente de aprendizaje que se concibe desde el currículum con la intención de que el estudiante aprenda a aprender; las estrategias, técnicas e instrumentos⁴³ se establecen en cada una de las unidades de trabajo en congruencia con los objetivos curriculares, los perfiles de egreso, los campos

⁴³ «Los instrumentos para recabar evidencias pueden ser: entrevistas, cuestionarios, pruebas (orales, escritas y prácticas), informes, observaciones, juegos de roles, estudios de casos, diarios, debates, discusiones, portafolios, entre otros» (Solar, 2005)

problemáticos y los indicadores de las competencias que se desarrollan en la unidad de aprendizaje.

ACREDITACIÓN DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

Evaluar, contrario a lo que muchos creen, no equivale a poner una nota. Calificar es una posibilidad de la evaluación, pero no es la única; forma parte de un proceso continuo que sólo es segregable desde una perspectiva metodológica. De ella emerge la calificación, que se comprende como la transformación de los criterios cualitativos en criterios cuantitativos.

La cuantificación se puede expresar en notas (de 1 a 7, de 1 a 10, etc.), en conceptos (deficiente, regular, bueno, muy bueno, excelente), en escalas de puntajes (285 puntos Simce, 512 puntos PSU, 480 puntos PISA), en porcentajes (37%, $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$) o en cualquier otra escala de medición que signifique ordenación jerárquica de los resultados que pueden ser interpretados de modo ascendente o descendente en la escala de medición.

La tradición consigna el rango superior de la escala a la acreditación de la adquisición de un contenido, habilidad, competencia u otra conducta susceptible de ser medida y calculada mediante este procedimiento. Por el contrario, aquellos individuos que se concentran en el rango inferior no acreditan la adquisición del contenido, habilidad o competencia.

Se trata, por lo tanto, de dos espacios metodológicos interconectados: la calificación depende del marco de evaluación en el que esté inserta. Como el marco de evaluación es una interpretación epistemológica y didáctica de la realidad, la calificación es la traducción de esa interpretación

a un código de comunicación estandarizado, presuntamente objetivo y convencionalizado desde las instituciones.

Para la acreditación de la unidad de aprendizaje, el modelo curricular establece que los juicios de valor se emitirán con conceptos según la tabla 4.3.

Concepto	Símbolo	Equivalencia en % de la escala usada	Nota equivalente para movilidad
Distinguido*	E +	$E + > 100\%$	$E + = 100$
Excelente*	E	$91\% \leq E \leq 100\%$	$E = 95$
Muy bien	MB	$81\% \leq MB \leq 90\%$	$MB = 85$
Bien	B	$71\% \leq B \leq 80\%$	$B = 75$
Aceptable	A	$66\% \leq A \leq 70\%$	$A = 70$
No acreditado	NA	$0\% \leq NA \leq 65\%$	$NA = 35$
* Mención honorífica	Se otorgará al estudiante que obtiene como promedio final E y un mínimo de 50% de unidades de aprendizaje con E+		

Tabla 4.3 Juicios de valor para el nivel licenciatura de la UAEH

El modelo curricular establece una forma colegiada de evaluar en donde los criterios para cada juicio de valor deben presentar las siguientes características:

- Claridad. Debe quedar claro para todos los usuarios (estudiantes, padres, administrativos, profesores, orientadores) el significado de los términos utilizados. La comunicación entre las partes constituye un elemento vital para la comprensión de los fenómenos que se evalúan. La interacción que se establezca con los participantes depende en gran medida de la nitidez de la información y de la oportunidad en que ésta se realice. Determinar los mecanismos y canales de comunicación favorece la par-

ticipación de los informantes de manera abierta, lo que se traducirá en obtención de datos confiables, válidos, oportunos y suficientes. Es necesario afirmar que todo actor del proceso debe tener claro cuál es el propósito de la evaluación y cuál será el destino de la información que proporcionen, otorgándoles confianza y certidumbre sobre su participación.

- Sencillez. Asequibilidad a sus diferentes usuarios.
- Homogeneidad. Que los términos signifiquen lo mismo, es decir, que los estándares de la valoración no varíen mucho de unos profesores a otros.
- Facilidad para los profesores. Se debe considerar la economía de los recursos en tiempo y esfuerzo que cada profesor utilice para la evaluación del proceso y evitar así su fracaso.
- Convergencia de indicios. Cuidar que la calificación emitida sea congruente con la calidad de las evidencias recolectadas.

Estos criterios no deben considerar los juicios admisibles para la evaluación en su significación estrecha; en la escala alfa establecida en la tabla 4.3, que va del no acreditado al distinguido, se requiere establecer de manera conceptual a qué se llama no acreditado o distinguido. Para ello se requiere un análisis de lo que significa adquirir conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores, lo que conduciría a discutir, entre otras cosas, la idea de aprendizaje que subyace al proceso de evaluación y también la idea de enseñanza y conocimiento con los que se relaciona.

El modelo curricular, a partir de la concepción de una formación integral, asume un sistema de créditos en el que el estudiante adquiere el aprendizaje a través del desarrollo de actividades relacionadas con la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos con su profesión; es por ello que la evaluación debe considerar que los saberes que el estudiante adquiere los realiza en horas de trabajo teórico y práctico, en actividades de aprendizaje individual independiente y profesionales supervisadas, por lo que el diseño de instrumentos debe evaluar los aprendizajes esperados a partir de la integración de saberes en las actividades planteadas en las unidades de aprendizaje.

La evaluación desde el modelo curricular implica que los profesores tengan una actitud investigadora y atenta a la complejidad del aprendizaje. Esta actitud es la que conduce al progreso de la educación. El proceso educativo es una espiral creciente, constituida de múltiples unidades elementales y compuestas por tres características: reflexión-acción-reflexión.

Se puede afirmar que la acción educativa reclama un permanente estado de alerta, pone atención a todo lo que ocurre, alterna en forma sucesiva la acción reflexiva con la ejecutiva, sin dar tregua a la improvisación. El puente que se tiende entre cada una de las diferentes acciones educativas es lo que da coherencia y solidez a la acción educativa global.

Conclusiones

De cara al nuevo milenio, la UAEH, a través de su modelo educativo, incorpora las recomendaciones e innovaciones

internacionales en relación con la educación. Para ello, presenta el modelo curricular en el que se fundamenta la concepción pedagógica con un enfoque constructivista que permita la formación integral de sus egresados con énfasis en lo científico, tecnológico y humanista a través del desarrollo de competencias genéricas y específicas como dispositivo pedagógico. Además, asume la flexibilidad en el currículum para generar programas educativos que potencien y movilicen las posibilidades de los estudiantes para acceder al conocimiento y a otros contextos.

GLOSARIO DE TÉRMINOS

ÁREA DE FORMACIÓN. Forma de organización curricular articuladora e integradora de contenidos disciplinares, inter y transdisciplinares, así como experiencias de aprendizaje que favorecen el manejo eficiente de los mismos. Cada área representa agrupamientos que toman en cuenta, en diferente grado, criterios institucionales, filosóficos, epistemológicos, pedagógicos y de las ciencias humanas contemporáneas. En algunos casos posibilitan acercamientos o nexos interdisciplinarios por afinidad, de manera explícita, mientras que en otros surge al articular procesos comunes que dan curso a experiencias o vivencias valiosas en torno de metas vinculadas a dimensiones del desarrollo integral de los estudiantes.

ÁREA DEL CONOCIMIENTO. Es la integración de saberes que conforman una disciplina y su interrelación con las demás. De ellas emanan las líneas de conocimiento que requiera cada programa educativo.

CAMPO PROBLEMÁTICO. Es un conjunto de problemas y tareas de la realidad, vinculados al campo profesional y las interrogantes sobre los mismos, que los estudiantes deben responder o afrontar. En él se conjugan diversas ciencias y técnicas para dar soluciones con fundamentos teóricos y prácticos.

COGNOSCITIVA. Se basa en la epistemología científica que argumenta que el campo problémico parte de la realidad y se toma como tal, es decir, en su totalidad y multirreferencialidad como proceso, para explicarlo por la vía de la acción sobre él. Basados en la epistemología genética de Piaget, se dice que «conocer un objeto es actuar sobre él. Conocer es modificar, transformar el objeto y entender el proceso de su transformación y, como consecuencia, entender la forma en que el objeto fue construido. Una operación es, así, la esencia del conocimiento.

COLECTIVO. Estudiantes, académicos, administradores, directivos, comunidad de cada DES.

COMPETENCIA. Es la integración de contenidos (saberes) para lograr el desempeño profesional satisfactorio; establece un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, académico y científico. Uno de los objetivos de los programas educativos es desarrollarla y fomentarla de manera gradual y a lo largo de todo el proceso de formación. Es el resultado de integrar el saber, saber hacer en la vida y para la vida, el saber ser, emprender y convivir.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS. Son saberes especializados para realizar labores concretas, propias de una profesión o disciplina, que se aplican en determinado contexto. Se refieren a la capacidad de una persona para aplicar sus conocimientos a la resolución de problemas relacionados con situaciones del campo profesional, de acuerdo

con una norma reconocida por organismos acreditadores y certificadores nacionales e internacionales.

COMPETENCIAS GENÉRICAS. Son las que debe poseer un profesional para realizar comportamientos laborales y sociales. Para alcanzarlas, es ineludible la coherencia entre los programas educativos, el desempeño natural y el trabajo real del profesional en el ámbito local, nacional e internacional.

CONTENIDOS. Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes y valores.

DIMENSIÓN. Es la agrupación conceptual que ubica y relaciona los objetos primordiales de los problemas sociales vinculados al ejercicio profesional, así como las ideas y las vías para acceder a ellos; de igual forma, las funciones y procesos para que sus características obedezcan a un orden determinado y delimitado por el área disciplinar correspondiente.

DISCIPLINA. Es un conjunto organizado de contenidos sobre un determinado objeto de estudio. Se caracteriza por su simplificación analítica (uso de clases de conceptos), su coordinación sintética (estructuras mediante las cuales los conceptos se relacionan) y su dinamismo (capacidad de la propia disciplina para guiar a investigaciones subsecuentes). Se aborda desde diferentes perspectivas y marcos referenciales mediante la utilización de procedimientos metodológicos para la realización de la investigación e instrumentos de análisis, es decir, estrategias lógicas, tipos de razonamientos y construcción de modelos. Debe dar cuenta, además, de un nivel de integración teórica, teórico-práctico y de acción profesional mediante un cuerpo de conceptos fundamentales y unificadores.

EDUCACIÓN INTEGRAL. Eje transversal que desarrolla la personalidad del ser humano de forma equilibrada y que lo

considera un ser complejo (biopsicosocial), por lo que cada parte que lo constituye crece y evoluciona de manera armoniosa y proporcionada para alcanzar su plenitud al considerar las potencialidades del individuo para desarrollar sus capacidades.

EDUCACIÓN PARA LA EQUIDAD. Eje transversal que propicia la valoración y respeto por la interculturalidad y garantiza la igualdad de oportunidades por género, edad y condición social. Está basada en la Declaración Universal de Derechos Humanos, que dice:

Toda persona tiene derecho a la educación y el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos [...] y hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior [...].

EDUCACIÓN PARA LA VIDA ACTIVA. Eje transversal que desarrolla capacidades emprendedoras y creativas para identificar, plantear y resolver problemas en los diversos sectores⁴⁴. Implica invertir en los avances de la ciencia y la creación de tecnología en condiciones apropiadas para la consolidación del estudiante como profesional en los planos local, estatal, nacional e internacional.

EJE TEMÁTICO. Elemento estructural del modelo que agrupa, articula, define y organiza los campos problemáticos en función de las potencialidades, posibilidades y/o relaciones existentes entre ellos y que se abordan en unidades de aprendizaje.

EJE TRANSVERSAL. Conocimientos generales de carácter universal que son transferibles a situaciones nuevas, con el fin de que los actores del proceso aprendizaje y enseñanza sean capaces de orientarse de modo racional y

⁴⁴ Productivo, social y de servicio

autónomo en situaciones de conflicto de valores y tomar posturas y decisiones de las que se hagan responsables.

ESCENARIO ÁULICO. Es donde el estudiante desarrolla procesos de crecimiento personal, la capacidad para incorporar los saberes, construir de manera progresiva su lógica de comprensión y orientarla durante el proceso de formación. Con este fin se desarrollan técnicas activas de aprendizaje que favorezcan el respeto a la diversidad de talentos, formas de construir el conocimiento, valores, hábitos, habilidades, capacidades, actitudes y aptitudes a través de prácticas que fomenten la interacción académica en el trabajo colaborativo y cooperativo.

ESCENARIOS DE APRENDIZAJE. Son micromundos áulicos contextualizados, virtuales y reales, que ayudan al desarrollo de capacidades, hábitos, habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores en los estudiantes. Por ejemplo, una plaza, una municipalidad, un museo, una mina, una panadería, un salón de clases, un laboratorio, un simulador, hospitales, industrias, teatros.

ESCENARIO REAL. Es donde el estudiante desarrolla, fortalece y consolida su formación profesional en forma gradual, a través de la vinculación con los sectores productivo, social y de servicios mediante la integración, fortalecimiento y validación de sus conocimientos; además, le permite desarrollar habilidades específicas, actitudes, aptitudes, hábitos y valores frente a problemáticas del campo profesional en el ámbito institucional, estatal, nacional e internacional para generar propuestas e innovaciones. Incorpora la reflexión y el análisis respecto de éstos en la dinámica social y del medio ambiente.

ESCENARIO VIRTUAL. Es donde el estudiante desarrolla, fortalece y consolida su formación mediante la incorporación de nuevas tecnologías, centros dinamizadores para

la interactividad a través de la aplicación de entornos audiovisuales, videoconferencias, multimedia, códigos audiovisuales, animaciones en tercera dimensión, simulación de fenómenos mediante técnicas digitales, navegación hipertextual e hipermedia, cursos en línea (*e-learning*), entre otros.

INTERDISCIPLINA. Se conceptúa como intercambio, convergencia y cooperación para comprender el objeto de estudio a partir de distintas disciplinas; constituye una colaboración coordinada desde el intercambio de ideas, elimina la parcialidad de la ciencia, lo cual hace posible una reconstrucción cognoscitiva que integre diversas disciplinas. Debe dar cuenta, además, de un nivel de integración teórica, teórico-práctico y acción profesional mediante un cuerpo de conceptos fundamentales y unificadores. Por ejemplo, en educación ambiental es necesario tomar en cuenta los conocimientos de ecología, química, contaduría, administración, mercadotecnia, economía, entre otras.

NÚCLEO DE FORMACIÓN. Es la parte sustantiva del plan de estudios que organiza los contenidos: conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y valores relevantes y significativos de carácter científico, tecnológico y humanista, para el desarrollo de las esferas cognitiva, psicomotora y afectiva, con el fin de lograr las competencias necesarias para alcanzar la formación integral del estudiante de la UAEH.

El núcleo refiere a un conjunto de saberes que incorpora objetos de enseñanza y contribuye a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los estudiantes recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, con lo que enriquecen la experiencia personal y social.

NÚCLEO BÁSICO. Es común para todos los programas educativos de cada DES, integra las unidades de aprendizaje, contempla los contenidos fundamentales de cada área de conocimiento y conlleva el compromiso de promover actitudes, aptitudes, capacidades, habilidades y valores que el estudiante aplicará a lo largo del trayecto de su formación y en su ejercicio profesional. Su intención es que en cada unidad de aprendizaje el estudiante pueda utilizar herramientas tecnológicas, leer y analizar textos, redactar distintos tipos de documentos, desarrollar y aplicar habilidades de pensamiento, ubicar los problemas locales, regionales, nacionales y mundiales en el marco de las disciplinas estudiadas, así como conducirse con ética profesional.

NÚCLEO COMPLEMENTARIO. Favorece una preparación en los saberes mediadores e instrumentales, en la discusión y apropiación de técnicas generales que ayudarán a un mejor ejercicio profesional y una mayor capacitación para el acceso a los medios de comunicación y en áreas del saber que permiten enriquecer la especificidad del conocimiento.

NÚCLEO DE FORMACIÓN PROFESIONAL. En éste se abordan los contenidos esenciales de cada programa educativo. Son seleccionados con rigor por los grupos colegiados de cada DES; la organización del contenido se aborda a través de problemas, temas, unidades de trabajo, experiencias educativas, talleres, seminarios, módulos.

NÚCLEO TERMINAL Y DE INTEGRACIÓN. Posibilita que se atiendan las necesidades e intereses de los estudiantes, además de potenciar el desarrollo de su autonomía para la toma de decisiones con relación a su formación. Las áreas de énfasis estarán integradas por unidades de aprendizaje

disciplinarias y optativas; estas últimas podrán ser seleccionadas de cualquier otro programa educativo.

PERFIL. Es el conjunto de aspectos relevantes que definen y distinguen a un individuo de otro. En el ámbito educativo son importantes los campos de conocimiento que maneja, el nivel de estudio alcanzado, así como las actividades productivas en que se involucra, hábitos, habilidades, capacidades, destrezas, actitudes, aptitudes y valores que posee (CIEES, marzo, 1994; CIEES, julio, 1995).

PERFIL DE EGRESO. Es la enunciación de las características personales genéricas que definen a un profesionista y que deben estar especificadas en conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y valores necesarios para la consideración integral del sujeto de estudio.

PERFIL DE INGRESO. Se refiere a las características que los aspirantes deben poseer al incorporarse a la licenciatura y que favorecerán su éxito en el programa. Este perfil debe estar organizado en términos de los conocimientos generales y específicos, aptitudes para el área elegida, habilidades relacionadas con lectura crítica, expresión oral y escrita, razonamiento y análisis, proceso de abstracción y representación, procedimientos para la resolución de problemas y actitudes (responsabilidad, colaboración, apertura, respeto, crítica, compromiso y disposición) y vocacional en función de las áreas relevantes para el programa (CIEES, 1995; modelo educativo UAEH, 2004).

PERFIL PROGRESIVO. Es el conjunto de características que el estudiante desarrolla a través de la vivencia y acreditación de los núcleos de formación para lograr un nivel de apropiación progresivo de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes, aptitudes y valores que le proporciona el programa educativo. Permitirá evaluar el desempeño gradual del estudiante en los escenarios real, virtual y

áulico, los cuales incluyen ambientes académicos, investigativos y sociales que preparan al estudiante para el mundo profesional laboral y con una formación que integra el saber, saber hacer en la vida y para la vida, saber ser, saber emprender y saber convivir.

PROCESO EDUCATIVO. Se consideran todos los actores y acciones que intervienen en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

TELEOLOGÍA. Ciencia de los fines.

TRANSDISCIPLINARIEDAD. Relaciones entre las disciplinas que buscan contenidos de otras disciplinas sobre un objeto de estudio que permitan incorporar a su práctica integraciones y relaciones de jerarquización y subordinación. Utilizan paradigmas teóricos, métodos de investigación y terminología que dan como resultado disciplinas híbridas. Por ejemplo, la bioingeniería, bioquímica, fisicoquímica, neurociencia, genómica, geoantropología, etnografía.

UNIDAD DE APRENDIZAJE. Es un conjunto de acciones de formación integradora y globalizadora cuyos contenidos deben ser seleccionados y organizados a partir de la disciplina misma, de los campos problemáticos y etapas del desarrollo del estudiante; debe relacionarlos de manera inter y transdisciplinar. Además, contiene temas sugeridos por los contenidos de los ejes transversales, propicia la investigación colectiva con un alto nivel de compromiso, tiene como referencia la formación de un elemento de la competencia a formar, utiliza estrategias didácticas centradas en el aprendizaje (aprendizaje situado, enseñanza problémica, aprendizaje colaborativo y cooperativo). Se interrelaciona con otras unidades de aprendizaje para conformar los ejes temáticos; puede asumir todas las modalidades posibles de organización:

curso, taller, seminario, actividad de investigación, actividad comunitaria, trabajo de servicio social, práctica profesional, estancias, asistencia a eventos académicos, actividad artística, deportiva, desarrollo de trabajos de investigación.

UNIDAD DE TRABAJO. Estructura didáctica de trabajo cotidiano inmersa en el proceso de enseñanza y aprendizaje; en ella debe aparecer de manera objetiva la planificación, organización, temporalización de los contenidos, los medios y materiales que se necesitan; asimismo, debe contemplar los criterios de evaluación indicando el tipo y grado de aprendizaje que deseamos que el estudiante realice, sin olvidar que cada unidad de trabajo explicita las intenciones educativas en el proceso formativo. Constituye una forma de organizar actividades orientadas al desarrollo de una o más capacidades, hábitos, habilidades, actitudes, aptitudes y valores. Varias unidades de trabajo conforman una unidad de aprendizaje.

CAPÍTULO CINCO

Guía metodológica para el diseño y rediseño curricular del programa educativo a nivel licenciatura

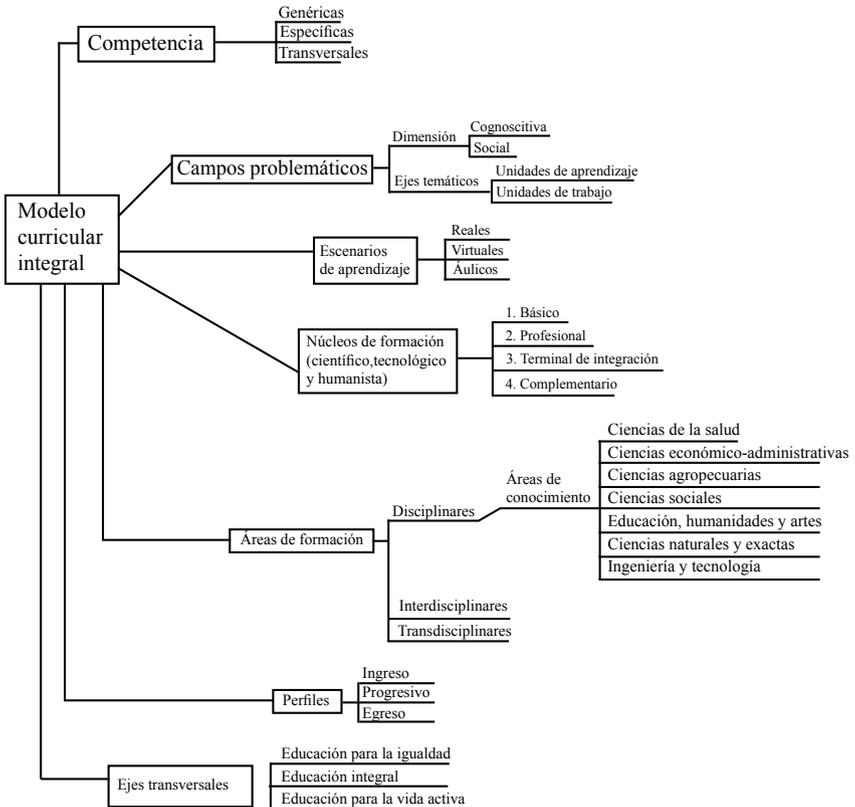
PRESENTACIÓN

Esta guía tiene como objetivo proporcionar los procedimientos teórico-metodológicos para la construcción e integración de los componentes del modelo curricular; es un recurso instrumental de apoyo para el proceso de diseño y rediseño de los programas educativos de nivel licenciatura que fundamenta todas sus modalidades estructurales y respeta sus particularidades en la aplicación (presencial, semipresencial, abierta y virtual). Los participantes deberán consultarla para asegurar un producto que cumpla con los lineamientos y políticas establecidos en el modelo educativo.

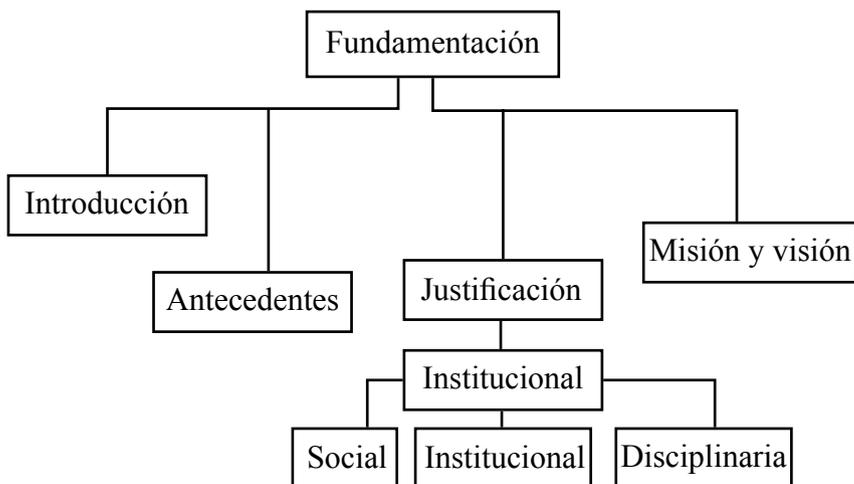
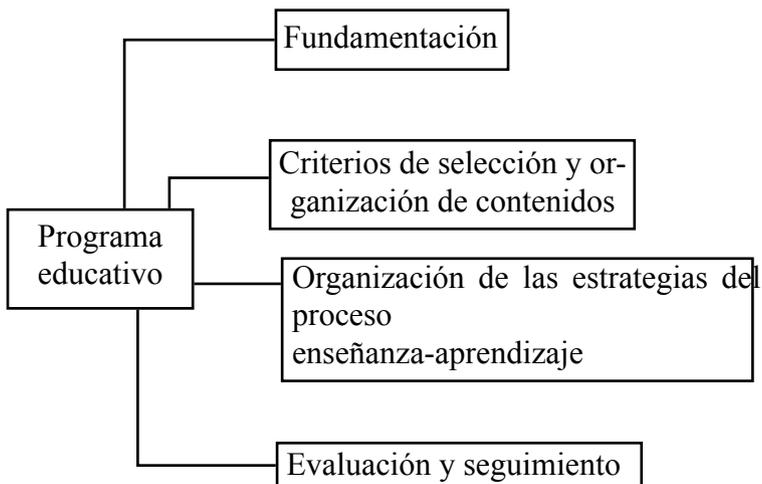
En el caso del diseño de un nuevo programa es necesario analizar los apartados y considerar sólo los que son aplicables.

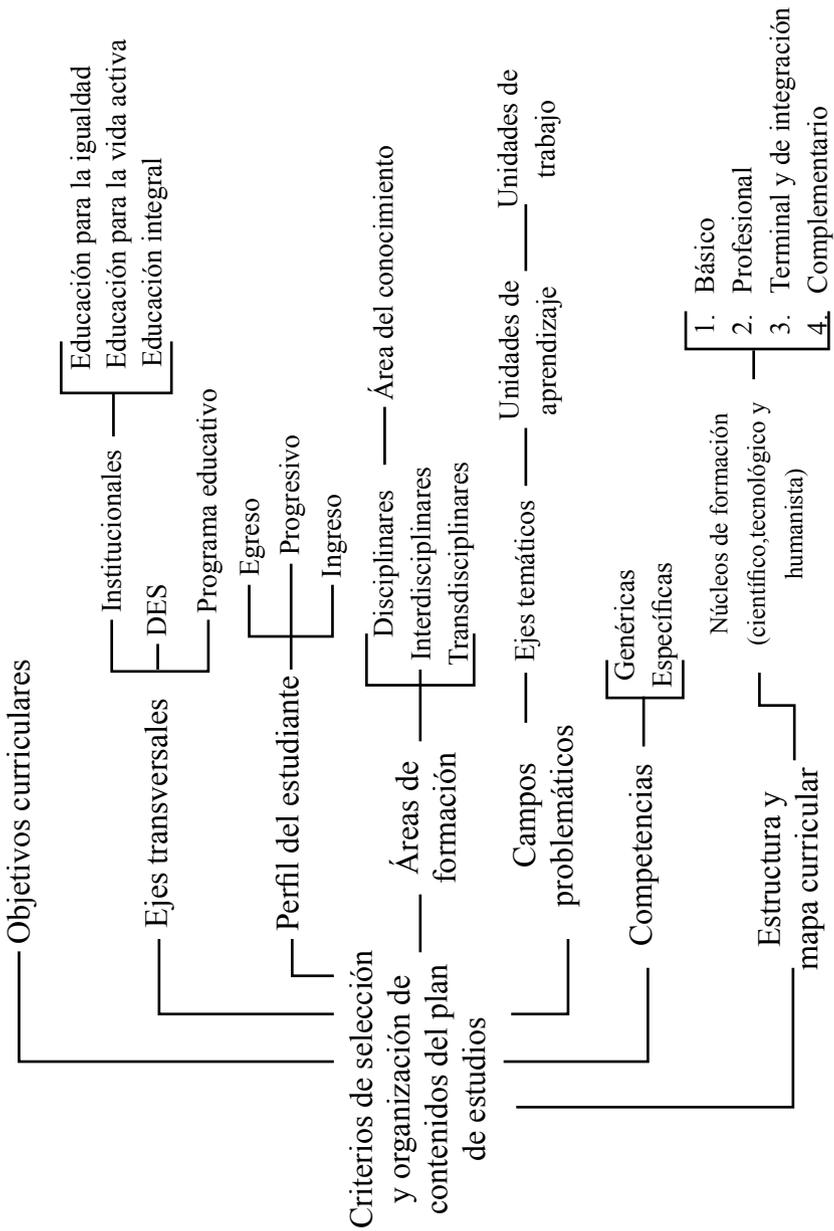
Una representación esquemática del modelo curricular integral y del programa educativo se presenta al inicio, con la finalidad de contar con un panorama general de los componentes que los integran:

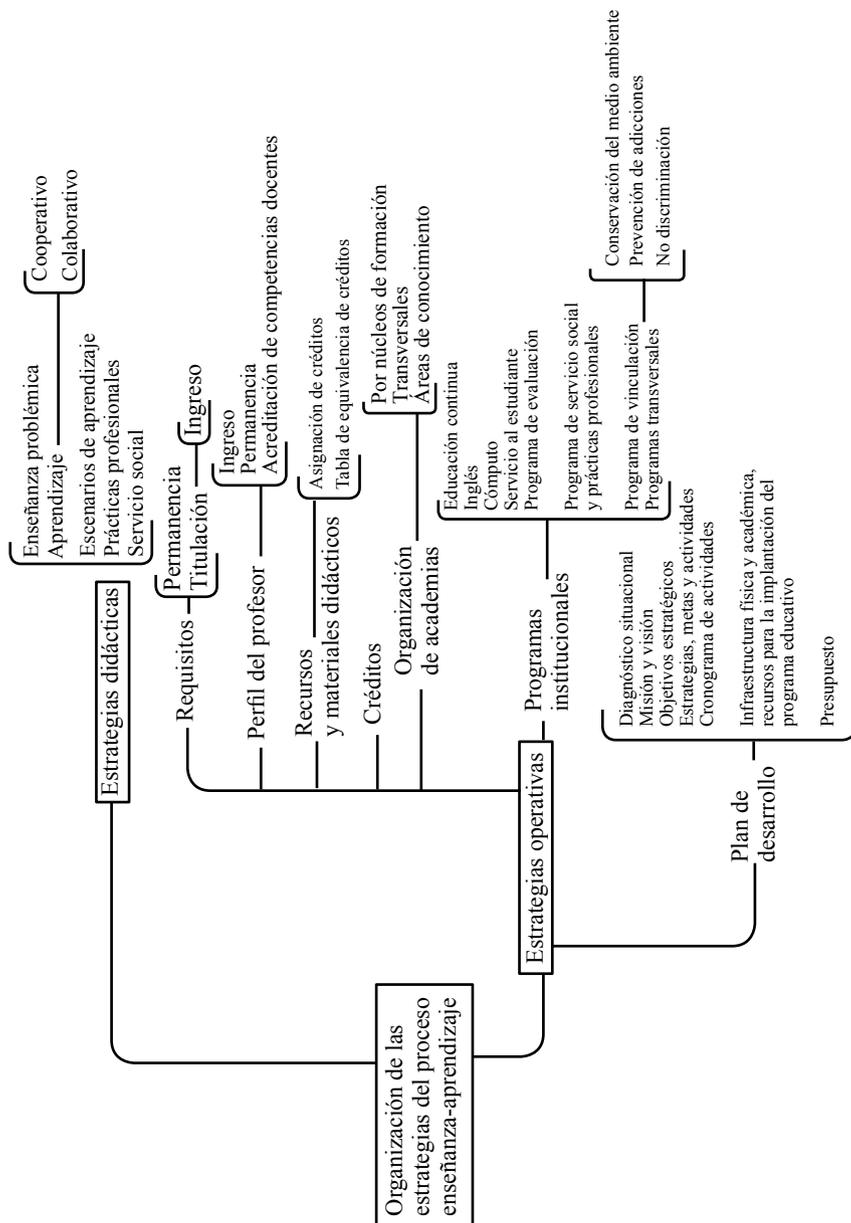
Mapa conceptual del modelo curricular integral

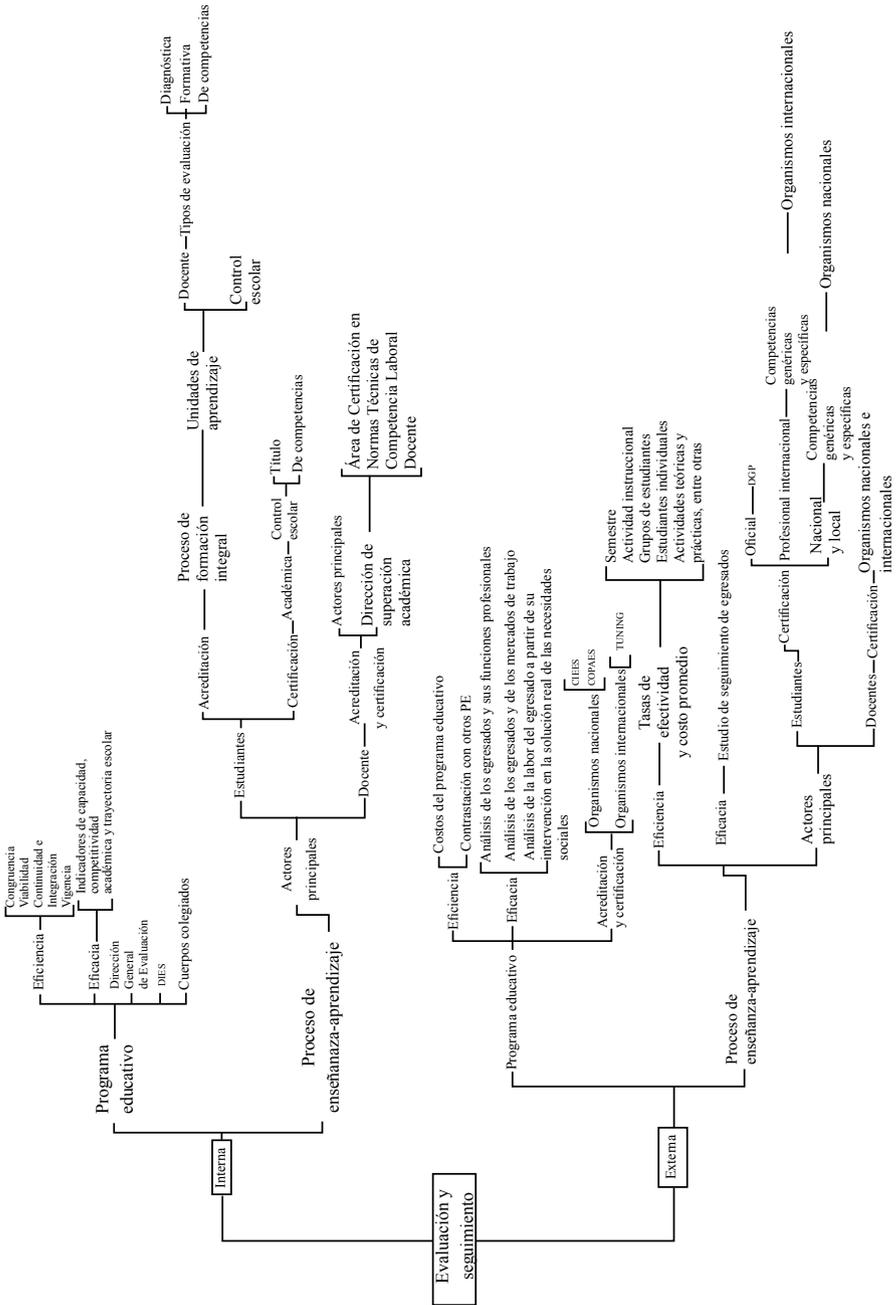


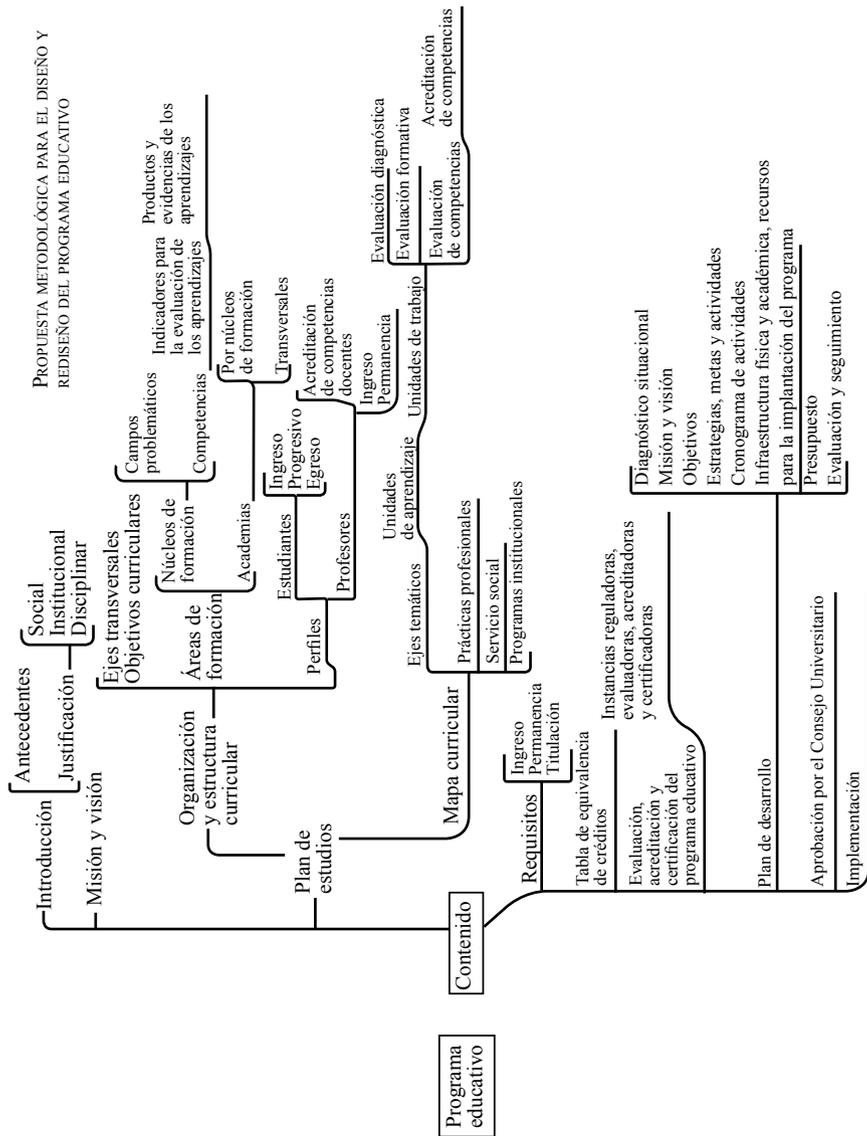
Mapa conceptual del programa educativo











De acuerdo con los esquemas presentados, se realiza una descripción de cada uno de los apartados, así como las recomendaciones metodológicas para su construcción. En el anexo de este capítulo se presenta una propuesta de organización del documento de construcción de diseño y rediseño curricular, así como una propuesta para la presentación del documento ejecutivo y de los elementos a presentar a las autoridades universitarias para sugerencia y, en su caso, aprobación.

INTRODUCCIÓN

Es la presentación general del trabajo, donde se incluye una descripción sintética del contenido del documento.

Recomendaciones metodológicas:

- a) Motivaciones institucionales, de la profesión, académicas y políticas que dan lugar al diseño y rediseño curricular del programa vigente.
- b) Metodología empleada en el diseño y rediseño curricular (etapas y estrategias de trabajo, como foros, talleres, entrevistas).

5.1 Fundamentación

5.1.1 Antecedentes

Es la presentación de la trayectoria del programa educativo, desde su implantación hasta el momento actual. En el caso de un programa nuevo, el diagnóstico a partir de los estudios de pertinencia y factibilidad.

Recomendaciones metodológicas:

- 1) Revisar la evolución histórica del programa que implica identificar:
 - a) Cuándo se originó el programa
 - b) Justificación de la implantación del programa en la UAEH
 - c) Ajustes y rediseños que ha tenido (fechas y propuestas o modificaciones realizadas y resultados alcanzados)
- 2) Realizar un análisis FODA del programa educativo actual (fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas). Para facilitar dicho análisis se sugiere:
 - a) El análisis debe presentarse como un anexo del programa educativo
 - b) Con lo revisado en el paso 1 y lo analizado en el 2, redacte los antecedentes del programa educativo

5.1.2 Justificación

Es el apartado en el que se validan los argumentos encontrados en los estudios de pertinencia y factibilidad que fundamentan el diseño o rediseño curricular del programa educativo, a partir de las dimensiones social, institucional y disciplinar. En todas las dimensiones que conforman la justificación se propone exponer la síntesis o conclusión de los resultados del análisis de los estudios de pertinencia y factibilidad.

JUSTIFICACIÓN SOCIAL. Son los argumentos relativos a la pertinencia de la modificación al programa educativo vigente frente a las necesidades de desarrollo estatal, nacional e internacional, así como a las necesidades del sector productivo, de servicios y social, y que considere el campo laboral actual y potencial.

Recomendaciones metodológicas:

- 1) De los resultados de los estudios de necesidades y demandas sociales, socioeconómico y de expectativas educativas, mercado laboral, trayectoria escolar, oferta y demanda educativa y de egresados actualizados del programa educativo se deben identificar:
 - Problemáticas y necesidades de la sociedad en la actualidad
 - Pretensiones de la licenciatura y su relación con el contexto
 - Necesidades y problemáticas actuales y futuras, del mercado ocupacional (productivo, de servicios y social) que atenderá el egresado
 - Alcance del programa de licenciatura en cuanto a la solución y atención de las necesidades y problemas identificados
 - Requerimientos generales de los sectores productivo, de servicios y social, expresado en términos de:
 - Competencias (conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores)
 - Demanda actual y futura de los egresados del programa
 - Posibilidades de incorporación laboral a los diversos sectores
 - Comportamiento pasado y presente de la matrícula del programa educativo vigente
 - Oferta y demanda potencial de estudiantes de nivel medio superior al superior y su cobertura
 - Nivel y posibilidades socioeconómicas de los aspirantes a cursar el programa

2) Describe la justificación social a partir de lo identificado en el punto anterior

INSTITUCIONAL. En el caso del rediseño, es la explicitación del estado actual de la docencia y la investigación en el programa educativo vigente respecto de las demandas del modelo educativo y curricular y de los compromisos establecidos en el programa de desarrollo institucional, entre otros referentes institucionales que impactan en la transformación del programa. Para el diseño de programas educativos se consideran los estudios de pertinencia y factibilidad (estudio socioeconómico, de expectativas educativas y el estudio de requerimientos para la implantación del programa educativo).

Recomendaciones metodológicas:

1) Identificar y comprender lo siguiente:

- Los principios que rigen a la institución educativa y constituyen las bases del diseño y rediseño curricular del programa educativo vigente (autonomía, responsabilidad social, laicidad, carácter público o privado, calidad).
- Referente teórico-metodológico establecido en los modelos educativo y curricular integrales de la UAEH.
- Necesidades, intereses, estado actual⁴⁵ y expectativas de la docencia y la investigación en el instituto o área de extensión académica multidisciplinaria (AEAM) al que corresponde el programa educativo a diseñar o rediseñar (estudio de academias).
- Consideraciones de estudiantes y docentes a partir de estudios de opinión.

⁴⁵ Este punto es sólo para el caso de rediseño

- 2) A partir de lo identificado en el punto anterior, se describe la justificación institucional para el diseño o rediseño del programa educativo.

DISCIPLINARIA. Es la identificación de los elementos científicos, tecnológicos y humanistas de la disciplina que fundamentan el diseño y rediseño del programa y lo promueven.

Recomendaciones metodológicas:

- 1) Se deben analizar e identificar los siguientes elementos:
 - a) Origen, evolución y desarrollo científico, tecnológico y humanista de la disciplina a nivel internacional, nacional y estatal
 - b) Conceptualización de la disciplina y/o área del conocimiento del programa vigente (estudio de la profesión)
 - c) Campos profesionales que conforman la disciplina e identificación de su práctica (estudios de la profesión, mercado laboral, necesidades y demandas sociales):
 - Decadente
 - Dominante
 - Emergente
 - d) Fundamentación del programa a diseñar o rediseñar con respecto a estudios de la profesión, comparativo de planes y programas de estudio:
 - Perspectivas
 - Enfoques
 - Tendencias
 - e) Características de la práctica promovida por el programa; señalar los campos profesionales actuales y potenciales (estudio de demandas y necesidades sociales, mercado laboral)

- f) Caracterización de los procesos educativos del programa vigente
- g) Especificación de los procesos educativos que requiere el programa respecto a:
 - Relación docente-estudiante, docente-docente, estudiante-estudiante
 - Construcción de conocimientos
 - Prácticas educativas
 - Evaluación del aprendizaje
 - Acreditación de la competencia

2) Del resultado del análisis anterior, elaborar la justificación disciplinaria

5.1.3 Misión y visión

VISIÓN. Es la especificación de los logros del programa en un futuro. ¿Cómo se visualiza el programa educativo a largo plazo? Es la manera de ver más allá del tiempo actual para construir la imagen que el programa desea poseer y que considere las condiciones económicas, culturales, científicas, tecnológicas, sociales y humanísticas en el ámbito estatal, nacional e internacional.

MISIÓN. Es la razón de ser del programa educativo; establece lo que se hace, lo que se debe hacer, para qué, cómo y dónde.

Recomendaciones metodológicas:

Para formular la visión y la misión pueden realizarse reuniones con los integrantes de la comunidad universitaria para compartir anhelos, deseos e intereses del programa educativo y lograr el consenso a través de diversas técni-

cas que analicen el diagnóstico de la situación actual del programa y resultados de los estudios de pertinencia y factibilidad que se actualizarán. Éstas deben formularse en congruencia con la visión y misión institucionales de cada DES y área académica.

La visión debe ser motivadora, clara y simple, coherente, con poder de comunicación; debe proporcionar un reto, reflejar objetivos y aspiraciones de los miembros del programa con base en un proceso factible y compartido donde se consensuan los anhelos, deseos e intereses colectivos*, congruentes con el tiempo y los diversos contextos.

Características de la visión:

- Se redactada en tiempo presente
- No se expresa en términos numéricos
- Es ambiciosa, desafiante, alcanzable y realista
- Es motivadora e inspiradora
- Es clara, concreta y atractiva
- Debe plantear la mejora del estado actual

La misión debe ser significativa para todos los participantes, formularse en términos claros y no debe manifestarse como factible sino como deseable.

Para la formulación de la misión se deberán considerar:

- Las intenciones educativas del programa
- Los aspectos y estrategias necesarios para alcanzarla
- Los problemas y necesidades (económicas, culturales, científicas, tecnológicas, sociales y humanísticas en el ámbito estatal, nacional e internacional) que atenderá el egresado
- Las características deseables del profesional

5.1.4 Perfil del docente

Para el desempeño óptimo de sus tareas, el docente de la UAEH debe cubrir un perfil general que incluye las dimensiones de formación, competencias docentes (profesionales, de educador y personales), investigación y desempeño institucional, de las cuales se derivan perfiles específicos para el nivel de licenciatura que se muestra a continuación, según las dimensiones propuestas:

- **Ámbito de la formación:**
 - Grado académico mínimo de licenciatura, de preferencia con posgrado
 - Formación en el área del conocimiento validada por la academia
 - Pertenencia a organismos profesionales
 - Calificación de competencias docentes, de acuerdo con la norma ISO/IWA-2, por algún organismo certificador
 - Experiencia profesional en el campo, con mayor requerimiento para docentes de los últimos semestres (área de énfasis)
 - Reconocimientos profesionales
 - Manejo de un segundo idioma a nivel intermedio
 - Manejo de herramientas informáticas
 - Conocimientos de cultura general

Competencias docentes: profesionales, de educador y personales

DOCENTE

- Es un personaje facilitador, motivador, tutor, estimulador del aprendizaje, investigador-extensionista y vinculator.

- Considera los saberes como recursos para que en su práctica, personal, crítica y reflexiva los utilice en las actividades de docencia, investigación, aplicación tecnológica, gestión.
- Trabaja a través de los campos problemáticos.
- Negocia y conduce proyectos académicos con los estudiantes.
- Adopta una planificación flexible e indicativa.
- Asume su responsabilidad de facilitador y, junto con estudiantes y otros docentes, evalúa los desempeños.
- Se convierte en sujeto involucrado en la problemática a resolver.
- Aprende con los demás.
- Requiere del dominio de contenidos y de métodos de aprendizaje que le permitan desarrollar su práctica de manera adecuada.
- Promueve la interrelación y el uso de los recursos de información y tecnología.
- Propicia la resolución de problemas sociales y profesionales, medioambientales, demográficos, de desarrollo sustentable, migración, empleabilidad, derechos humanos.

Ámbito de la investigación:

- Manejo de metodologías y técnicas de investigación en el ámbito educativo y disciplinar que imparte
- Participación en, al menos, un proyecto de investigación colegiado
- Generación de productos: publicaciones, patentes, prototipos y artículos para congresos
- Incorporación activa de alumnos a proyectos de investigación

Desempeño institucional:

- Conocimiento y cumplimiento de la normatividad institucional
- Conocimiento del programa educativo en el que se desempeña
- Participación de calidad en las comisiones académicas
- Productividad del trabajo en academias
- Participación en tutorías
- Participación en asesorías disciplinares
- Asesorías a prestadores de servicio social
- Dirección de procesos de titulación
- Promoción de altos índices de asistencia
- Promoción de bajos índices de deserción
- Generación de altos índices de satisfacción entre alumnos, pares académicos, directivos y consigo mismo
- Generación de una evaluación docente institucional de calidad
- Vinculación con el entorno para proponer alternativas de solución a problemas específicos

(*Perfil docente*, UAEH, 2005)

Los elementos abordados en el perfil docente se refieren a las competencias genéricas que corresponden al perfil general del docente de licenciatura de la UAEH.

5.1.5 Ingreso, permanencia y certificación de competencias para el docente

INGRESO

La normativa establece el nivel básico de las competencias profesionales de educador y personales del docente. La ex-

perencia en su práctica educativa, la versatilidad de su formación básica y complementaria adquirida y la experiencia en el campo laboral relacionada de manera directa con la unidad de aprendizaje en cuestión. Tener el conocimiento y la capacidad de comunicarse en su lengua materna y en una lengua extranjera, lo que le permitirá interrelacionarse y manejar de manera satisfactoria las TIC.

REQUISITOS DE INGRESO

- 1) Los que considere la institución dentro de su normatividad
- 2) Los específicos para cada unidad de aprendizaje, área del conocimiento y nivel que se va impartir (generados al interior de cada PE)

PERFIL PROFESIOGRÁFICO

Éste es un componente que se determina para cada unidad de aprendizaje.

PERMANENCIA

El compromiso de actualización permanente dentro del ámbito de las competencias profesionales implica una misión de la mejora continua del mapa de competencias personales.

La estructura educativa actual compromete a trabajar en cuerpos académicos con una buena coordinación, organización, complementariedad y comunicación entre todos, con el fin de integrar nuevos proyectos interdisciplinarios y transdisciplinarios que contribuyan a perfilar una misión y visión institucionales, así como la creación de un clima de cooperación y una cultura democrática al interior de los institutos. Se trata de trabajar y aprender en equipo, además de transitar de la formación individual a la formación del equipo institucional.

El docente también debe ser tutor, como eje educativo donde se canalizan las distintas demandas académicas y personales de sus tutorados. Es un mediador entre los alumnos, los docentes y las familias, favorece el encuentro y la relación fluida entre todos ellos, fomenta la convivencia y la integración escolar de los alumnos y les acompaña en el proceso de desarrollo y madurez. Ejerce una acción personalizada mediante tutorías individuales y de aula y maneja estrategias comunicativas, organizativas y de control educativo encaminadas a la resolución eficaz de las distintas necesidades que surgen en la dinámica escolar.

REQUISITOS DE PERMANENCIA

- 1) Los que considere la institución dentro de su normatividad
- 2) Los específicos para cada unidad de aprendizaje, área del conocimiento y nivel que se va impartir (generados al interior de cada PE)

CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES

Este punto se registrará por los lineamientos que establezcan la Dirección General de Evaluación y el Programa de Certificación en Normas Técnicas de Competencia Laboral Docente.

5.2 Criterios de selección y organización de contenidos

INTRODUCCIÓN

En este apartado se abordarán los criterios de selección y organización de contenidos que el modelo curricular integral contempla para el rediseño y diseño de programas educativos de licenciatura en su modalidad escolarizada.

Se debe entender el contenido como el conjunto de saberes (saber, saber ser, saber hacer, saber emprender y saber convivir) que engloba conocimientos, habilidades, hábitos, valores, actitudes y aptitudes que los docentes que conforman el comité de rediseño o diseño (a partir de los criterios de campos problemáticos, disciplinares, de los ejes transversales, competencias, perfiles del estudiante) seleccionen conforme a la metodología propuesta.

En cuanto a la organización de los contenidos, éstos se organizarán en unidades de aprendizaje en función de núcleos y áreas de formación, campos problemáticos y ejes temáticos. Para ello, se formularon las recomendaciones metodológicas que permitirán elaborarlos, así como una serie de instrumentos que facilitarán la labor de los comités. La organización de contenidos deberá consolidarse, con base en la estructura curricular que se desarrolle durante el proceso, en un mapa curricular.

5.2.1 Plan de estudios por unidades de aprendizaje

Es la referencia sintética y esquemática del conjunto de saberes abordados de forma dis, inter y transdisciplinarios y organizados en unidades de aprendizaje, en cuyo marco se desarrolla el proceso de aprendizaje y enseñanza; éstos son seleccionadas por los órganos colegiados para alcanzar los objetivos curriculares. En el plan de estudios se anotan todos los aspectos requeridos para la comprensión general de la estructura y organización del programa educativo⁴⁶.

El plan de estudios se conforma de los siguientes componentes:

⁴⁶ Según Díaz Barriga, éste se conceptualiza como un plan de estudios mixto, en función de las unidades de aprendizaje.

- Objetivos curriculares
- Ejes transversales
- Perfil de los estudiantes
- Áreas de formación
- Campos problemáticos
- Competencias
- Estructura y mapa curricular
- Núcleos de formación
- Ejes temáticos
- Unidades de aprendizaje

5.2.2 Objetivos curriculares

Son los propósitos que expresan las finalidades educativas y son el elemento de orden teleológico* del currículo que distinguen e identifican una profesión y definen los resultados que deben obtenerse a partir del proceso educativo*; sirven de base para la conformación del plan de estudios.

Recomendaciones metodológicas:

Los objetivos curriculares se desprenden de la misión del programa educativo y deben iniciar con un verbo en infinitivo, ser claros, precisos, suficientes y deben considerar el perfil de egreso y los ejes transversales de la UAEH.

5.2.3 Ejes transversales

Son conocimientos generales de carácter universal, transferibles a situaciones nuevas, con el fin de que los actores del proceso de aprendizaje y enseñanza sean capaces de orientarse de modo racional y autónomo en situaciones de con-

flicto de valores y tomar posturas y decisiones de las que se hagan responsables.

Nacen de las IES y obedecen a la problemática social⁴⁷ y profesional del mundo contemporáneo; son avalados por estudios diversos y derivan en las áreas académicas; son de carácter interdisciplinario y de ellos se deriva el perfil profesional, que considera las tendencias de evolución del contexto y las que afectan la formación, condiciones de la situación de trabajo o de la práctica de la profesión. Deben ser el marco para ubicar e incorporar conocimientos, habilidades complejas de pensamiento, metodologías y dominio instrumental, que giran en torno a los valores vistos en la generación de las competencias.

El eje transversal se establece en el plan de estudios con la finalidad de desarrollar las capacidades básicas que fortalecerán las estructuras cognitivo-subjetivas, socio-afectivas y de acción psicomotora, que atienden los aspectos esenciales para la formación del profesional y que no requieren ser desarrolladas en una unidad de aprendizaje específica sino, por el contrario, por su carácter general, pueden conformarse en cualquiera de los contenidos del plan de estudio. Los ejes transversales se desarrollan de manera paralela con los contenidos, con lo que se fortalece el área de las competencias.

Los ejes transversales que asume la universidad a nivel institucional son:

EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD. Propicia la valoración y respeto por la interculturalidad y garantiza la igualdad de oportunidades por género, edad y condición social, con base en la declaración universal de derechos humanos.

⁴⁷ Problemáticas medioambientales, demográficas, desarrollo sustentable, migración, empleabilidad, derechos humanos

EDUCACIÓN INTEGRAL. Desarrolla la personalidad⁴⁸ del ser humano de forma equilibrada, pues lo considera un ser complejo (biopsicosocial), por lo que cada parte que lo constituye crece y evoluciona de forma armoniosa para alcanzar su plenitud. Además, consideran las potencialidades del individuo para desarrollar sus capacidades; parte del convencimiento de que el ser humano puede y quiere crecer, así como aprender más. El objetivo de la educación integral es desarrollar habilidades, capacidades, valores⁴⁹, actitudes y aptitudes intra e interpersonales que permitan a los protagonistas del proceso educativo interactuar en diversas situaciones.

EDUCACIÓN PARA LA VIDA ACTIVA. Desarrolla capacidades emprendedoras y creativas para identificar, plantear y resolver problemas⁵⁰ en los diversos sectores⁵¹; implica invertir en los avances de la ciencia y la creación de tecnología en condiciones apropiadas para la consolidación del estudiante como profesional en los planos local, estatal, nacional e internacional.

Cada DES debe considerar los ejes transversales institucionales y establecer las especificidades que las distinguen; todo esto será incorporado en los programas educativos a través de contenidos, programas institucionales, proyectos y/o actividades. Los ejes abarcan las siguientes dimensiones: afectiva, intelectual-cognoscitiva, social, ética y de valores. Se deben considerar, dentro del plan de estudios,

⁴⁸ Los factores de la personalidad son: somático, afectivo, comportamental y cognitivo: C. Rogers y C. Rossenberg (1981), D. Snygg y A. Combs (1949)

⁴⁹ Responsabilidad, verdad, honestidad, respeto, compromiso, lealtad, amor, tolerancia, probidad, fraternidad, sentido del deber, cooperación, solidaridad, orden, honor, disciplina y vocación para la paz

⁵⁰ De índole social y profesional: medioambientales, demográficas, desarrollo sustentable, migración, empleabilidad, derechos humanos, tendencias del mercado laboral

⁵¹ Productivo, social y de servicio

estrategias que incorporen los programas transversales de conservación del medio ambiente, prevención de adicciones y no discriminación.

Recomendaciones metodológicas:

- 1) Revisar los conceptos de eje transversal, educación para la igualdad, integral y para la vida activa
- 2) Determinar las especificidades, la forma en que cada DES asume cada rasgo de los ejes transversales institucionales, a partir de:
 - Analizar las fuentes de información y consulta (modelo educativo, plan de desarrollo institucional de cada DES y de los PE, modelo curricular integral, asesores).
 - Cada DES podrá construir un eje o ejes transversales específicos.
 - Identificar en consenso con los integrantes de la DES los conocimientos, habilidades, capacidades, aptitudes, actitudes, valores y estrategias, vistos como lo que la DES debe promover en los estudiantes para la implementación de los ejes transversales institucionales en el programa educativo (ver el instrumento para la implementación de los ejes transversales del anexo 1).

5.2.4 Perfil del estudiante

El perfil es el conjunto de características relevantes que definen y distinguen a un individuo de otro. En el ámbito educativo, son importantes los campos de conocimiento que maneja, el nivel de estudios y las actividades productivas en que se involucran los hábitos, habilidades, capacidades, destrezas, actitudes, aptitudes y valores que posee.

En el modelo educativo se contemplan tres perfiles: de egreso, progresivo y de ingreso. El orden en el que se presentan responde a que la institución define las características del profesional que forma en el perfil de egreso. El perfil progresivo se refiere a los avances programáticos que el estudiante logra a lo largo de su trayectoria escolar; por último, y en función del perfil de egreso, la institución establece los requisitos mínimos necesarios que debe poseer el estudiante para su incorporación en el perfil de ingreso.

1) PERFIL DE EGRESO. Es la enunciación de las características personales genéricas que definen a un profesionista y que se especifican en conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y valores necesarios para la consideración integral del sujeto de estudio.

Todo perfil de egreso contiene las actividades productivas en que se involucra, los campos de conocimiento que maneja, los sectores de influencia, los núcleos de formación que desarrolla, la misión, visión y objetivos curriculares establecidos para el programa educativo.

El perfil es una herramienta, producto de un análisis reflexivo, acerca de lo que se espera y demanda del egresado en cuanto a la formación científica, tecnológica y humanística contemplada en el programa educativo. Durante la elaboración de un perfil es necesario tener presente la viabilidad, pertinencia y factibilidad de dicho programa, así como sus campos de aplicación.

Por otra parte, es indispensable tomar en cuenta el enfoque disciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario porque, durante el ejercicio de la práctica profesional, el egresado enfrenta problemáticas que requieren un tratamiento desde diversas posturas y marcos de referencia que

sean congruentes entre sí, por lo que la formación implica diversas disciplinas y niveles (Díaz Barriga, 1994).

De la integración del perfil resultan los saberes que desarrollará el estudiante, los cuales integran las competencias y los ejes transversales. Estos elementos se convierten en contenidos curriculares.

Recomendaciones metodológicas:

El perfil debe especificar conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y valores que expresen las características idóneas de cada programa educativo para que el egresado se desarrolle, cubra las necesidades del ámbito profesional, apoye y resuelva las diversas problemáticas sociales. Es necesario considerar los resultados de:

- Estudio de la profesión
- Necesidades sociales pertinentes a la profesión
- Mercado laboral
- Opinión de estudiantes y catedráticos
- Visión y misión del programa educativo, de la DES y de la institución
- Ejes transversales

Para facilitar la formulación del perfil de egreso, es necesario organizar la información de acuerdo con lo siguiente:

1) Contexto de la acción y práctica profesional

- Determinar los sectores productivos, de servicios y sociales donde se puede desempeñar el egresado
- Establecer los campos de acción de cada sector en que puede intervenir el trabajo del profesionista
- Definir las funciones generales y específicas de cada campo de acción, considerando:

- a) Las necesidades sociales detectadas
- b) Estudio del mercado laboral
- c) Los conocimientos, técnicas y procedimientos de cada campo de acción
- d) Definir y delimitar, de cada campo de acción, las poblaciones de beneficiarios
- e) Describir los espacios, sectores y/o lugares en donde puede desempeñarse el egresado
- f) Definir cada campo de acción y sus funciones

II) Determinar los conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y valores que poseerá el egresado al concluir la licenciatura.

Los conocimientos se expresarán en términos de las áreas de formación, las habilidades en términos de acciones, las actitudes en términos de conductas, las aptitudes en términos de capacidades y los valores en términos de las cualidades que le otorga a las situaciones.

Los valores para fomentar son los propuestos por el modelo educativo: responsabilidad, honestidad, respeto, compromiso, lealtad, amor, tolerancia, probidad, fraternidad, sentido del deber, cooperación, solidaridad, orden, honor, disciplina, vocación para la paz.

III) Redactar el perfil de egreso a partir de los puntos anteriores

2) **PERFIL PROGRESIVO.** Es el conjunto de características que el estudiante desarrolla a través de la vivencia y acreditación de las unidades de aprendizaje, que conforman núcleos de formación y ejes temáticos, para lograr un nivel de apropiación progresivo de competencias durante su proceso de formación. Permite evaluar el desempeño gradual del estu-

dianter en los escenarios real, virtual y áulico, los cuales incluyen ambientes académicos, investigativos y sociales que preparan al estudiante para el mundo profesional, laboral y con una formación que integra el saber. Este perfil determina las salidas laterales en los programas educativos.

Una consideración importante para este perfil es que no se puede elaborar sin antes haber avanzado en la construcción total del mapa curricular, por lo que se recomienda que se construya al final del proceso, una vez que se tengan todas las unidades de aprendizaje que conformarán el mapa curricular.

Recomendaciones metodológicas:

El perfil progresivo debe especificar conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y valores que expresen las características idóneas de cada programa educativo para que el estudiante, de forma gradual, logre un nivel de apropiación de contenidos.

- 1) Identificar los momentos dentro de la estructura curricular en la que se emitirán los perfiles progresivos; como mínimo deben ser dos y máximo el número de semestres del programa. Debe considerarse que el último semestre coincide con el perfil de egreso.
- 2) Identificar el núcleo de formación (básico, profesional, terminal, de integración y complementario) al que corresponden las unidades de aprendizaje del semestre del que se obtendrá el perfil progresivo.
- 3) Incorporar las competencias genéricas y específicas que se abordan en el semestre.
- 4) Especificar el nivel alcanzado para cada competencia genérica y específica.

5) A partir de los puntos anteriores, describir el perfil progresivo correspondiente.

Para el diseño del perfil progresivo se elabora el siguiente instrumento que facilita su construcción:

Instrumento para la elaboración del perfil progresivo

INSTITUTO	PROGRAMA EDUCATIVO			SEMESTRE	
	Unidades de aprendizaje	Competencias genéricas	Nivel	Competencias específicas	Nivel
Básico					
Profesional					
Terminal y de integración					
Complementario					

Descripción del perfil progresivo

Describir el perfil progresivo a partir del nivel de apropiación gradual de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes, aptitudes y valores que le proporciona el programa educativo, de acuerdo con la tabla anterior, que considera las relaciones entre los núcleos de formación, unidades de aprendizaje, competencias genéricas y específicas, según el nivel alcanzado por el estudiante hasta ese momento. La integración de todos los perfiles progresivos diseñados en la licenciatura dará como resultado el perfil de egreso.

3) **PERFIL DE INGRESO.** Se refiere a las características que los aspirantes deben presentar al incorporarse al programa educativo y que favorecen su éxito. Debe estar organizado en términos de los conocimientos generales y específicos, aptitudes para el área elegida, habilidades relacionadas con lectura crítica, expresión oral y escrita, razonamiento y análisis, proceso de abstracción y representación, procedimientos para la resolución de problemas y actitudes (responsabilidad, colaboración, apertura, respeto, crítica, compromiso y disposición) e interés vocacional en función de las áreas relevantes para el programa.

Recomendaciones metodológicas:

- 1) El perfil debe tener congruencia con la misión, visión y objetivos curriculares del programa educativo.
- 2) Considerar el perfil de egreso, que determina los conocimientos previos necesarios para incorporarse al programa educativo.
- 3) Definir las características que el estudiante debe poseer para incorporarse a la licenciatura, expresadas en términos de:
 - a) Conocimientos
 - b) Habilidades
 - c) Actitudes
 - d) Aptitudes
 - e) Valores
 - f) Interés y orientación vocacional
- 4) Construir el perfil a partir de las características definidas, la congruencia expresada en el paso 1 y el análisis del perfil de egreso mencionado en el paso 2.

5.2.5 Selección y jerarquización de los contenidos

A partir de los campos problemáticos, las áreas de formación y los ejes transversales, se seleccionan para cada unidad de aprendizaje (articuladas a través de núcleos de formación y ejes temáticos) los contenidos teóricos, metodológicos, actitudinales y valorales, con base en las ideas representativas o estructuras de las disciplinas y sus métodos de investigación, con la intención de desarrollar competencias genéricas y específicas.

Para realizar esta actividad de selección de contenidos es importante reconocer que éstos adquieren un determinado grado de importancia entre sí, por lo cual se hace necesario jerarquizarlos de acuerdo con su intencionalidad, profundidad y relevancia en: básicos, necesarios y complementarios.

- Contenidos básicos (imprescindibles en una profesión)
- Contenidos necesarios (sin los cuales no es posible el estudio o la aplicación de los contenidos básicos)
- Contenidos complementarios (los que, aun prescindibles o sustituibles, enriquecen la formación profesional para actuar en un contexto determinado)

Recomendaciones metodológicas:

- 1) A partir de los campos problemáticos definidos (véase el apartado para su construcción), determinar los contenidos que les den respuesta y que sean congruentes con los perfiles del estudiante, los objetivos curriculares y la fundamentación.
- 2) Del listado de contenidos seleccionados a partir de las áreas de formación y los obtenidos en el paso anterior, integrarlos y organizarlos sin dejar de lado los

contenidos acordados para los ejes transversales⁵². Es necesario verificar la congruencia con los perfiles del estudiante, los objetivos curriculares y la fundamentación (véase el apartado de áreas de formación e integración de contenidos).

5.2.6 Campos problemáticos

Es un conjunto de problemas y tareas de la realidad vinculados al campo profesional y las interrogantes sobre los mismos que los estudiantes deben responder o afrontar, en donde se conjugan diversas ciencias y técnicas para dar soluciones con fundamentos teóricos y prácticos. Los campos problemáticos deberán articularse a través de las unidades de aprendizaje en ejes temáticos que consideren las áreas y núcleos de formación, perfiles, ejes transversales y competencias⁵³.

Recomendaciones metodológicas:

- 1) Cada programa educativo, con base en los resultados obtenidos en los estudios de pertinencia y factibilidad

⁵² Los contenidos seleccionados deben tomar en cuenta el desarrollo de las competencias genéricas y específicas, además de aclarar que éstas se desarrollan a través de estrategias psicopedagógicas.

⁵³ Los campos problemáticos están integrados por dos dimensiones: a) cognoscitiva, basada en la epistemología científica que argumenta que el campo problemático es un problema de la realidad que se toma como tal, en su totalidad y multireferencialidad como proceso, para explicarlo por la vía de la acción sobre de él. Basados en la epistemología genética de Piaget, se dice que «conocer un objeto es actuar sobre él. Conocer es modificar, transformar el objeto y entender el proceso de su transformación y, como consecuencia, entender la forma en que el objeto fue construido. Una operación es, así, la esencia del conocimiento». b) La dimensión social que se apoya en una concepción del mundo y del papel que el conocimiento y su enseñanza tienen en el proceso social. Los problemas de la realidad son problemas de una realidad social sobre las cuales la práctica profesional opera, trabaja y transforma. Entonces se amplía el concepto de objeto de transformación, ya no sólo la cosa (la realidad *in situ*) sobre la cual operar, sino el espacio social y el grupo social con el cual operar (Rafael Serrano: 1982)

y las experiencias de los académicos, debe plantear los problemas y tareas problematizables que el profesional enfrenta en su ejercicio.

- Categorizar y priorizar los problemas y tareas problematizables a resolver (tabla 2.4)
- Definir los campos problemáticos de cada PE

Tabla 2.4 Instrumento para campos problemáticos

Instituto	Programa educativo
Lista de problemas y tareas problematizables	Definir campo problemático (jerarquización y categorización)
	<p>The diagram illustrates four distinct problem fields (Campos problemáticos) defined by rectangular boxes. Each field contains a set of related problems and tasks:</p> <ul style="list-style-type: none"> Campo problemático 2: Contains Problema 1, Problema 5, and Problema 2. Campo problemático 3: Contains Tarea 3, Tarea 1, and Tarea 6. Campo problemático 1: Contains Problema 4, Problema 3, and Problema 2. Campo problemático 4: Contains Tarea 4, Problema 7, Tarea 5, and Problema 8.

1) Objetivos de las unidades de aprendizaje

- Una vez identificados los problemas y las tareas problematizables, y ubicados en el campo problemático que le corresponden, es necesario identificar los objetivos generales y específicos de cada campo, en correspondencia con los objetivos curriculares y perfiles del estudiante.

- A partir de cada objetivo específico de los campos problemáticos, identificar y nombrar las posibles⁵⁴ unidades de aprendizaje que darán respuesta a cada campo problemático.
- Determinar los contenidos de cada unidad de aprendizaje a partir de los objetivos específicos. Para tratar los campos problemáticos (tabla 2.5), verificar congruencia con los objetivos curriculares, perfiles del estudiante, ejes transversales y la fundamentación que conformarán las unidades de aprendizaje.

Tabla 2.5 Instrumento para identificar contenidos a partir de campos problemáticos

Tipo de conocimiento	Contenidos				Nombre del campo problemático
	Nombrar posibles unidades de aprendizaje	Saber qué	Saber hacer	Saber ser	
Esenciales					
Necesarios					
Complementarios					

SABER QUÉ

Conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios. Son contenidos de tipo teórico que se clasifican en:

⁵⁴ Se les denomina unidades de aprendizaje posibles, ya que sólo corresponden a los campos problemáticos y falta integrar los ejes transversales y las áreas de formación.

- Factuales: Datos y hechos que proporcionan información verbal y que deben aprenderse en forma literal.
- Conceptuales: Conceptos, leyes, principios y explicaciones de una realidad natural o social; se debe extraer el significado esencial o identificar las características y reglas que los componen.

SABER HACER

Conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, aptitudes, métodos. Sus contenidos son de tipo práctico y están basados en la realización de acciones u operaciones.

SABER SER

Las actitudes son un reflejo de los valores que posee una persona; la disposición con relación a una persona, situación u objeto determinado. Sus contenidos son de tipo vivencial, tienen relación con los ejes transversales y comprenden el saber convivir y emprender.

Con la integración de los saberes deben desarrollarse las competencias genéricas (formativa, comunicación, creativa, pensamiento crítico, liderazgo colaborativo, ciudadanía, uso de la tecnología) y específicas definidas por cada programa educativo.

5.2.7 Área de formación

Es una forma de organización curricular, articuladora e integradora de los contenidos disciplinares, inter y transdisciplinares, así como las experiencias de aprendizaje que favorecen el manejo eficiente de los mismos. Cada área re-

presenta agrupamientos que toman en cuenta, en diferente grado, criterios institucionales, filosóficos, epistemológicos, pedagógicos y de las ciencias humanas contemporáneas. En unos casos posibilitan acercamientos o nexos interdisciplinarios por afinidad, de manera explícita, mientras que en otros surge como articulador de procesos comunes que dan curso a experiencias o vivencias valiosas en torno de metas vinculadas a dimensiones del desarrollo integral de los estudiantes. Para articular e integrar los contenidos deben considerarse objetivos curriculares, ejes transversales, perfiles, campos problemáticos, núcleos de formación, ejes temáticos y competencias. Debe dar cuenta, además, de un nivel de integración teórica, teórico-práctico y acción profesional mediante un cuerpo de conceptos fundamentales y unificadores.

El proceso de formación pedagógica se inicia, en consecuencia, al término de la formación en la disciplina de estudio y se desarrolla, al mismo tiempo, en tres áreas de formación pedagógica:

- Área de formación teórica, que tiene por objeto proporcionar al estudiante una sólida formación teórica educativa que se amplía, enriquece y consolida en la medida en que los problemas educacionales y pedagógicos se interrelacionan con las distintas argumentaciones de la filosofía, de la epistemología y de las ciencias humanas contemporáneas.
- Área de formación teórico-práctica, que otorga al estudiante la posibilidad de formarse en el ámbito de los principios de gestión y del diseño pedagógico, de las estrategias de la didáctica y de los modelos evaluativos que, en un nivel de concreción mayor, hacen posible la traslación de la teoría pedagógica al plano de la acción educativa.

- Área de acción profesional, que posee un carácter práctico-teórico, hace posible la inmediata inmersión del estudiante en la práctica escolar y, a través del desarrollo de talleres de reflexión, le permite conceptualizar las acciones de la práctica y comprenderlas de manera teórica.

DISCIPLINA. Es un conjunto organizado de contenidos sobre un determinado objeto de estudio; se caracteriza por su simplificación analítica (uso de clases de conceptos), su coordinación sintética (estructuras mediante las cuales los conceptos se relacionan) y su dinamismo (capacidad para guiar a investigaciones subsecuentes). Se aborda desde diferentes perspectivas y marcos referenciales mediante la investigación e instrumentos de análisis; es decir, estrategias lógicas, tipos de razonamiento y construcción de modelos. Debe dar cuenta, además, de un nivel de integración teórica, teórico-práctica y de acción profesional mediante un cuerpo de conceptos fundamentales y unificadores. Por ejemplo, biología, geografía, historia.

INTERDISCIPLINA. Se conceptúa como intercambio, convergencia y cooperación para comprender el objeto de estudio a partir de distintas disciplinas. Constituye una colaboración coordinada desde el intercambio de ideas; se elimina la parcialidad de la ciencia, lo cual hace posible una reconstrucción cognoscitiva que integre diversas disciplinas. Debe dar cuenta, además, de un nivel de integración teórica, teórico-práctica y de acción profesional mediante un cuerpo de conceptos fundamentales y unificadores. Por ejemplo, en educación ambiental es necesario referirse a los conocimientos de ecología, química, contaduría, administración, mercadotecnia, economía.

TRANSDISCIPLINA. Se trata de las relaciones entre las disciplinas que se trascienden en busca de los contenidos sobre un objeto de estudio, permiten incorporar a su práctica integraciones y relaciones de jerarquización y subordinación, a través de paradigmas teóricos, métodos de investigación y terminología, que dan como resultado disciplinas híbridas. Por ejemplo, la bioingeniería, bioquímica, fisicoquímica, neurociencia, genómica, geoantropología, etnografía.

Es importante realizar un análisis de contenidos de los programas educativos de cada DES para definir cuáles serán las áreas de formación que se abordarán.

Recomendaciones metodológicas:

- 1) En función de los objetivos curriculares, determinar los contenidos a partir de consultar a expertos y/o bibliografía especializada para cada programa educativo (tabla 2.6). Verificar la congruencia con los perfiles del estudiante y la fundamentación.
- 2) Identificar, por cada programa educativo, los temas que se puedan abordar de forma interdisciplinar dentro de la DES y/u otras DES de la UAEH, sin dejar de lado los objetivos curriculares de cada PE.
- 3) En reunión con grupos colegiados inter y/o disciplinares, consensuar y construir el objetivo general de la unidad de aprendizaje inter, trans y/o disciplinaria (considerar los objetivos específicos de los campos problemáticos).
- 4) En reunión con grupos colegiados inter y/o disciplinares, consensuar los temas elegidos para lograr la integración teórica, teórico-práctica, de acción profesional y el objetivo general, mediante un cuerpo de conceptos fundamentales y unificadores que posibiliten la reconstrucción cognoscitiva de un objeto de estudio a partir de las diferentes disciplinas.

- 5) Seleccionar los contenidos, las sugerencias de estrategias de enseñanza, aprendizaje y criterios de evaluación que abordarán el objeto de estudio de manera interdisciplinar para integrarlos en la unidad de aprendizaje en consenso con los grupos colegiados inter y/o disciplinares.

Tabla 2.6 Instrumento para identificar contenidos a partir de las áreas de formación

Tipo de conocimiento	Saber qué	Saber hacer	Saber ser	Área de formación
Esenciales				Disciplinar
Necesarios				
Complementarios				
Esenciales				Interdisciplinar
Necesarios				
Complementarios				
Esenciales				Transdisciplinar
Necesarios				
Complementarios				

5.2.8 Integración y estructuración de contenidos

Recomendaciones metodológicas:

- 1) Colocar los contenidos en los apartados de ejes transversales, campos problemáticos y áreas de formación en la tabla 2.7.

- 2) Relacionar, agrupar y jerarquizar los contenidos del paso 1 y colocarlos en la última columna de la tabla 2.7.
- 3) Declarar el contenido integrado.

Tabla 2.7 Instrumento para la integración de contenidos

Tipo de conocimiento	Contenidos				Unidades de aprendizaje
	Ejes transversales	Campos problemáticos	Áreas de formación	Integración de contenidos	
Básicos					1
					2
					3...
					N
Necesarios					1
					2
					3...
					N
Complementarios					1
					2
					3...
					N

- 4) A partir del conjunto de contenidos seleccionados se realiza la estructuración de contenidos de unidades de aprendizaje y de trabajo, que implica analizar las características de los contenidos y las relaciones epistemológicas que guardan entre sí, lo cual ayuda a determinar su ubicación, el espacio que ocupan, el nivel de profundidad y el peso académico que representan. Esta actividad da articulación, secuenciación y disgregación al conjunto de contenidos, lo que permite evitar la reiteración innecesaria y la ausencia de algunos contenidos importantes que puedan no estar considerados.

- **Articulación:** establece los puntos básicos de relación entre los contenidos, los une de manera significativa y les da una ubicación de unidades de aprendizaje con congruencia lógica. La articulación establece las relaciones que se dan entre los contenidos y las factibles trayectorias didácticas.
- **Secuenciación:** establece un principio de orden y posibilita la posterior asignación de tiempos, lo que señala el orden de aprendizaje. Esta ordenación no es lineal, pueden establecerse varias trayectorias determinadas por las formas de enseñanza, las necesidades de los estudiantes y los recursos con los que cuenta la institución.
- **Disgregación:** consiste en la descomposición de los contenidos hasta llegar a sus conceptos y categorías básicos (temas y subtemas). Debe tomarse como referente obligado el perfil profesional para que resulte de esto la estructura analítica en cada uno de los conjuntos temáticos. Por medio de esta disgregación se obtienen diversos niveles de organización de los contenidos seleccionados, desde sus grandes temas hasta los componentes más elementales. La disgregación de la unidad de aprendizaje resulta en unidades de trabajo conformadas por temas y subtemas.

Organización de contenidos

5.2.9 Ejes temáticos

Estructura que agrupa, articula y organiza los campos problemáticos en función de las potencialidades, posibilidades

y/o relaciones existentes entre ellos y que se abordan en unidades de aprendizaje.

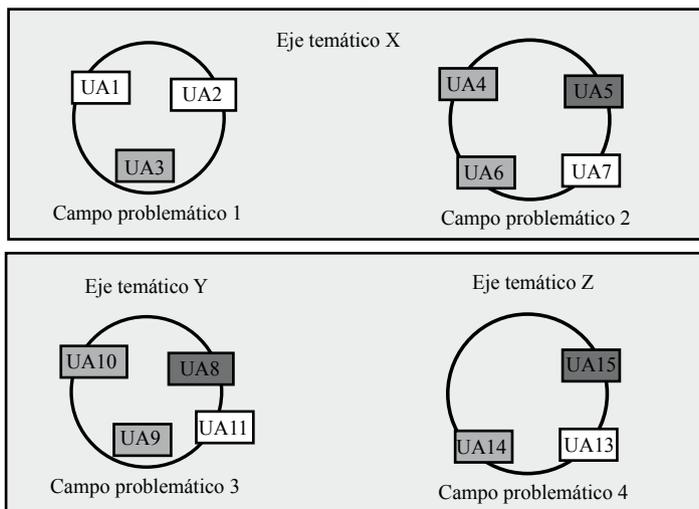
Recomendaciones metodológicas:

- Establecer los objetivos de cada eje temático. Si un eje temático se relaciona con sólo un campo problemático, el objetivo general del eje es el del campo; en caso de que un eje se relacione con más de un campo problemático, el objetivo del eje temático se construye a partir de los objetivos generales de los campos.
- Agrupar las unidades de aprendizaje que conforman los campos problemáticos en ejes temáticos que cada grupo colegiado identifique en función de los objetivos científicos, tecnológicos y humanísticos.
- Nombrar el eje temático.

Tabla 2.8 Ejes temáticos

Campo problemático	Unidades de aprendizaje que lo conforman	Eje temático	Objetivo
Campo 1	Unidad de aprendizaje A Unidad de aprendizaje B		
Campo 2	Unidad de aprendizaje C Unidad N	Eje temático x	

Figura: Ejemplo de articulación de contenidos de ejes temáticos



5.2.10 Núcleos de formación

Son una parte del plan de estudios que organiza los contenidos inter, trans y disciplinarios: conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y valores relevantes y significativos de carácter científico, tecnológico y humanista para el desarrollo de las esferas cognitiva, psicomotora y afectiva, con el fin de lograr las competencias necesarias para alcanzar la formación integral del estudiante de la UAEH.

El núcleo se refiere a un conjunto de saberes que incorpora objetos de enseñanza y contribuye a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los estudiantes recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, con lo que se enriquece la experiencia personal y social. Los núcleos de formación que plantea este modelo se clasifican de la siguiente forma:

Básico. Será común para todos los programas educativos de cada DES, integra las unidades de aprendizaje, contempla los contenidos fundamentales de cada área de conocimiento y conlleva el compromiso de promover actitudes, aptitudes, capacidades, habilidades y valores que el estudiante aplicará a lo largo del trayecto de su formación y en su ejercicio profesional. Su intención es que en cada unidad de aprendizaje el estudiante pueda utilizar herramientas tecnológicas, leer y analizar textos, redactar distintos tipos de documentos, desarrollar y aplicar habilidades de pensamiento, ubicar los problemas locales, regionales, nacionales y mundiales en el marco de las disciplinas estudiadas, así como conducirse con ética profesional.

Profesional. En éste se abordan los contenidos esenciales para cada programa educativo y serán seleccionados de manera rigurosa por los grupos colegiados de cada DES; la organización del contenido se aborda a través de unidades de aprendizaje y de trabajo que se llevarán a cabo a partir de la resolución de problemas, experiencias educativas, talleres, prácticas profesionales, seminarios, módulos.

Terminal y de integración. Posibilita que se atiendan las necesidades e intereses de los estudiantes, además de potenciar el desarrollo de su autonomía para la toma de decisiones con relación a su formación. Las áreas de énfasis estarán integradas por unidades de aprendizaje disciplinares y optativas; estas últimas podrán ser seleccionadas de cualquier PE.

Complementario. Favorece la preparación en los saberes mediadores e instrumentales, discusión y apropiación de técnicas generales que ayudarán al desarrollo personal y profesional a través de la apropiación de los medios de comunicación y áreas del saber que enriquecen la especificidad del conocimiento y la formación integral. Incluye

el estudio de una o varias lenguas extranjeras con dominio progresivo, informática y nuevas tecnologías, servicio social, actividades deportivas, artístico-culturales, entre otras.

Se sugiere la siguiente distribución porcentual:

Núcleos de formación	Básico	Profesional	Terminal y de integración	Complementario
Intervalo porcentual	10-25	50-60	20-25	10-20

Se debe considerar que, dentro de cada programa educativo, el 20% de los créditos deben ser optativos para considerar lo establecido en el marco de referencia de CIEES.

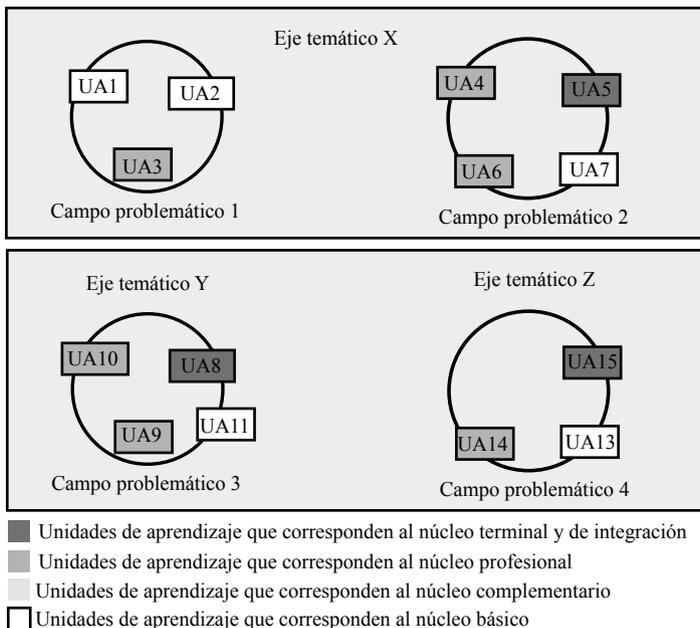
Esta propuesta puede ser modificada al interior de cada DES por los órganos colegiados, siempre y cuando sea justificada con base en las problemáticas, necesidades y naturaleza de cada programa educativo.

Recomendaciones metodológicas:

Los núcleos integran las unidades de aprendizaje: la definición de los perfiles, la fundamentación de la carrera, la determinación de los contenidos a partir de los ejes transversales, los campos problemáticos y las áreas de formación; se seleccionan y organizan los contenidos en ejes temáticos. Una vez concluida esta serie de pasos se puede explicitar la secuencia curricular a través de los núcleos.

El proceso de construcción de los núcleos se realiza a partir de la categorización de las unidades de aprendizaje, en función de sus conceptos (básico, profesional, terminal y de integración y complementario).

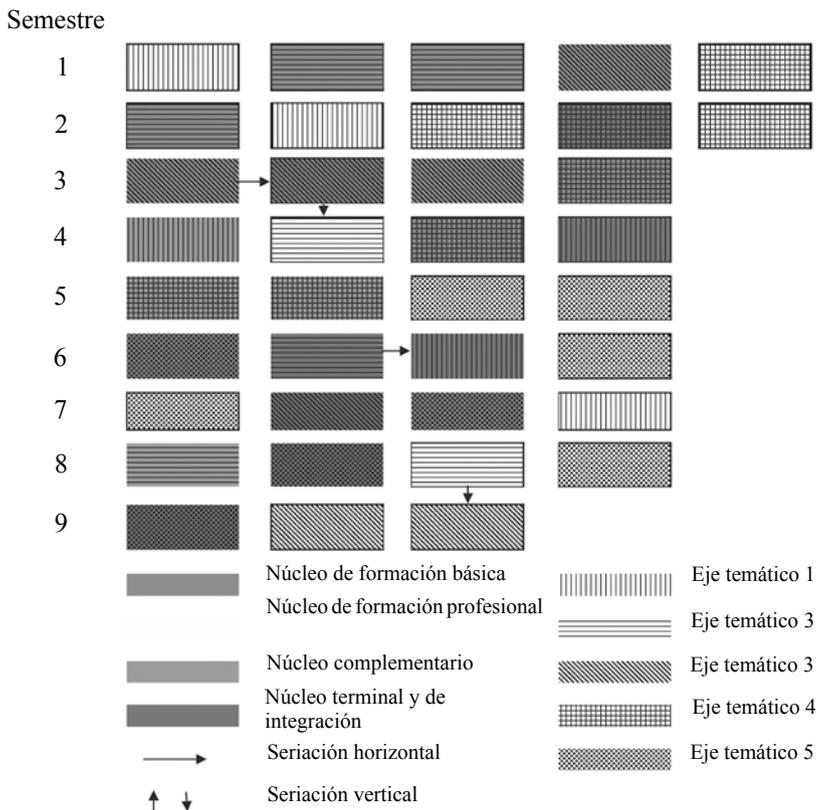
Figura: Ejemplo para identificar unidades de aprendizaje por núcleos de formación



Organización del mapa curricular

La construcción de los núcleos debe atender las características que marcan cada uno de ellos en su definición, por lo que en el caso de los núcleos básico y complementario de formación profesional, así como sus contenidos, deberán estar incluidos a lo largo de toda la licenciatura, de tal manera que en el mapa curricular acompañarán a los otros núcleos a través de las actividades educativas vinculadas a los contenidos de cada núcleo.

Gráficamente puede quedar conformado de la siguiente manera:



Codificación de unidades de aprendizaje:

La unidad de aprendizaje presentada en el mapa curricular debe contener lo siguiente:

- Nombre de la unidad
- Clave
- Núcleo de formación: NB = núcleo básico, NP = núcleo profesional, NTI = núcleo terminal y de integración y NC = núcleo complementario

- Eje temático ET^n , donde el superíndice n corresponde al número de eje determinado por el PE
 - HT = horas teóricas
 - HP = horas prácticas
 - HAI = horas de actividades de aprendizaje individual independiente
 - HAPS = horas de actividades profesionales supervisadas
 - C = créditos (ver apartado para asignación de créditos)
- Ejemplo:

Unidad de Aprendizaje A				
Clave: CE01 NB ET ²				
4	1	3	0	7
HT	HP	HAI	HAPS	C

5.2.11 Competencias

Se entiende por competencia la integración de contenidos para lograr el desempeño profesional satisfactorio; establece un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, académico y científico. Uno de los objetivos de los programas educativos es desarrollarla y fomentarla de manera gradual y a lo largo de todo el proceso de formación. Es el resultado de integrar el saber, saber hacer en la vida y para la vida, el saber ser, emprender y convivir. Éstas, a su vez, se dividen en competencias genéricas y específicas.

5.2.12 Competencias genéricas

Las competencias genéricas son las que todo programa educativo de la UAEH debe desarrollar, para lo cual se presentan las descripciones de cada una de ellas. Son las que debe poseer un profesional para realizar comportamientos laborales y sociales; para alcanzarlas es ineludible la coherencia entre los programas educativos, el desempeño natural y el trabajo real del profesional en el ámbito local, nacional e incluso internacional.

A continuación se describen las competencias genéricas que asume la UAEH con sus niveles de dominio e indicadores:

COMUNICACIÓN

Desarrollar en los estudiantes la capacidad de la comunicación en español y en un segundo idioma para su interacción social, a través de signos y sistemas de mensajes que pueden ser orales y escritos, derivados del lenguaje y del pensamiento, que establezcan vínculos con su entorno social, cultural, político, económico, religioso.

Nivel	Indicadores
1	<p>Identifican y comprenden la importancia y trascendencia de la comunicación a través del pensamiento y el lenguaje.</p> <p>Utilizan técnicas de pensamiento, lectoescritura y expresión oral en español y en un segundo idioma.</p> <p>Expresan, de forma oral y escrita, ideas y pensamientos de manera coherente y lógica.</p> <p>Se introducen a un proceso de lectoescritura de textos en español y en un segundo idioma.</p> <p>Leen y comprenden textos básicos en español y en un segundo idioma.</p> <p>Intercambian y expresan ideas de manera oral y escrita.</p> <p>Elaboran y exponen esquemas relevantes como mapas conceptuales, mentales y resúmenes en español y en un segundo idioma.</p>
2	<p>Seleccionan técnicas de pensamiento, lectoescritura y expresión oral en español y en un segundo idioma.</p> <p>Expresan y argumentan de forma oral y escrita ideas y pensamientos de manera coherente y lógica en español y en un segundo idioma.</p> <p>Comunican ideas de forma oral y escrita, con lo que establecen relaciones entre lo que se lee y lo que se entiende.</p> <p>Elaboran fichas analíticas de contenidos especializados y realizan exposiciones temáticas.</p>
3	<p>Asumen una postura crítica para comunicarse de forma oral y escrita en español y en un segundo idioma.</p> <p>Establecen comunicación con equipos de trabajo.</p> <p>Se comunican de manera crítica para realizar análisis, diagnóstico, diseño, planeación, ejecución y evaluación.</p> <p>Elaboran ensayos en los que construyen explicaciones científicas para la solución de diversos problemas.</p>

COMPETENCIA DE FORMACIÓN

Integrar los contenidos en diversas situaciones (académicas, profesionales, sociales, productivas, laborales e investigativas) para la solución de problemáticas a través del empleo de métodos centrados en el aprendizaje (aprendizaje basado en problemas, cooperativo, colaborativo, significativo, consultoría y proyectos) con autonomía y con valores que se expresen en convicciones, así como su compromiso con la calidad en su modo de actuación de acuerdo con los estándares establecidos.

Nivel	Indicadores
1	<p>Identifican la situación desde una perspectiva única. Comprenden y expresan una sola parte del problema o aspectos no significativos del mismo. Expresan ideas de manera general, vagas y sobresaturadas. Organizan la información sin un orden lógico. Realizan las actividades siguiendo instrucciones. Identifican y categorizan los contenidos básicos de la profesión. Describen las etapas del proceso de investigación (concepción de la idea, planteamiento del problema, marco teórico, formulación de hipótesis, método de investigación, planeación, recolección y análisis de datos). Identifican los métodos de estudio o investigación y procedimientos (convencionalismos, tendencias, secuencias, clasificaciones, criterios, metodología en técnicas, métodos y procedimientos). Reconocen la existencia de problemas sociales y científicos Reconocen los campos profesionales donde se insertará. Identifican las habilidades necesarias para insertarse en el campo profesional y social.</p>
2	<p>Analizan la situación desde una perspectiva única. Comprenden y expresan las diferentes partes del problema al ubicar los aspectos más significativos del mismo. Expresan ideas de manera concreta. Categorizan la información a través de un orden lógico. Realizan acciones a través de instrucciones e introducen algunos cambios. Comprenden los contenidos básicos de la profesión aplicados en diferentes sectores. Elaboran las etapas del proceso de investigación. Comprenden de los métodos de estudio o investigación y procedimientos, convencionalismos, tendencias, secuencias, clasificaciones, criterios, metodología en técnicas y métodos. Reconocen la diferencia entre problemas sociales y científicos. Participan en los campos profesional y social. Desarrollan las habilidades necesarias para insertarse en los campos profesional y social.</p>
3	<p>Analizan la situación desde varias perspectivas. Interpretan el problema y explican los aspectos más significativos del mismo. Poseen altos niveles de pensamiento conceptual y expresan ideas de manera concreta y fundamentada. Analizan e interpretan la información siguiendo un orden lógico. Establecen y organizan de manera autónoma y responsable sus actividades de trabajo. Integran y aplican los contenidos básicos de la profesión en contextos reales. Incorporan las etapas del proceso de investigación. Integran y aplican los métodos de estudio o investigación y procedimientos (convencionalismos, tendencias, secuencias, clasificaciones, criterios, metodología en técnicas, métodos y procedimientos). Integran y aplican los contenidos en los campos profesionales y sociales. Aplica las habilidades necesarias para insertarse en los campos profesional y social para la resolución de problemáticas.</p>

PENSAMIENTO CRÍTICO

Aplicar el pensamiento crítico y autocrítico para identificar, plantear y resolver problemas por medio de los procesos de abstracción, análisis y síntesis al procesar la información de diversas fuentes que permitan un aprendizaje significativo y una actualización permanente.

Nivel	Indicadores
1	Se familiariza con los problemas sociales y de su profesión. Identifica las partes, cualidades, relaciones, propiedades y componentes de un problema. Identifica y formula problemas del entorno con claridad y precisión. Representa la realidad en la variedad de sus nexos y relaciones fundamentales.
2	Reproduce la solución de problemas. Analiza las partes, cualidades, relaciones, propiedades y componentes de un problema. Refleja el enlace y las múltiples dependencias entre los hechos, procesos y fenómenos, así como las contradicciones que condicionan su desarrollo. Integra en el pensamiento un conjunto de abstracciones. Permite la síntesis de muchos conceptos y de sus partes. Condiciona un conocimiento más profundo y de mayor contenido esencial. Piensa, con mente abierta, dentro de sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según sea necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas de éstos. Identifica lo aprendido y lo que necesita aprender.
3	Generaliza la solución de problemas. Sintetiza las partes, cualidades, relaciones, propiedades y componentes de un problema. Llega a conclusiones y soluciones bien razonadas y las somete a prueba al confrontarlas con criterios y estándares relevantes. Aplica el pensamiento crítico para afrontar las exigencias del entorno (dimensión profesional y social). Resuelve problemas complejos. Valora lo aprendido y lo que necesita aprender.

COMPETENCIA DE CREATIVIDAD

Aplicar la creatividad para detectar, formular y solucionar problemas de forma original e innovadora a través de la integración de contenidos, mediante la utilización de estrategias didácticas que generen el pensamiento divergente, problémico, investigativo, cooperativo e innovador.

Nivel	Descripción
1	Identifican inconsistencias de un paradigma vigente. Generan ideas con facilidad. Afrontan el problema desde varias perspectivas. Distinguen entre la creatividad y el simple deseo de romper paradigmas. Plantean interrogantes, inquietudes o cuestiones que antes no consideraban. Identifican nuevas alternativas de solución. Llevan al estudiante a que se interroge, interese e inquiete por los contenidos y objetos de aprendizaje.
2	Formulan, desarrollan y aplican ideas originales y posibles soluciones. Buscan información y respuesta a sus preguntas; recogen cualquier tipo de información relacionada con el problema o el tema a estudiar. Desarrollan un proceso dialéctico creativo a partir de una situación problemática; toman conciencia crítica de la mejora o confrontación cognitiva entre lo conocido y lo nuevo. Favorecen un clima de comunicación para la búsqueda y la consulta espontánea que ayude a la sistematización de la información del problema detectado.
3	Solucionan problemas con ideas originales e innovadoras. Disponen de un clima que dé seguridad, que elimine la inhibición y fomente la libre expresión.

LIDERAZGO COLABORATIVO

Aplicar el liderazgo colaborativo para identificar, desarrollar ideas y/o proyectos del campo profesional y social por medio de los procesos de planificación y toma de decisiones que aseguren el trabajo en equipo, la motivación y conducción hacia metas comunes.

Dimensiones			
Nivel	Profundización	Autonomía	Complejidad
1	<p>Planificar y desarrollar el plan de trabajo.</p> <p>Definir el problema: las alternativas, las características, el criterio y el resultado óptimo.</p> <p>Definir un propósito en común con el equipo de trabajo: objetivos y metas bien identificados.</p>	<p>Responsabilidad y autonomía media.</p> <p>Necesita orientación y supervisión.</p> <p>Toma decisiones en el contexto de situaciones nuevas.</p>	<p>Afronta situaciones cotidianas en contextos estructurados.</p> <p>En dominios de conocimiento concreto se utilizan estrategias específicas que facilitan las tareas de planificación, lo que indica qué acciones deben tomarse o cómo dividir en fases el proceso, así como la definición del curso temporal.</p>
2	<p>Valorar los riesgos que pueden alterar el diseño de un plan y tomar las medidas necesarias para su gestión.</p> <p>Captar las necesidades y los intereses de los integrantes del equipo de trabajo por medio del diálogo.</p> <p>Estructurar la división del trabajo.</p>	<p>Alto grado de responsabilidad y autonomía.</p> <p>Requiere controlar y supervisar a terceros.</p> <p>Asume riesgos y toma decisiones en situaciones nuevas.</p>	<p>Actividades de trabajo variadas, no rutinarias, desempeñadas en diversos contextos.</p> <p>Interviene en situaciones menos estructuradas y de creciente complejidad.</p>
3	<p>Declarar el alcance de la idea y proyecto.</p> <p>Definir la secuencia de las actividades de un proyecto, estimar su duración y las fechas de inicio y término de cada una de ellas.</p> <p>Generar en el equipo de trabajo un estado de ánimo de superación y logro de metas, detectar las fortalezas y debilidades de los miembros de su equipo para lograr un alto desempeño.</p> <p>Gestionar de manera integral el proyecto.</p>	<p>Alto grado de autonomía personal y grupal.</p> <p>Responsabilidad por el trabajo de otros.</p> <p>Responsabilidad en la organización, planificación, toma de decisiones, trabajo en equipo y motivación y conducción hacia metas comunes.</p> <p>Asume riesgos y emprende acciones con total independencia.</p>	<p>Competencias en actividades y situaciones complejas de trabajo desempeñadas en una amplia variedad de contextos, a menudo impredecibles.</p> <p>Desarrolla soluciones integrales y globales al gestionar proyectos.</p>

COMPETENCIA DE CIUDADANÍA

Actúa ante los distintos colectivos de acuerdo con los principios generales de respeto a la diversidad cultural, con responsabilidad social y compromiso ciudadano para enfrentar y resolver conflictos profesionales; ejerce su ciudadanía democrática, lo cual le permite resolver problemas en un contexto multicultural y diverso, con base en los valores universales y principios éticos aceptados y considerados propios, con lo que fomenta el desarrollo de la sociedad.

Dimensiones			
Nivel	Profundización	Autonomía	Complejidad
1	Con base en normas y criterios básicos de comportamiento, identifica la diversidad de principios éticos, resultado del contexto en que se desenvuelven los sujetos y los colectivos con los que interactúa.	Baja responsabilidad y autonomía. Necesita orientación y supervisión del docente.	Afronta situaciones sencillas y resuelve problemas cotidianos donde se presentan conflictos de intereses en contextos estructurados.
2	A partir de la comparación de estructuras de creencias, costumbres, valores y esquemas de valores, asume una postura personal.	Se presenta un nivel de corresponsabilidad entre docente y estudiante para realizar las actividades propuestas en el programa académico.	Interviene en situaciones menos estructuradas y de creciente complejidad, donde la toma de decisiones implica asumir una postura ética.
3	Asume la responsabilidad de su actuación a nivel profesional.	Alto grado de autonomía personal. Responsabilidad en el trabajo con otros. Asume riesgos y emprende acciones con total independencia. Afronta riesgos y toma decisiones en el contexto de situaciones nuevas. Se conduce con respeto frente a la diversidad cultural de los colectivos: minorías étnicas, mujeres, discapacitados, personas con diferente orientación sexual, personas de todas las edades.	A partir del ejercicio de sus libertades, argumenta convencido de sus valores y participa de manera activa en la resolución de problemas del campo laboral, además de fomentar el empoderamiento de su comunidad, siempre en un ámbito de respeto.

RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS

- Identificar la unidad o unidades de aprendizaje que desarrollen los niveles de las competencias genéricas.
- Las competencias descritas con anterioridad deben abordarse a través de las estrategias y los contenidos en las unidades de trabajo.
- Las competencias genéricas y el nivel deben definirse en la unidad de aprendizaje.

5.2.13 Competencias específicas:

Son saberes especializados para realizar labores concretas, propias de una profesión o disciplina, que se aplican en determinado contexto. Se refieren a la capacidad de una persona para aplicar sus conocimientos a la resolución de problemas relacionados con situaciones del campo profesional, de acuerdo con una norma reconocida por organismos acreditadores y certificadores nacionales e internacionales.

Recomendaciones metodológicas:

- 1) Definición de la competencia. Se debe considerar la congruencia de las competencias específicas con:
 - Misión y visión
 - Objetivos curriculares
 - Perfiles
 - Ejes transversales
 - Núcleos de formación
 - Campos problemáticos
 - Áreas de formación
 - Ejes temáticos

2) Descripción de la competencia, utilizar formato para la descripción de la competencia (tabla 2.10).

- Definir indicadores por niveles de competencia según las dimensiones: profundización, autonomía y complejidad. Utilizar el formato para la definición de los niveles (tabla 2.11).
 - Cada programa educativo debe definir las evidencias por desempeño, por conocimientos, por productos, actitudes y valores.
 - Analizar la relación de contenidos con las competencias: qué unidades de aprendizaje van a desarrollar qué competencias específicas.

Tabla 2.10 Formato para la descripción de la competencia

Verbo de desempeño	Objeto de conocimiento	Finalidad	Medio	Condición de calidad

Descripción de la competencia:

Tabla 2.11 Formato para la construcción de los niveles de las competencias

Dimensiones			
Nivel	Profundización	Autonomía	Complejidad
1	Con base en normas y criterios básicos de comportamiento, demuestra un dominio de los contenidos básicos.	Baja responsabilidad y autonomía. Necesita orientación y supervisión. Requiere de la colaboración con otros y de trabajo en equipo. Canaliza los casos difíciles a otro nivel.	Afronta situaciones sencillas y resuelve problemas habituales en contextos estructurados.
2	Selecciona la información más importante de la situación de forma sistemática y fluida para aplicarla con eficacia. Desarrolla todo el curso de la actuación.	Alto grado de responsabilidad y autonomía. Requiere controlar y supervisar a terceros. Asume riesgos y toma decisiones en el contexto de situaciones nuevas.	Actividades de trabajo variadas, no rutinarias, desempeñadas en diversos contextos. Interviene en situaciones menos estructuradas y de creciente complejidad.
3	Anticipa, planifica y diseña de manera creativa respuestas y soluciones a situaciones complejas.	Alto grado de autonomía personal. Responsabilidad por el trabajo de otros. Responsabilidad en análisis, diagnóstico, diseño, planeación, ejecución y evaluación. Asume riesgos y emprende acciones con total independencia.	Competencias en actividades y situaciones complejas de trabajo (técnicas o profesionales) desempeñadas en una amplia variedad de contextos, a menudo impredecibles. Halla soluciones integrales y globales. Tiene en cuenta las interrelaciones y la transferibilidad de las mismas.

5.2.14 Unidad de aprendizaje

Es un conjunto de acciones de formación integradora y globalizadora, interrelacionada con otras unidades que

conforman los ejes temáticos, cuyos contenidos deben ser seleccionados a partir de la disciplina misma y de los campos problemáticos; procura relacionarlos de manera inter y transdisciplinar. Utiliza como estrategia didáctica la enseñanza problémica o alguna otra que posibilite el manejo de éstos en diversos contextos y áreas del conocimiento. Incluye temas sugeridos por los contenidos de los ejes transversales, propicia la investigación colectiva con un alto nivel de compromiso, tiene como referencia la formación de un elemento de la competencia a formar. Puede asumir todas las modalidades posibles de organización: curso, taller, seminario, módulo, actividad de investigación, actividad comunitaria, trabajo de servicio social, práctica profesional, estancias, asistencia a eventos académicos, actividad artística, actividad deportiva, desarrollo de tesis.

Este elemento del modelo curricular es el punto nodal, ya que en el instrumento generado para presentar las unidades de aprendizaje se vierten todos los componentes didácticos y operativos involucrados en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Recomendaciones metodológicas:

- Revisar el instrumento de unidad de aprendizaje en la siguiente página.
- Identificar y llenar los apartados correspondientes según el instructivo.

	<p>FORMATO PARA UNIDAD DE APRENDIZAJE UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO División de Docencia Dirección de Educación Superior</p>
---	--

Unidad de aprendizaje

1. Instituto		2. Programa Educativo		3. Semestre		4. Academia	
5. Clave		6. Nombre de la unidad de aprendizaje					
7. Horas teoría	8. Horas práctica	9. Horas de actividades de aprendizaje individual independiente	10. Horas de actividades profesionales supervisadas	11. Total de horas	12. Total de créditos		
13. Núcleos Básico () Profesional () Terminal y de integración () Complementario ()		14. Ejes transversales: Educación integral () Educación para la vida activa () Educación para la igualdad () Otros: _____		15. Eje temático		16. Objetivo del eje temático	
17. Competencia(s) genérica(s)		18. Nivel		19. Competencia(s) específica(s)		20. Nivel	
21. Modalidad de organización Curso () Taller () Seminario () Módulo () Laboratorio () Práctica de campo () Visita industrial () Conferencias () Actividad artística () Actividad deportiva () Otros: _____							
22. Actividades de aprendizaje individual independiente Proyectos de investigación () Exposiciones () Recitales () Maquetas () Modelos tecnológicos () Asesorías () Vinculación () Ponencias () Conferencias () Congresos () Visitas () Otras: _____							
23. Actividades profesionales supervisadas Estancias () Ayudantías () Prácticas profesionales () Servicio social () Internado () Estancias de aprendizaje () Veranos de la investigación () Otras: _____							

18. Relación con otras unidades de aprendizaje:						
Antecedente		Colateral			Consecuente	
19. Objetivo general de la unidad de aprendizaje:						
20. Mapa conceptual de la unidad de aprendizaje						
21. Nombre de unidad de trabajo	22. Objetivo	23. Temas, subtemas y/o tópicos	26. Resultados de aprendizaje			Competencia
			30. SABER Conceptos, principios, hechos, teorías	31. SABER HACER Procedimientos cognitivos y motrices	32. SER Actitudes y valores		Competencias genéricas Competencias específicas
1.						
2.						

Sugerencias de evaluación

Escenarios de aprendizaje		
a) Reales _____ %	b) Áulicos _____ %	c) Virtuales _____ %
38. Referencia bibliográfica:		
Básica:		
Complementaria:		
Páginas web:		
39. Perfil del profesor:		
40. Nombre de los integrantes que elaboraron la unidad de aprendizaje		
41. Fecha de última actualización		

5.2.15 Unidad de trabajo

Es una estructura didáctica de trabajo cotidiano inmersa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, articulado y completo. En ella debe aparecer, de manera objetiva, la plani-

ficación, organización, temporalización de los contenidos, los medios y materiales que se necesitan para apoyarlo; asimismo, debe contemplar los criterios de evaluación que indiquen el tipo y grado de aprendizaje que deseamos que el estudiante realice, sin olvidar que cada unidad de trabajo explicita las intenciones educativas en el proceso formativo. Varias unidades de trabajo conforman una unidad de aprendizaje y constituyen una forma de organizar actividades orientadas al desarrollo de una o más capacidades, hábitos, habilidades, actitudes y valores⁵⁵.

Es necesario expresar que uno de los principales objetivos del nuevo modelo es la generación de competencias en los estudiantes. Para su construcción, se presenta el siguiente instrumento para la unidad de trabajo:

21. Nombre de unidad de trabajo	22. Objetivo	23. Temas, subtemas y/o tópicos	24. Estrategias de aprendizaje y enseñanza		
			Técnica	Actividad profesor	Actividad estudiante
1.					
2.					

25. Recursos didácticos	26. Resultados de aprendizaje	27. Número de referencia bibliográfica	28. Tiempo estimado en horas por subtema	
			a. Horas	b. Acumulado

⁵⁵ <http://portal.huascar.edu.pe:8080/docentes/vtras/word/indinicial.doc>, http://iteso.mx/carlos/página/documentos/innova_normal/unidad_didáctica.htm

33. Elementos para la evaluación:

34. Unidad de trabajo	35. Formas de evaluación	36. Evidencias de aprendizaje (qué evaluar)	37. Instrumentos de evaluación (cómo evaluar)*
Describa el procedimiento según sea el caso:			
	Autoevaluación: Coevaluación: Heteroevaluación:	Por desempeño: Por productos: De conocimiento:	<input type="checkbox"/> Guías de observación <input type="checkbox"/> Listas de cotejo <input type="checkbox"/> Cuestionario <input type="checkbox"/> Exámenes Otros: _____ (*Ver instrumentos anexos)

Escenarios de aprendizaje

38. Campo de aplicación (dónde evaluar, contextos)	a) Reales	b) Áulicos	c) Virtuales

5.3 Organización de las estrategias de aprendizaje y enseñanza

5.3.1 Estrategias operativas

A) Requisitos de ingreso, permanencia y titulación

Ingreso. Se refiere al conjunto de requerimientos que el aspirante debe reunir para incorporarse a la licenciatura elegida. En todos los casos deberá contar con el certificado de bachillerato y, en su caso, el área propedéutica que cada carre-

ra requiera, con un promedio mínimo general de 7. Algunas carreras podrán exigir un curso propedéutico y la evaluación de habilidades y destrezas específicas (en especial en el área de las artes). Además de lo anterior, el aspirante deberá aprobar el examen general de conocimientos, presentar carta de buena conducta y los demás requisitos establecidos en la legislación universitaria.

Permanencia. Son las exigencias que el estudiante debe reunir para mantener su estatus de estudiante (regular o irregular) en la universidad. En función de los semestres cursados y de su ubicación en el mapa curricular, deberá haber cumplido un número mínimo de créditos, así como los núcleos que hasta ese momento establezca el perfil progresivo. Asimismo, deberá contar con la validación de su tutor y los otros requisitos que establezca la legislación universitaria.

Egreso y titulación. Son los requerimientos que el estudiante debe reunir para obtener su título de licenciatura. Los principales son haber cursado y aprobado la totalidad de los créditos y unidades de aprendizaje que establece el plan de estudios (incluidas las prácticas profesionales, servicio social, lengua extranjera). Además de lo anterior, deberá cubrir los requisitos específicos que establece la legislación universitaria y la DES (como no adeudo de materiales y equipos y acreditación de una segunda lengua). La modalidad que se establece es la titulación automática al obtener la totalidad de los créditos establecidos en los planes de estudio por unidades de aprendizaje de cada programa educativo. Sin embargo, cada programa puede especificar otros requisitos de ingreso, permanencia y egreso en función de su propia naturaleza.

B) Escenarios de aprendizaje

Son micromundos áulicos, virtuales, reales y contextualizados que ayudan al desarrollo de capacidades, hábitos, habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores en los estudiantes. Por ejemplo, una plaza, un museo, una mina, una panadería, un salón de clases, un laboratorio, un simulador.

La utilización de estos escenarios conlleva una serie de cambios que alcanzan desde la administración de los recursos hasta las prácticas pedagógicas, lo que implica abordar de manera inter y transdisciplinaria los contenidos curriculares y asumir un diseño de planeación de actividades abierto y flexible.

El estudiante tiene la oportunidad de poner en práctica sus estilos de aprender y, a la vez, crear otros ante las tareas que se derivan del escenario; la visita al lugar real y concreto con objetivos claramente definidos, el trabajo en equipo, la investigación en diversas fuentes, el intercambio de impresiones en el aula y la elaboración de un producto final constituyen una serie de estrategias que facilitan el aprendizaje de los estudiantes y los preparan para enfrentar de mejor manera los desafíos intelectuales y laborales del futuro.

Los escenarios que plantea este modelo son tres, cada uno con matices y características propias, pero que integran un todo de formación.

Escenario real. Es donde el estudiante desarrolla, fortalece y consolida su formación profesional en forma gradual a través de la vinculación con los sectores productivo, social y de servicios mediante la integración, fortalecimiento y validación de sus conocimientos. Además, le permite desarrollar habilidades específicas, actitudes, aptitudes, hábitos y

valores frente a problemáticas del campo profesional en el ámbito institucional, estatal, nacional e internacional para generar propuestas e innovaciones. Incorpora la reflexión y análisis respecto de éstos en la dinámica social y del medio ambiente.

Escenario virtual. Es donde el estudiante desarrolla, fortalece y consolida su formación mediante la incorporación de nuevas tecnologías, centros dinamizadores para la interactividad a través de la creación de entornos audiovisuales, videoconferencias, multimedia, códigos audiovisuales, animaciones en tercera dimensión, simulación de fenómenos mediante técnicas digitales, navegación hipertextual e hipermedia, cursos en línea (*e-learning*).

Escenario áulico. Es donde el estudiante desarrolla procesos de crecimiento personal, la capacidad para incorporar los saberes, construir de manera progresiva su lógica de comprensión y orientarla durante el proceso de formación. Con este fin se desarrollan técnicas de aprendizaje activas que favorezcan el respeto a la diversidad de talentos, formas de construir conocimientos, valores, hábitos, habilidades, capacidades, actitudes y aptitudes a través de prácticas que fomenten la interacción académica en el trabajo colaborativo y cooperativo.

Estos escenarios se incorporan en la unidad de aprendizaje para indicar la forma de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y trabajar los contenidos en cada una de ellas.

C) Recursos y materiales didácticos

Según los resultados alcanzados con la investigación sobre el diseño y aplicación de materiales y recursos didácticos

(Marquès, 2001), existen dos alternativas generales que pueden adoptar las instituciones de educación superior:

1) El diseño de materiales y recursos didácticos por un grupo de expertos, lo cual requiere la implementación de un espacio con los recursos humanos y materiales necesarios para desarrollarlos. Esto implica la capacitación docente en cuanto a la determinación de un modelo de elaboración de materiales y recursos: estructura didáctica y metodológica de los contenidos para su integración y posterior entrega a los expertos que construirán, sobre esta base, el material.

2) El diseño de materiales y recursos didácticos por el propio docente, lo cual requiere de su capacitación en el uso de las tecnologías de la información y comunicación y del *software* adecuado para elaborar los recursos y materiales didácticos, así como la distribución y licencia del mismo.

Independientemente de la alternativa que se adopte, cabe destacar que, a través de las academias, debe existir un trabajo colegiado para la selección, diseño, implementación y evaluación de los materiales y recursos didácticos.

Los materiales sobre los que se deben tomar acuerdos para decidir sobre su uso son:

Libros de texto. Elaborados por las editoriales de acuerdo con áreas o materias de aprendizaje. Los buenos libros de texto tienen la ventaja de garantizar una correcta secuenciación de contenidos, una presentación adecuada y atractiva.

Libros monográficos. De gran importancia en la biblioteca de aula, son obras sobre temas concretos (el agua, los mamíferos, la prehistoria, el conocimiento de una localidad). Estos libros pueden estar elaborados por editoriales o instituciones educativas y/o de investigación.

Colecciones. Con temas diversos, publicados por editoriales conocidas en colaboración con organismos públicos o privados.

Proyectos. Integran contenidos para determinados ciclos educativos, elaborados y publicados. Todos los que hacen referencia al conocimiento del medio y de la región.

Materiales didácticos y juegos. Como instrumentos estructurados y con una intencionalidad concreta, todo el material escolar que se puede adquirir en un aula (ábacos, reglas, pinturas, cuerdas, fotografías).

Registros sonoros. En CD, cintas de casete o disco, de gran utilidad en audiciones musicales, danza, celebraciones especiales.

Imágenes. Desde fotografías, transparencias, láminas, carteles, diapositivas, cómics, folletos de publicidad.

Montajes audiovisuales. Al combinar registros sonoros con imágenes se pueden organizar montajes sobre guiones de contenido. En la actualidad han sido desplazados por el uso del video comercial, en especial por la venta de películas de cine.

Materiales de nuevas tecnologías de la información. Algunos materiales se han desarrollado de manera espectacular, como el CD-ROM y el *software* informático, lo que permite a los usuarios acceder a mayor información y a gozar de una presentación más motivadora. La capacidad productiva de la computadora hace que cada vez sea más fácil crear, acceder y manipular una gama de sonidos e imágenes gráficas. Esta capacidad ha sido ampliada con la unión de la PC y la televisión en el videodisco interactivo y con el desarrollo del video digitalizado, que pueden ser almacenados en la computadora. El impacto de la PC en la educación, como bien señalan Kozma y Johnson (1991), no puede ser valorado de forma aislada, desligado de las exigencias cognitivas de las metas curriculares y tareas instruccionales de nuestros estudiantes, así como de sus intereses, habilidades, capacidades y deficiencias que, manifiestan, van unidos a

las demandas físicas, sociales, del hogar, el tipo de escuela, el aula.

Al programar las actividades de aprendizaje y enseñanza que se deben llevar a cabo en el aula es necesario tener en cuenta qué material será el más adecuado para transmitir los contenidos y alcanzar los objetivos que pretendemos; además, debe ser adecuado al estudiante (por su etapa evolutiva y su estructura cognitiva) y tener un valor educativo (contenido). El material que se emplee nos permite atender aspectos importantes al realizar las actividades (la concentración, el desarrollo de explicaciones, la participación de los estudiantes, el gusto estético, la posibilidad de investigación y creatividad, el desarrollo y ampliación de conocimientos); la extensión del uso del libro de texto quizás ha impedido una reflexión más profunda respecto al material que empleamos en el aula. En cuanto a la utilización de un determinado material, el profesional de la enseñanza deber estar convencido de que no va a ser exclusivo, por lo que tendrá que evitar, a toda costa, tenerlo como único material.

La evaluación del uso de los materiales permite ver su potencialidad educativa, sobre todo cuando se realiza una evaluación contrastada en diversos contextos. Puede ser que los materiales no sean auxiliares eficaces en el proceso de enseñanza aprendizaje, bien porque el docente haga una utilización mecánica de ellos o porque los textos resulten ininteligibles para los estudiantes. La práctica permitirá descubrir si los materiales han dinamizado el proceso de aprendizaje en el aula, si han ayudado a pensar al docente (en lugar de sustituir su pensamiento) y si han dado lugar a la creación de otros materiales. Como bien señala Santos Guerra, lo que realmente importa es la evaluación del uso que se hace de los materiales. Lo que en teoría es considerado positivo no siempre lo es en la realidad.

El modelo de evaluación de los materiales debe estar centrado en la práctica escolar y destinado a su comprensión y mejora. Por eso, esta evaluación (en la que deben intervenir los estudiantes para que sea democrática y valiosa) requiere de tiempo para que se realice con rigor, además de una actitud abierta y positiva para que tenga eficacia en la transformación de la práctica. Es por esto que se debe plantear el tema de la producción de materiales curriculares derivado de la actividad escolar, materiales que responden a las ejemplificaciones surgidas de la experiencia del docente con sus estudiantes y que son el resultado de una intencionalidad didáctica. Por ello, es conveniente matizar cómo realizar esa evaluación y que, a nivel muy general y a modo de sugerencia, debería focalizarse en:

- Observar cómo esos materiales orientan la práctica, cómo ayudan al docente a ponerla en cuestión, cómo potencian una serie de actividades, cómo favorecen la discusión.
- Preguntar a los protagonistas (docentes, estudiantes, padres) qué valor atribuyen a los materiales, qué dificultades encuentran en su uso, qué aspectos potenciarían y cuáles quitarían.
- Contrastar la utilización de materiales elaborados con otros estandarizados ayudará a conocer las ventajas e inconvenientes de ambos.

Esta propuesta de evaluación se entiende como un análisis cualitativo de los materiales curriculares en sus dimensiones políticas, económicas y didácticas, desde la valoración que hagan los protagonistas de la acción educativa y que tiene por finalidad fundamental la mejora de la práctica.

Guía para el diseño de materiales y recursos didácticos

<p>CONSIDERACIONES PREVIAS</p> <p>Programa educativo: Unidad de aprendizaje: Unidad de trabajo: Los estudiantes: edad, capacidades, estilos cognitivos, conocimientos y habilidades previas, experiencias, actitudes, intereses, número de estudiantes que integran el grupo El contexto educativo: marco general, características físicas y socioeconómicas de la zona y del centro docente</p>
<p>OBJETIVOS Y CONTENIDOS</p> <p>Objetivos que se persiguen: La actuación puede centrarse en el logro de nuevos aprendizajes, en el repaso o la aplicación de conocimientos y habilidades, en despertar el interés de los estudiantes y sensibilizarlos hacia determinadas cuestiones. Contenidos: hechos, conceptos, principios, procedimientos, actitudes y valores</p>
<p>RECURSOS QUE SE UTILIZARÁN (presentación, contenidos, estructura)</p> <p>Materiales e infraestructuras físicas que se emplearán. Para cada situación educativa concreta, la utilización de los medios debe condicionarse por las circunstancias curriculares, las características de los materiales y el costo.</p>
<p>¿Por qué se han elegido estos materiales frente a materiales alternativos? ¿Qué aportan a los procesos de aprendizaje y enseñanza?</p>
<p>FUNCIONES QUE DESARROLLARÁN LOS RECURSOS QUE SE UTILICEN</p> <p>Motivación del estudiante Fuente de información y transmisión de contenidos (síntesis, lecturas). Función informativa y de apoyo a la explicación del docente Entrenamiento, ejercitación y adquisición de habilidades procedimentales, práctica aplicativa, memorización Instruir, guiar los aprendizajes de los estudiantes Introducción y actualización de conocimientos previos Núcleo central de un tema Repaso, refuerzo, recuperación Ampliación, perfeccionamiento Entorno para la exploración libre o guiada, estudio de casos, realización de descubrimientos</p>

<p>Entorno para el contraste de opiniones, debates, negociación de significados</p> <p>Entorno para experimentar, resolver problemas, investigar</p> <p>Evaluación de los conocimientos de los estudiantes</p> <p>Medio de expresión y creación personal escrita, oral o gráfica de los estudiantes</p> <p>Instrumento para el proceso de datos</p> <p>Entretención</p> <p>Estrategia didáctica que se utilizará con estos materiales:</p> <p>Enseñanza dirigida, mediante las indicaciones del docente o del programa</p> <p>Exploración guiada, a partir de instrucciones generales</p> <p>Libre descubrimiento por parte de los estudiantes, que interactuarán de manera voluntaria con el material</p> <p>Escenario (espacio-temporal) en el que se utilizará:</p> <p>Espacio áulico, real y virtual</p> <p>Tiempo escolar-laboral, extraescolar, en casa</p> <p>Usuarios y agrupamiento:</p> <p>Usuarios: todos o algunos estudiantes (refuerzo, recuperación, ampliación de conocimientos), sólo el docente</p> <p>Agrupamiento: individual, parejas, grupo pequeño, grupo grande (a la vez o de manera sucesiva)</p>
<p>ACTIVIDADES Y METODOLOGÍA (actividades que harán los estudiantes, agrupamiento)</p> <p>Se explicitarán las actividades de aprendizaje y enseñanza que se propondrán a los estudiantes, se indicará la modalidad de agrupamiento y la metodología.</p> <p>Duración y número de sesiones:</p>
<p>LOS ROLES EN EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES</p> <p>Los materiales: información que proporcionarán, tareas que propondrán, la manera en la que se tratarán los errores</p> <p>Los estudiantes: tareas que desarrollarán, nivel de autonomía en el uso de los recursos (libre, semidirigido, dirigido), técnicas de aprendizaje, forma de interacción con los materiales, con sus compañeros y con el docente</p> <p>El docente: información inicial que proporcionará (objetivos, trabajo a realizar, materiales y metodología, fuentes de información), orientación y seguimiento de los trabajos (dinamización, asesoramiento y orientación), interacción con los estudiantes, técnicas de enseñanza</p>

EVALUACIÓN (qué, cómo, cuándo)

Descripción de los instrumentos que se utilizarán para determinar en qué medida los estudiantes han logrado los aprendizajes previstos y para evaluar la funcionalidad de las estrategias didácticas utilizadas. Indicar qué se evaluará, de qué manera y cuándo.

OBSERVACIONES

Dificultades: indicar los posibles problemas en el desarrollo de la actividad, dificultad de comprensión por parte de los estudiantes, dificultades para gestionar la actividad, problemas de espacio.

Otros aspectos a destacar: costo, tiempo de preparación de la actividad y los ejercicios, tiempo estimado de corrección

5.3.2 Créditos

Para establecer los límites de los créditos del PE se recomienda considerar la tabla ubicada en el capítulo del modelo educativo.

5.3.3 Academias

La academia es un grupo colegiado con características técnico-pedagógicas de análisis y asesoría formado por los académicos responsables de las unidades de aprendizaje; el agrupamiento depende de la relación que exista entre los contenidos que conforman las áreas de formación. Éstas se deben organizar de manera transversal, por área de conocimiento y por núcleos de formación.

Si bien la academia es una sociedad de estructura no jerárquica, la actividad central de sus miembros consiste en reuniones de trabajo académico donde se identifique, debata, analice, exponga, explique y se tomen decisiones consensuadas. Se utilizará, como estrategia didáctica, la colaboración y cooperación de cada uno de sus integrantes

para provocar la mejora continua en el proceso enseñanza-aprendizaje. Como consecuencia, será necesario que el grupo colegiado realice una labor que dé seguimiento a las actividades académicas que se efectúen en el marco del modelo curricular, donde se revisen y construyan los objetivos, las competencias genéricas y específicas a desarrollar, contenidos, modalidades, métodos, la aplicación de técnicas, procedimientos metodológicos, estrategias, materiales y recursos didácticos y la evaluación para mejorar el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes.

Objetivos:

- Incorporar al personal académico de manera organizada y participativa, a través del análisis y reflexión constantes de su práctica docente, en el proceso de desarrollo y mejoramiento institucional.
- Propiciar, en el seno de la academia, espacios de discusión y análisis de la práctica educativa y proponer posibles reformas y soluciones a la problemática detectada.
- Propiciar la planeación, aplicación y evaluación constante de un sistema educativo que permita elevar el nivel académico de la universidad.

Funciones:

- Realizar las actividades que, en apoyo a las funciones sustantivas de la universidad, promuevan el mejoramiento académico y tiendan siempre a la satisfacción de las necesidades sociales.
- Elaborar, analizar, proponer y evaluar de manera sistemática los diversos elementos curriculares conforme a los lineamientos establecidos por las autoridades competentes, a fin de mantener actualizada y congruente la currícula de las diferentes escuelas e institutos.

- Identificar las necesidades de apoyos didácticos a la enseñanza y realizar las actividades necesarias para su obtención, así como evaluar los existentes para su adecuada utilización.
- Analizar de forma permanente, junto con las instancias correspondientes de la institución, las fuentes de información que permitan a los académicos estar actualizados en sus respectivas unidades de aprendizaje y proponer el programa de incremento al acervo en relación con las mismas.
- Identificar las necesidades relacionadas con la difusión del conocimiento relativo al área de la academia, así como elaborar, analizar, evaluar y asesorar de manera permanente el programa respectivo, además de promover trabajos de publicación entre el personal académico (productos de la propia academia o artículos de interés pedagógico o científico) en una publicación informativa propia de las academias.
- A solicitud de la dirección de la escuela o instituto, intervenir en la revisión de exámenes cuando exista inconformidad con las calificaciones correspondientes, así mismo en casos de recusación de académicos e integración de jurados, aun cuando se trate de exámenes profesionales, que rindan el dictamen respectivo.
- Identificar las necesidades de actualización y formación de académicos, así como proponer, organizar y participar en el programa correspondiente.
- Identificar, proponer y realizar actividades de investigación científica, humanista, tecnológica y educativa del área de su competencia, de acuerdo con el reglamento respectivo.

- Coadyuvar con las autoridades correspondientes en el proceso de selección y promoción del personal académico relativo a las unidades de aprendizaje de la academia conforme a las disposiciones aplicables al respecto.
- Identificar y proponer ante la dirección de la escuela o instituto las modificaciones de los ordenamientos jurídicos relacionados con el quehacer académico.
- Proponer a los académicos para participar en el proceso de orientación educativa y a solicitud de la dirección, conforme a los programas que se elaboren con este fin.
- Participar en el proceso relativo a la certificación en los términos que señale este reglamento.
- Las demás que les confieran otros ordenamientos legales de la universidad.

La distribución de las unidades de aprendizaje de cada programa educativo que integrará cada academia será definida por el director en coordinación con el secretario académico y/o coordinador de la carrera respectiva y con los órganos de apoyo correspondientes, para lo que considerará las áreas de formación:

- Disciplinar: unidades de aprendizaje de la misma área del conocimiento
- Interdisciplinar: unidades de aprendizaje de diferentes áreas
- Transdisciplinar: unidades de aprendizaje del mismo semestre

5.3.4 Estrategias didácticas

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2002), una estrategia didáctica puede ser considerada como un conjunto de procedimientos que el docente utiliza de forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes.

Uno de los objetivos del modelo curricular integral es la transformación de los procesos pedagógicos; esto implica romper con paradigmas de formación conductista y tradicional e innovar en el proceso de aprendizaje y enseñanza, con la intención de que el estudiante adquiera, aplique, transforme y construya saberes.

Si bien el proceso de enseñanza-aprendizaje debe centrarse en el estudiante, debe haber reciprocidad entre éste y las estrategias didácticas utilizadas para su desarrollo, las cuales deben promover que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos, participen de manera activa en el proceso, cooperen y colaboren entre ellos (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Como puede observarse, la esencia y objetivo central de las estrategias didácticas es que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos, donde el docente funja como mediador entre éstos y los estudiantes. Es decir, las estrategias didácticas utilizadas por el docente deben promover que los estudiantes participen de manera activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ausubel, 1983) y no sea él quien tenga el control absoluto como único transmisor de conocimientos.

No obstante, cabe destacar que el aprendizaje significativo no se reduce a la mera conexión entre aprendizajes nuevos y previos, sino que implica ir más allá. Es decir, se

trata de transformar y modificar la información, así como la estructura cognoscitiva (Gutiérrez, 2003).

De entre las estrategias didácticas que por su naturaleza y características permiten lograr lo señalado con anterioridad, se mencionan las siguientes:

A) Enseñanza problémica

Es una estrategia didáctica orientada al proceso de enseñanza-aprendizaje, cuya esencia radica en enfrentar a los estudiantes a situaciones problémicas que deben resolver con una participación activa y de forma independiente. Su objetivo es que el estudiante logre el más real y provechoso aprendizaje, traducido en tres elementos integradores de su personalidad: 1) aprender a aprender, 2) aprender a hacer y 3) aprender a ser.

Se puede observar que las principales funciones de la enseñanza problémica son que el estudiante: 1) aprenda a aprender a través de diversos métodos del conocimiento y a desarrollar su pensamiento científico; 2) asimile los conocimientos y los aplique de manera creativa y 3) se capacite en el trabajo independiente y dé solución a diversas contradicciones.

Como puede notarse, la enseñanza problémica, como estrategia didáctica, permite que el estudiante aprenda de forma significativa y desarrolle habilidades, como la resolución de problemas, manejo del cambio, autoevaluación, metacognición, autoconfianza, autodirección, habilidades interpersonales, trabajo en grupo y aprendizaje continuo.

Se afirma, entonces, que su intención es encaminar a los estudiantes a situaciones que los lleven a rescatar, compren-

der y aplicar lo que aprenden como una herramienta para resolver problemas y realizar tareas.

B) Aprendizaje cooperativo

Es considerado como la estrategia didáctica idónea para la modalidad organizativa de trabajo en grupo, cuyo principal objetivo es hacer que los estudiantes aprendan entre ellos.

Se trata de un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula, donde los estudiantes aprenden unos de otros, de su docente y del entorno. Los incentivos son grupales, es decir, que los estudiantes asumen la responsabilidad de su aprendizaje junto con el de sus compañeros, lo cual les permite alcanzar las metas e incentivos comunes trazados con anterioridad.

Como puede observarse, en esta estrategia didáctica se maximiza el trabajo individual y, al mismo tiempo, el aprendizaje de todos, puesto que el papel activo del estudiante y la responsabilidad que asumen en la tarea permite el aprendizaje significativo y el logro de objetivos comunes.

C) Aprendizaje colaborativo

De manera general, éste hace referencia a la actividad de pequeños grupos desarrollada en el salón de clases; sin embargo, cabe destacar que dicha estrategia no se refiere al simple trabajo en equipo sino a la conformación de pequeños grupos donde los estudiantes —después de haber recibido instrucciones— intercambian información y trabajan en una tarea hasta que todos sus miembros la han entendido y terminado.

Millis (citado en Gutiérrez, 2003) señala que comparando los resultados de esta estrategia con las más tradicionales, se puede afirmar que los estudiantes aprenden más cuando utilizan el aprendizaje colaborativo: aprenden de manera significativa, recuerdan por más tiempo el contenido, desarrollan habilidades de razonamiento superior y de pensamiento crítico y se sienten más confiados y aceptados por ellos mismos y por los demás.

La intención de esta estrategia es convertir la clase en un foro abierto al diálogo entre estudiante-estudiante y estudiante-docente; por eso, los estudiantes pasivos ahora participan de forma activa en situaciones interesantes y demandantes, con lo que logran adquirir aprendizajes significativos.

5.4 Evaluación y seguimiento

Para desarrollar los criterios que permiten llevar a cabo la evaluación y seguimiento se emplean los métodos científicos: métodos del nivel empírico (observación, cuestionarios y entrevistas), métodos del nivel teórico (análisis de documento, investigación bibliográfica, análisis demográfico de estudiantes y docentes) y matemático-estadístico (análisis descriptivo, inferencial y técnicas de análisis a partir de los juicios de los expertos).

5.4.1 Evaluación curricular interna del programa educativo

En la evaluación curricular interna, para valorar la eficiencia (Glazman e Ibarrolla, 1987) del currículum, se deben declarar criterios de índole pedagógica relacionados con el programa educativo:

- Congruencia
- Viabilidad

- Continuidad e integración
- Vigencia
- Fortalezas y debilidades
- Flexibilidad curricular

A) Recomendaciones metodológicas para la evaluación curricular interna del programa educativo:

Para analizar el criterio de congruencia se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- 1) Determinar el equilibrio entre los elementos que lo integran, por lo que se analizan los objetivos curriculares, el perfil de egreso y la misión del programa educativo.
- 2) A partir de dicho análisis se descubren errores, como que la misión no es operacional, son sólo intenciones expresadas de manera muy general, por lo que no queda claro cómo va a contribuir al alcance de los objetivos y el perfil de egreso declarados en el programa; los objetivos curriculares no señalan de manera acertada y clara qué quiere alcanzarse y cómo.

En el caso de la viabilidad se considera:

- 1) Revisar los recursos humanos y materiales con que cuenta el programa educativo.
- 2) Revisar los recursos humanos y materiales propuestos en el proyecto curricular.
- 3) Cotejar los recursos humanos y materiales propuestos con los objetivos curriculares, el perfil de egreso y la misión del programa educativo.
- 4) Comparar los recursos humanos y materiales existentes y los que se requieren.

- 5) Buscar la contradicción entre la situación real y la deseada; por ejemplo, profesores, laboratorios de cómputo, aulas, equipos, biblioteca, medios de enseñanza, textos, entre otros.
- 6) Valorar la accesibilidad, utilidad y aprovechamiento de los recursos humanos y materiales para estudiantes y docentes.

Para explicar el criterio de la continuidad e integración se recomienda:

- 1) Analizar todas las unidades de aprendizaje del programa educativo; en cuanto a las relaciones entre ellas, que consideren la estructura lógica interna de las mismas y su correspondencia con los ejes temáticos, campos problemáticos y los núcleos de formación a los que pertenecen.
- 2) Explicar si las unidades de aprendizaje contribuyen al logro de la misión, los objetivos curriculares y el perfil de egreso de la licenciatura.
- 3) Describir si están considerados los aspectos fundamentales que se solicitan para la elaboración de las unidades de aprendizaje.
- 4) Identificar los conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y valores considerados en las diferentes unidades de aprendizaje.
- 5) Con los pasos anteriores, determinar si se logró una estructura continua e integrada que permita el logro de la misión, los objetivos curriculares y el perfil de egreso del programa educativo.

Al analizar la vigencia, es importante valorar la actualidad de los contenidos en correspondencia con los adelantos científicos y técnicos en función de los objetivos generales

de la unidad de aprendizaje y del perfil de egreso del programa educativo.

Al considerar las fortalezas del programa educativo se contemplan los siguientes aspectos:

- Determinar los recursos y capacidades especiales con que cuenta el programa educativo, como nivel de habilitación del profesorado, formación personalizada del estudiante, posibilidades de inserción en el campo laboral, las formas de evaluación, la flexibilidad curricular.
- Comparar los resultados con otros programas educativos afines.

Al estudiar las debilidades del programa educativo es necesario determinar los factores que colocan al programa educativo en una posición desfavorable con respecto a otros programas educativos afines, como insuficiencia en infraestructura humana y material; reiteración de contenidos en las unidades de aprendizaje; falta de congruencia entre objetivos curriculares, perfil de egreso y misión del programa educativo con las unidades de aprendizaje; insuficiencia en el trabajo colegiado interdisciplinario.

Al abordar la flexibilidad curricular se debe tener en cuenta:

- Determinar si los objetivos curriculares están orientados al mundo del trabajo.
- Evaluar el nivel de vinculación del programa educativo con el campo profesional y social.
- Evaluar el desempeño profesional del egresado a través de la incorporación de las competencias genéricas y específicas como dispositivo pedagógico en la formación integral del estudiante.

- Valorar la actualización permanente de contenidos y enfoques pedagógicos en el programa educativo.
- Analizar la transferencia en el reconocimiento de los créditos en la movilidad estudiantil nacional e internacional.
- Evaluar la tutoría como soporte del proceso de aprendizaje y enseñanza.
- Evaluar la integración de la investigación como parte fundamental del proceso de aprendizaje y enseñanza.
- Valorar el empleo de las nuevas tecnologías.
- Evaluar el programa de becas.
- Valorar cómo se atiende la diversidad cultural y socioeconómica.

Respecto a la evaluación curricular interna de la eficacia, según Arredondo, se propone la realización de un análisis del comportamiento de los siguientes indicadores:

COMPETITIVIDAD

- Evolución del programa educativo de licenciatura reconocido por su buena calidad, por los esquemas y procedimientos del sistema nacional de evaluación y acreditación (nivel alcanzado en la evaluación del programa educativo por los CIES y el reconocimiento logrado por los organismos acreditadores).
- Evolución del número de egresados registrados en la Dirección General de Profesiones.

CAPACIDAD ACADÉMICA

- Nivel de habilitación de la planta académica (número y porcentaje de profesores de tiempo completo con doctorados, maestría, especialidad y licenciatura)
- Profesores de tiempo completo con perfil deseable y Promep
- Profesores de tiempo completo adscritos al Sistema Nacional de Investigadores y al Sistema Nacional de Creadores
- Evolución de los cuerpos académicos (en formación, en consolidación y consolidados)

TRAYECTORIA ESCOLAR

- Eficiencia terminal
- Eficiencia de egreso
- Rezago educativo
- Tasas de promoción
- Tasas de deserción
- Eficiencia terminal de titulación
- Eficiencia de titulación con relación al egreso
- Tasa de retención
- Tiempos medios de egreso
- Tasas de aprobación
- Rendimiento escolar

(Para desarrollar el indicador de trayectoria escolar, ver guía de estudios de pertinencia y factibilidad.)

Contrastar los resultados de estos tres indicadores que permitan un análisis integral de la eficacia del programa educativo.

Se recomienda que, para llevar a cabo este proceso en el programa educativo, se deben considerar los criterios emitidos por la Dirección General de Evaluación y la Dirección General de Planeación de la UAEH a través del presupuesto anual universitario (PAU) y los resultados del proceso de evaluación curricular efectuados por la Dirección de Educación Superior de la misma institución en coordinación con la Comisión Institucional de Currículum y las respectivas áreas del conocimiento del programa educativo, así como los resultados de los procesos de autoevaluación desarrollados por los cuerpos colegiados.

B) Evaluación interna del proceso de aprendizaje y enseñanza

La evaluación curricular interna, vista desde el proceso de aprendizaje y enseñanza, es permanente, colegiada e integral, con base en criterios de objetividad, subjetividad, confiabilidad y validez de sus fundamentos e instrumentos y se desarrolla considerando a los actores principales: estudiantes y docentes.

Para valorar la eficiencia en la evaluación curricular interna del proceso de aprendizaje y enseñanza se deben considerar:

- Las tasas de efectividad y costo promedio por semestre, por actividad instruccional, por grupos de estudiantes, por estudiantes individuales, por actividades teóricas, prácticas y actividades independientes guiadas.

Para valorar la eficacia en la evaluación curricular interna del proceso de aprendizaje y enseñanza se deben consi-

derar los siguientes elementos que forman parte del estudio del seguimiento de egresados⁵⁶:

- Análisis de los egresados y sus funciones profesionales
- Análisis de los egresados y de los mercados de trabajo
- Análisis de la labor del egresado, a partir de su intervención en la solución real de las necesidades sociales

Recomendaciones metodológicas para el análisis del seguimiento de los egresados:

- Elaborar un banco de datos de los egresados del programa educativo que contemple:
 - Datos personales
 - Trayectoria escolar
 - Opinión sobre la formación profesional recibida
 - Datos laborales
 - Recomendaciones para mejorar el perfil de la formación profesional

Se recomienda el uso de componentes didácticos (estrategias, recursos y materiales didácticos y evaluación) en el proceso de aprendizaje y enseñanza de los estudiantes y docentes.

En el caso de los estudiantes, la evaluación se lleva a cabo a través de dos procesos estrechamente vinculados: la acreditación y la certificación. Se sugiere el uso de las siguientes técnicas para la acreditación de las unidades de aprendizaje, las cuales dependen de un criterio de selección por parte del docente que atienda a los objetivos, contenidos, métodos, modalidades, recursos, tipos de evaluación, niveles de competencia.

⁵⁶ *Guía de estudios de pertinencia y factibilidad de la UAEH*, de 2006, elaborada por la Dirección de Educación Superior de la División de Docencia de la institución

C) Acreditación de la unidad de aprendizaje

Para la acreditación de la unidad de aprendizaje se prioriza la evaluación cualitativa, por lo que la calificación será expresada a través del siguiente juicio de valor: excelente, muy bueno, bueno, suficiente e insuficiente.

Se considera que cada programa educativo establece de forma colegiada los criterios para cada juicio de valor y atiende al carácter integral del proceso de formación.

A nivel general, la calificación debe responder a los siguientes principios:

CLARIDAD: debe quedar claro para todos los usuarios (estudiantes, padres, administrativos, profesores, orientadores) el significado de los términos utilizados.

SENCILLEZ: asequibilidad a sus diferentes usuarios.

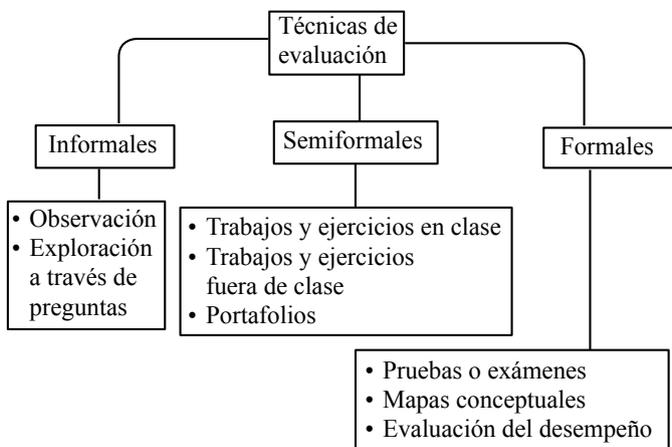
HOMOGENEIDAD: que los términos signifiquen lo mismo, es decir, que los estándares de la valoración no varíen mucho de unos profesores a otros.

FACILIDAD PARA LOS PROFESORES: se debe considerar la economía de los recursos en tiempo y esfuerzo que cada profesor utilice para la evaluación del proceso y evitar su fracaso.

CONVERGENCIA DE INDICIOS: cuidar que la calificación emitida sea congruente con la calidad de las evidencias recolectadas.

Por técnicas de evaluación se entiende al conjunto de instrumentos, situaciones, recursos o procedimientos que se utilizan para obtener información (evidencias) sobre la marcha del proceso de aprendizaje y enseñanza. A continuación se hace referencia a algunas de ellas, de acuerdo con la clasificación de Berliner (1987) y que se recomiendan para cualquiera de las estrategias: guía de observación, portafolios, lista de cotejo (figura 4.1).

Figura 4.1 Indicadores de eficiencia y eficacia para la evaluación curricular interna



C) Descripción de algunas técnicas de evaluación:

TÉCNICAS DE OBSERVACIÓN

La observación consiste en un proceso de descripción del comportamiento de un alumno en particular; los elementos considerados en dicha descripción son interpretados por el evaluador con base en ciertos criterios determinados con anterioridad.

Una de las principales bondades de la observación, con el fin de evaluar, es que puede realizarse en diferentes situaciones: cuando el alumno trabaja en grupo, en un debate, en un análisis de casos, en la elaboración de un proyecto de clase, en simulaciones, durante el proceso de solución de un problema. Los datos que nos permite obtener la observación se pueden registrar en situaciones naturales o en situaciones diseñadas a propósito para observar lo pretendido.

Por medio de la observación pueden evaluarse de forma integral aspectos y resultados de aprendizaje referentes a conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y valores en diferentes situaciones, aunque se utiliza con más frecuencia en la evaluación de contenidos de tipo procedimental y actitudinal. Por ejemplo, durante el proceso de elaboración de un proyecto se puede observar la manipulación del equipo, la forma de relacionar los aspectos teóricos con la práctica, los contenidos que maneja, la forma de escuchar a los compañeros y la forma de interactuar con ellos, el papel que juegan en el equipo, el respeto a las normas establecidas, el nivel de concentración, las actitudes cooperativas, además del producto resultado de ese proceso.

En el caso de las actitudes, éstas pueden inferirse a partir de las respuestas de los sujetos ante el objeto, la persona o la situación. Estas respuestas pueden ser verbales o comportamientos manifiestos. El lenguaje y las acciones manifiestas son las herramientas con que se cuenta para acceder y evaluar las actitudes de los demás. Por tanto, la posición del profesor en el aula o en el resto de la escuela le permite utilizar la observación para evaluar el cambio actitudinal.

Tabla 4.1 Ejemplo de observación de actitudes

	Sí	No
1. Tiene todo lo que necesita antes de iniciar una tarea		
2. Comparte con sus compañeros los utensilios		
3. Permanece en el mismo lugar durante toda la tarea		
4. Ordena y limpia el espacio donde trabajó		

Tabla 4.2 Ejemplo de observación de habilidades de pensamiento

Disposición hacia el pensamiento crítico	Sí	No
Inquisitivo: curiosidad intelectual y deseo por aprender		
Apertura de mente: tolerancia a puntos de vista divergentes y sensibilidad ante la posibilidad de ver nuestras propias tendencias a prejuicios		
Sistemático: organización, orden, enfoque y diligencia a ser inquisitivo		
Analítico: razonamiento y uso de la evidencia para resolver problemas, anticipar y estar alerta a la necesidad de intervención		
Búsqueda de verdad: disposición a buscar el mejor conocimiento en un contexto dado, tener coraje para hacer preguntas; ser honesto y objetivo para conseguir información, aunque no apoye intereses propios o las opiniones preconcebidas de uno mismo		
Autoconfianza: la confianza en nuestro propio proceso de razonamiento, confiar en nuestros juicios y guiar a otros en la resolución de los problemas		
Madurez: manera de afrontar problemas, inquirir y tomar decisiones con un sentido de que los problemas están mal estructurados y que algunas situaciones admiten más de una posible opción		

Es importante agregar el tiempo durante el cual se efectuó la observación, como una semana, un año escolar, durante una actividad.

Según Costa (1998: 32), la lista «debe reflejar las fortalezas y debilidades de los alumnos y promover una definición de metas», de tal manera que los resultados de la observación permitan al docente preparar y desarrollar estrategias para ayudar a los alumnos a desarrollar sus habilidades.

A continuación se presentan algunos comportamientos que el mismo autor menciona para responder con afirmaciones o negaciones:

- Sigue tratando, no se da fácilmente por vencido

- Maneja su impulsividad, piensa más
- Piensa más antes de contestar una pregunta
- Escucha a otras personas con comprensión y empatía
- Planea varias maneras de resolver un problema
- Utiliza los conocimientos previos en situaciones nuevas
- Toma mensajes telefónicos
- Va a la tienda a comprar algo
- Demuestra curiosidad, asombro e interés

Tabla 4.3 Ejemplo de observación individual

Debate: intervención del individuo	Sí	No
Sabe aprender de los otros		
Escucha sin interrumpir		
Prepara sus intervenciones		
Suele documentarse antes		
Interviene con frecuencia		
Cuchichea		
No se entera		
No suele terminar		
Improvisa intervenciones		
Participa de manera activa		

Tabla 4.4 Ejemplo de observación grupal

Debate: expresión de grupo	Sí	No
Preparó su lectura		
Intervención documentada		
Bien moderado el debate		
Bien motivado el tema		
Trabajo bien presentado		

Los comportamientos considerados en el listado pueden ser evaluados por el profesor, en coevaluación, por los otros compañeros o en forma de autoevaluación.

Recomendaciones para la elaboración (Medina y Verdejo, 1999):

- Identificar cada uno de los comportamientos a observar y enlistarlos.
- Ordenar los comportamientos en la secuencia en que se espera que ocurran, si es importante.
- Tener un procedimiento simple para marcar lo observado.

Ventajas

- Puede recopilarse mucha información de manera rápida y fácil.
- Es fácil observar y llenar de inmediato la lista.
- Se puede documentar la ejecución de cada estudiante.
- Permite enfocarse en el comportamiento.
- Permite un registro detallado de la ejecución del estudiante, el cual muestra su progreso a través del tiempo.

Desventajas

- Sólo presenta dos opciones para cada comportamiento observado: presente o ausente, por lo que conlleva una decisión forzada.
- Es difícil resumir la ejecución del estudiante en una puntuación.

LA TÉCNICA DEL PORTAFOLIO

Es una forma de recopilar la información que demuestra las habilidades y logros de los estudiantes: cómo piensan, la forma en que cuestionan, analizan, sintetizan, producen

o crean; la forma en que interactúan y se relacionan con los demás, es decir, permite identificar la calidad de su aprendizaje de manera global (López e Hinojosa, 2003: 133). Es una herramienta cada vez más utilizada en las nuevas formas de evaluación, pues integra durante un periodo determinado los trabajos del alumno y logra una visión detallada de su desarrollo y participación.

La utilización del portafolio como recurso de evaluación se basa en la idea de que la naturaleza evolutiva del proceso brinda una valiosa oportunidad para reflexionar sobre el crecimiento de los estudiantes y de introducir cambios a lo largo del programa: «Permite al profesorado ver el trabajo del alumno, en el contexto de la enseñanza, como una actividad compleja con elementos interrelacionados. A su vez, el desarrollo del portafolio hace que el alumno sienta el aprendizaje escolar como algo propio» (Wiggins, 1991, citado por Sancho, 1998).

La elaboración del portafolio y su empleo provee a los alumnos de oportunidades para construir su propia visión educativa a través de un compromiso activo con los contenidos. La evaluación por medio del portafolio es un proceso dinámico con la integración de los siguientes elementos:

- Propósitos o estándares presentados al principio de la práctica
- Datos relacionados con el aprendizaje
- Reflexiones del alumno

Barton y Collins (1993) caracterizan al portafolio por:

- La integración de trabajos que establezcan una correspondencia entre el programa del curso y sus experiencias de aprendizaje.

- Una gran variedad de fuentes sobre lo que el alumno va a mostrar como fruto de aprendizaje.
- Formas dinámicas que captan el crecimiento y cambio del alumno a lo largo del curso mediante la autoselección de trabajos en diferentes momentos y no sólo de la muestra de su mejor trabajo.
- Las reflexiones del alumno que lo llevan a integrar la teoría y la práctica en una autoevaluación.

INTEGRACIÓN DEL PORTAFOLIO

Antes de implementar el uso del portafolio como herramienta para la evaluación de los alumnos, es indispensable que el maestro establezca el objetivo y propósito del portafolio, de manera que pueda mantener el enfoque, la dirección y la motivación de los estudiantes. Estos planteamientos son el punto de partida para el resto de las decisiones a tomar. Algunas preguntas que pueden ser útiles para determinar el objetivo y propósito son:

- ¿Qué es lo que quiero que mis alumnos aprendan?
- ¿Por qué elegí los portafolios como herramienta de evaluación?
- ¿Cómo me ayudarán los portafolios a alcanzar las metas planteadas para mis alumnos?
- ¿Quiero que mis alumnos muestren sólo productos o también los procesos de realización?
- ¿Quiero que mis alumnos muestren sus mejores trabajos?
- ¿Quiero evaluar su desempeño en un área específica?

EL TIPO DE PORTAFOLIO A UTILIZAR

Aunque existen muchas clasificaciones de los tipos de portafolio, pueden dividirse en dos grandes áreas:

- Portafolios de los mejores trabajos (*best work*). Este tipo de portafolio muestra los mejores trabajos de los alumnos, que pueden ser de producto o del proceso de elaboración. Los alumnos seleccionan aquellos trabajos que representan de la mejor manera su esfuerzo y lo que aprendieron en determinado tiempo.
- Portafolios de desarrollo y crecimiento (*growth*). Este tipo de portafolio muestra el desarrollo individual y crecimiento del alumno en un tiempo determinado. El desarrollo puede estar enfocado a las habilidades cognitivas, la comprensión de cierto material, autoconocimiento, habilidades sociales. Este portafolio contiene trabajos que muestran diferentes facetas: errores, aciertos, cambios. Lo importante es que, a través de esto, los estudiantes valoren su crecimiento y observen sus propios cambios.

LA AUDIENCIA A QUIEN SE DIRIGE EL PORTAFOLIO

Las audiencias varían dependiendo de los objetivos y propósitos planteados; por lo general, las audiencias son los estudiantes, estudiantes de otros grupos, maestros, directivos o administradores escolares.

TIEMPO DE REALIZACIÓN

La duración depende de manera directa de los objetivos y del tipo de portafolio seleccionado; por ejemplo, si se eligió un portafolio de desarrollo para ver el avance de los alumnos a través del currículo, el tiempo de desarrollo deberá ser de todo el año escolar; por otro lado, si se utiliza el por-

tafolio de crecimiento para observar el desempeño en un tema determinado, el tiempo será menor (Rolheiser, Bower y Stevahn, 2000).

Una vez que alumnos y maestro conocen las características principales que guiarán su trabajo a través del uso del portafolio, es momento de identificar qué elementos deberán contener. Según el *Bank Street* (Lyons, 1999: 81), los portafolios de los alumnos deben contener, al menos:

- Un tema central
- El propósito del portafolio, así como el auditorio al que irá dirigido
- Evidencias y representaciones personales que demuestren lo que la persona sabe y sabe hacer sobre los temas revisados, por ejemplo, trabajos escritos, ensayos, *collages*, láminas, proyectos, artefactos realizados por el alumno
- Explicaciones concisas complementadas con teoría y reflexiones que acompañen a cada una de las evidencias o representaciones
- Introducción y conclusiones de referencia al material presentado en el portafolio

Estos requisitos, así como la forma de abordarlos y presentarlos, son abiertos y difiere de un portafolio a otro. Durante su elaboración, la asesoría del maestro es una pieza clave, ya que por medio de su trato personal guiará y evaluará los logros y habilidades de los estudiantes.

VENTAJAS DEL PORTAFOLIO

- Promueve la participación del estudiante al monitorear y evaluar su propio aprendizaje

- Requiere que los estudiantes asuman la responsabilidad de sus aprendizajes
- Permite conocer las actitudes de los estudiantes
- Provee información valiosa sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza
- Los docentes pueden examinar sus destrezas
- Se puede adaptar a diversas necesidades, intereses y habilidades de cada estudiante
- Se puede utilizar en todos los niveles escolares
- Promueve la autoevaluación y control del aprendizaje
- Certifica la competencia del alumno, basado en la evaluación de trabajos más auténticos
- Permite una visión más amplia y profunda de lo que el alumno sabe y puede hacer
- Permite una alternativa para reportar calificaciones y exámenes estandarizados
- Transfiere la responsabilidad de demostrar la comprensión de conceptos hacia el alumno

DESVENTAJAS DEL PORTAFOLIO

- Consume tiempo del docente y del estudiante
- Requiere refinamiento del proceso de evaluación
- Existe poca evidencia sobre la confiabilidad y validez de los resultados
- Resulta inapropiado para medir el nivel del conocimiento de hechos, por lo que conviene combinarlo con otras técnicas
- Puede ser deshonesto por estar elaborado fuera del aula

Tabla 4.5 Ejemplo de modelo de lista de control alumnos/aprendizaje

	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3
1. Escucha con atención y sin interrumpir	.	.	.
2. Maneja su impulsividad	.	.	.
3. Formula preguntas con cierta intencionalidad	.	.	.
4. Conoce las fórmulas de cortesía	.	.	.
5. Participa de forma activa	.	.	.
6. Respeta las opiniones de los demás	.	.	.
7. Respeta los turnos de palabra	.	.	.
8. Es creativo al presentar sus trabajos	.	.	.
9. Es propositivo	.	.	.
10. Improvisa sus intervenciones	.	.	.
11. Planea varias maneras de resolver un problema	.	.	.

Fuente: Ramo y Casanova (1998: 37)

Tabla 4.6 Ejemplo de escala de valoración

El alumno	siempre	muchas veces	algunas veces	nunca
1. Respeta las opiniones de sus compañeros
2. Sabe escuchar
3. Permite que todos los miembros del equipo participen
4. Sabe aprender de otros
5. Es cortés en el trato con sus compañeros
6. Muestra empatía
7. Ayuda a guardar el material cuando se termina la actividad
8. Cooperar con las actividades del equipo
9. Termina el trabajo que se le asigna
10. Demuestra curiosidad, asombro e interés

En la siguiente tabla se presentan estrategias didácticas con su finalidad, recursos y evaluación, que permitan al comité y a los docentes seleccionar alguna de ellas en función del propósito que se desea alcanzar en la clase.

Tabla 4.7 Estrategias didácticas y su relación con los componentes del proceso de aprendizaje y enseñanza

Estrategias	Finalidad	Recursos y materiales didácticos fundamentales	Proceso de evaluación	
			Estudiantes	Docentes
Enseñanza problemática	Enfrentar a los estudiantes a situaciones problemáticas que deben resolver con activa participación de forma independiente Lograr aprendizajes productivos y significativos integradores de su personalidad: aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer	Aula, mobiliario, pizarrón, internet, video, retroproyector, documentos escritos, libros, artículos e instrumentos y herramientas disciplinarias (flujograma, termómetro, código civil, test psicológico, estetoscopio, computadora, piano, vestuario, fotografías)	Evaluar conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, desempeños y valores	Evaluar la planeación y organización Evaluar la práctica docente
Aprendizaje cooperativo	Es apropiado para lograr aprendizajes activos y significativos, los alumnos aprenden mejor entre ellos por tener niveles similares de competencias Zona de desarrollo próximo Interdependencia positiva: permite la interacción cara a cara; implica interacciones continuas y directas entre los miembros	Formar grupos de 6 a 7 estudiantes Mobiliario que facilite el movimiento y agrupación de los estudiantes Manuales, computadoras, bibliografía	Continua, sistemática, valoración y reflexión individual y grupal Evaluación final (autoevaluación) del resultado del trabajo y de las competencias alcanzadas	Evaluar la planeación y organización Evaluar la práctica docente
Aprendizaje colaborativo	Lograr resultados de aprendizaje relacionados con la materia que se imparte, así como de desarrollo personal Elevar el rendimiento de los estudiantes que participan en un mismo equipo. Integrar equipos de trabajo heterogéneos beneficia a los estudiantes bien dotados y a quienes requieren de mayor soporte Facilitar el establecimiento de relaciones interpersonales positivas entre los participantes para sentar las bases de una comunidad de aprendizaje que valora la diversidad	Formar grupos de 6 a 7 estudiantes Mobiliario que facilite el movimiento y agrupación de los estudiantes Manuales, computadoras, bibliografía	Evaluación grupal, trabajo en equipo, personal, resolución de conflictos, actitudes, valores, pensamiento crítico, capacidad para resolver problemas, capacidad para aceptar compromisos, capacidad de escucha, toma de decisiones, liderazgo colaborativo	Evaluar la planeación y organización Evaluar la práctica docente

<p>Método expositivo Lección magistral</p>	<p>Motivar a los estudiantes Exposición profunda de contenido sobre un tema Demostraciones teóricas Presentar experiencias Exposición oral apoyada en medios didácticos</p>	<p>Aula, mobiliario, pizarrón, internet, video, retroproyector, transparencias, diapositivas, documentos escritos, libros, artículos y participación de los estudiantes</p>	<p>Evaluar los aprendizajes adquiridos Evaluar las tareas y actividades realizadas por los estudiantes</p>	<p>Evaluar el desarrollo de la exposición Evaluar la práctica docente</p>
<p>Estudio de casos</p>	<p>Centrar los análisis de casos, donde se analizan las soluciones tomadas por expertos Centrar la acción de principios, donde los estudiantes se ejercitan en la selección y aplicación de normas y leyes para cada caso Centrados en el entrenamiento y resolución de situaciones, no como respuesta correcta de antemano sino estar abierto a soluciones diversas y a la consideración de la singularidad y complejidad de cada caso y contexto</p>	<p>Los recursos variarán según la modalidad elegida para la presentación del caso: formal o informal, oral, en formato papel, multimedia, video Espacio físico acogedor, cómodo y funcional, distribuido de forma que se favorezcan los procesos de diálogo Medios audiovisuales (rotafolios)</p>	<p>La evaluación es continua y procesual Los estudiantes deben conocer por adelantado los criterios e instrumentos de evaluación</p>	
<p>Resolución de ejercicios y problemas</p>	<p>Enfrentar a los estudiantes a situaciones para que desarrollen las soluciones correctas mediante la ejercitación de rutinas, la aplicación de fórmulas o algoritmos Aplicación de procedimientos de transformación de la información disponible La interpretación de los resultados suele utilizarse como complemento de la lección magistral</p>	<p>Aula, mobiliario, pizarrón, internet, video, retroproyector, transparencia, diapositivas, documentos escritos, libros, material de laboratorio y programas informáticos.</p>	<p>Procedimientos a través de pruebas de respuesta corta y ejecución</p>	<p>Observaciones en clase y reacción de los alumnos</p>
<p>Aprendizaje orientado a proyectos</p>	<p>Los estudiantes llevan a cabo un proyecto en un tiempo determinado para resolver un problema o abordar una tarea mediante planificación, diseño y realización de una serie de actividades, todo ello a partir del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos y del uso efectivo de recursos.</p>	<p>Aula, mobiliario, pizarrón, internet, video, retroproyector, transparencias, diapositivas, documentos escritos, libros, artículos y participación de los estudiantes en pequeños grupos (6 u 8 alumnos).</p>	<p>Evaluar mediante la entrega del informe escrito del proyecto y la exposición de forma grupal e individual Evaluar los contenidos</p>	<p>Planeación y organización Práctica docente</p>

En las siguientes tablas se presentan ejemplos de instrumentos para realizar coevaluaciones y autoevaluaciones en los estudiantes.

Tabla 4.8 Instrumento para realizar la coevaluación entre estudiantes

Nombre del evaluador _____						
Número del equipo _____						
Instrucciones: En las columnas de la derecha escribe el nombre de cada uno de tus compañeros de equipo sin incluir el tuyo. Asígnales una puntuación del 0 al 10 a cada uno de los aspectos a evaluar y al final justifica la puntuación asignada.						
Aspectos a evaluar:						
1. Su actitud fue de apoyo para la elaboración del trabajo						
2. Participó de forma activa en las diferentes actividades del equipo						
3. Cumplió con lo acordado						
4. Fue tolerante ante las ideas de otros y tomaba en cuenta las opiniones						
5. Realizó sus aportaciones pensando en el beneficio de todo el equipo						
	Aspecto 1	Aspecto 2	Aspecto 3	Aspecto 4	Aspecto 5	Justificación
Compañero 1	.	.	.	.	.	.
Compañero 2	.	.	.	.	.	.
Compañero 3	.	.	.	.	.	.

Tabla 4.9 Instrumento para realizar la autoevaluación de los estudiantes

<p>Responda a las siguientes cuestiones lo más sinceramente posible:</p> <p>¿Mostré entusiasmo en la participación de la actividad?</p> <p>¿Participé de manera activa en las diferentes actividades propuestas por el equipo?</p> <p>¿Realicé aportaciones que ayudaron al buen desempeño de mi equipo?</p> <p>¿Fui tolerante ante las ideas de mis compañeros?</p>
--

ANEXO: PROPUESTA DE CONTENIDO DEL PROGRAMA EDUCATIVO

Portada
Introducción
Antecedentes

I. Fundamentación

- Social
- Institucional
- Disciplinaria

Misión y visión

II. Criterios de selección y organización de contenidos

Introducción

Plan de estudios

- Objetivos curriculares
- Estructura y mapa curricular

Ejes transversales

Perfiles del estudiante

- Egreso
- Ingreso
- Progresivo

Núcleos de formación

Áreas de formación

- Disciplinarias (áreas del conocimiento)
- Interdisciplinarias
- Transdisciplinarias

Competencias (genéricas y específicas)

Campos problemáticos

Ejes temáticos

Unidades de aprendizaje

Unidades de trabajo

III. Organización de las estrategias del proceso aprendizaje y enseñanza

Estrategias didácticas

Estrategias operativas

Requisitos de ingreso, permanencia y titulación

Perfil del docente

- Ingreso
- Permanencia
- Acreditación de competencias docentes

Escenarios de aprendizaje

Recursos y materiales didácticos

Créditos

- Asignación
- Tabla de equivalencia

Organización de academias

- Por núcleos de formación
- Transversales
- Áreas del conocimiento

Programas institucionales

- Educación continua
- Inglés
- Computación
- Servicio al estudiante
- Intercambio académico
- Programa de evaluación
- Programa de vinculación
- Programa de servicio social
- Programa de práctica profesional
- Programas transversales
 - Conservación del medio ambiente
 - Prevención de adicciones
 - No discriminación

Plan de desarrollo

- Diagnóstico situacional
- Matriz foda
- Misión y visión
- Objetivos
- Estrategias, metas y actividades
- Cronograma de actividades
- Infraestructura física y académica, recursos para la implantación del programa
- Presupuesto

Estrategias didácticas

Enseñanza problémica

Aprendizaje

- Basado en problemas
- Cooperativo
- Colaborativo
- Significativo

IV. Evaluación y seguimiento

Interna

Proceso de enseñanza-aprendizaje

- Diagnóstica
- Formativa
- De competencias

Actores principales

- Competencias
- Docentes
- Profesionales

Programa educativo

Externa

- Acreditación
- Certificación

ANEXO: PROPUESTA DE PORTADA

Es el apartado que contiene los datos generales de identificación del programa. El formato que se utilizará se presenta a continuación:



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE HIDALGO**
DIVISIÓN DE DOCENCIA
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR
INSTITUTO DE
ÁREA ACADÉMICA

PROGRAMA EDUCATIVO

Responsables del Rediseño

Asesoría Técnica Pedagógica

Mes, 2007

CAPÍTULO SEIS

Conclusiones

En este último apartado se recuperan las preguntas de investigación y los objetivos planteados para el desarrollo de este trabajo con la intención de identificar sus alcances en términos de impacto en la realidad institucional, así como algunas consideraciones de continuidad.

Respecto a las preguntas de investigación, las respuestas se concretan en los productos del trabajo de ambos modelos, el de gestión y el curricular. El primero, fundamentalmente teórico, posibilita recuperar indicadores y factores que orientan la acción para la transformación del sistema educativo, permite identificar dimensiones macro del sistema educativo que afectan a la institución y su articulación de las de nivel mezo que posibilitan armar estrategias coherentes con las políticas y objetivos institucionales.

En el modelo educativo⁶¹ se plantearon políticas a nivel internacional para delimitar cuáles asume la universidad como propias, derivadas de las tendencias mundiales de la educación, como guía de referencia a las demandas en el corto, mediano y largo plazo que se deben atender para lograr la consolidación y desarrollo institucional en términos de la mejora de la calidad en ámbitos que le son inherentes: docencia, investigación, extensión cultural y vinculación

⁶¹ Documento aprobado por el H. Consejo Universitario de la UAEH en diciembre de 2005

con su entorno, así como con los compromisos de desarrollo social a nivel regional y nacional. Este modelo también establece los principales procesos de cambio que debe desarrollar la institución respecto al nivel organizacional, jurídico y operativo, así como de las relaciones con el entorno social.

Puesto que la UAEH cuenta con un estatus de calidad reconocido⁵⁸, debe considerarse que en el modelo educativo se identifica una exhortación a la mejora de la calidad de los servicios educativos acorde con las demandas a nivel nacional. Los referentes internacionales del modelo educativo están recuperados a partir de las declaraciones y recomendaciones de organismos internacionales y nacionales como la UNESCO, la OCDE y la ANUIES para identificar la magnitud del compromiso asumido con el proceso de reforma curricular. Del modelo educativo se identifican los postulados que orientan las líneas de fomento a la calidad educativa, lo que se traduce en propuestas de mejora al quehacer educativo de la UAEH, que se constituyen no sólo en referentes, sino en parte fundamental del propio modelo de la universidad, pues se adoptan como líneas de política en su Plan de Desarrollo Institucional 2006-2010.

Los documentos fundamentales mencionados en el modelo educativo, y que se destacan para contextura del impacto del producto de este trabajo, son⁵⁹:

1) La declaración de la UNESCO sobre la educación superior en el siglo XXI, que destaca:

El compromiso de los sistemas de educación superior para aumentar su capacidad para vivir en medio de la in-

⁵⁸ La UAEH es reconocida por sus indicadores de calidad y forma parte del Consorcio de Universidades Mexicanas más reconocidas (Cumex)

⁵⁹ Ídem. Apartado de justificación del modelo

certidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos con espíritu imparcial por ser un requisito previo decisivo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad; y colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida, a fin de que se puedan integrar de manera plena en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene.

- 2) De la OCDE se rescata el diagnóstico sobre la educación superior en México que fue publicado con el título *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México, educación superior*, en 1997.
- 3) Se recupera de la ANUIES el documento titulado «Propuestas de carácter general para el mejoramiento del sistema de educación superior», así como los llamados núcleos estratégicos, que permiten aplicar la acción en lo que se consideran aspectos esenciales de un proceso de transformación del sistema de educación superior en su conjunto, aprobado por su asamblea en 1995.

De los dos documentos mencionados se recuperan las políticas específicas para el desarrollo de las instituciones de educación superior, identificadas por:

- Contribuir al mejoramiento de la tasa de cobertura de la población.
- Revitalizar la vida académica de las instituciones de educación superior (modelos de gestión, dirección y desarrollo institucional), cuyo principio básico es ubicar lo académico como eje primordial y la actividad académica colegiada como su columna vertebral.

- Ofertar programas para mejorar la formación, actualización y capacitación de personal académico y administrativo.
 - Contribuir a fortalecer un sistema nacional de educación superior a través de la movilidad horizontal de profesores y estudiantes.
 - Dar atención privilegiada a programas de innovación académica.
 - Fortalecer programas de investigación.
 - Impulsar estudios de posgrado como núcleos generadores de procesos de mejoramiento de la calidad académica.
 - Desarrollo de programas para el mejoramiento del bachillerato.
 - Reorientar la planeación del desarrollo institucional como herramienta de cambio y superación académica.
- 4) De la UNESCO se destaca la reunión con los ministros de educación de América Latina y el Caribe que se reunieron en Cochabamba, Bolivia, en marzo de 2001, para celebrar la séptima reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación (PROMEDLAC VII); se resaltan los siguientes elementos de política que se recuperan en el modelo educativo:
- Revisar y actualizar periódicamente los currículos para introducir y/o reforzar los aprendizajes que permitan el desarrollo integral de los estudiantes. Transformar los procesos pedagógicos, de modo que todos los estudiantes construyan aprendizajes de calidad, además de que dichos procesos deben centrarse en el alumno. Se utilizan una variedad de situaciones y estrategias para promover que todos realicen aprendizajes significativos y

participen de manera activa en su proceso. Debe prestarse especial atención a los aspectos afectivos y emocionales, dada su gran influencia en el proceso de aprendizaje; es preciso brindar apoyo a los estudiantes, valorarlos, creer en ellos y estimular sus capacidades.

- Promover la utilización de estrategias de aprendizaje cooperativo y establecer canales de comunicación y de participación de los estudiantes en las actividades escolares.
- La institución educativa debe convertirse en un espacio de desarrollo y de aprendizaje no sólo para los alumnos, sino también para los docentes y la comunidad.
- Modificar los procesos organizativos de producción de aprendizajes en las instituciones para incluir la creciente participación de otros actores, de las familias, y la progresiva incorporación de las nuevas tecnologías.
- Crear y fortalecer, en cada institución, colectivos de maestros articulados en torno al desarrollo de proyectos educativos y/o a espacios de formación y de capacitación mediante la ampliación de las oportunidades de aprendizaje y de formación de los jóvenes a través de una educación media y profesional renovada.
- Aumentar de forma gradual la oferta educativa para lograr el más amplio acceso a este nivel y realizar reformas educativas para hacerla más pertinente a las nuevas demandas de la sociedad.
- Promover acciones de capacitación docente para que se utilicen con creatividad las nuevas tecnologías; incentivar la creación de redes internacionales, regionales y nacionales de escuelas, alumnos y docentes; utilizar internet y otros medios como canales de comunicación e intercambio de experiencias.

En cuanto al campo jurídico y otras disposiciones de carácter normativo, el modelo educativo tomó en cuenta las de orden federal y del propio estado de Hidalgo; se tomaron como referencias los conceptos contenidos en las leyes y los planes y programas nacionales, estatales e institucionales.

El modelo educativo incorpora los compromisos establecidos en la normatividad estatal y nacional, principios que rigen a la educación nacional plasmada en el artículo 3° de la Constitución; también recupera los compromisos de la Ley General de Educación que sirvieron de referencia para justificar muchas de las propuestas de la dimensión pedagógica del modelo educativo. Se tuvieron en cuenta las convenciones de la Ley para la Protección de los Derechos de los Niños y Adolescentes, así como los de la Ley para el Fomento de la Investigación Científica y Tecnológica y, por supuesto, de la normatividad de la UAEH, como su Ley Orgánica. El modelo educativo recupera diversos compromisos que se presentan como guía para el gobierno, la planeación, la organización, el control de la gestión institucional y la evaluación.

Se asumen todos estos compromisos en seis dimensiones del modelo educativo, en las que se agrupan las concepciones y objetivos del quehacer de la universidad:

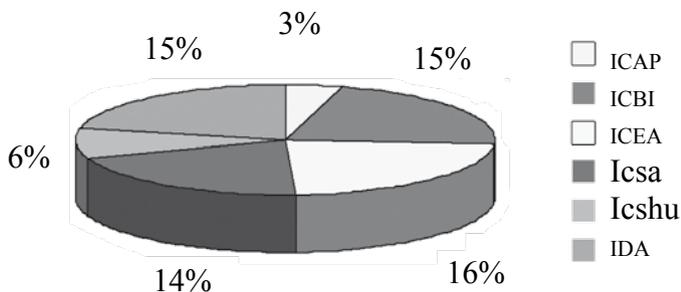
- La dimensión filosófica
- La dimensión pedagógica
- La dimensión sociológica
- La dimensión jurídica
- La dimensión política
- La dimensión operativa

A partir de estos retos, la UAEH organiza su Plan de Desarrollo Institucional 2006-2010. En el marco de estos compromisos se organiza la reforma curricular que, en términos de los aportes del modelo de gestión, permitió la reflexión y la organización para abordar lo que parece tan amplio y complejo como planear el modelo educativo.

El modelo curricular integral traduce, en términos de cómo concebir y organizar o reorganizar el programa educativo, los retos de las políticas, en la propuesta de estructura y en la organización para su desarrollo. La concepción y propuesta metodológica se identifican en el aporte de la construcción colectiva de modelo curricular y de la guía metodológica para el diseño y rediseño curricular. Se recuperan, como referencia, las actas de participación en las actividades desarrolladas para el proceso de reforma curricular, en las que se identifican los temas abordados, así como los avances y estancamientos de algún tema para la construcción de los documentos. Se incluye la participación de los integrantes de la comisión institucional de currículum; para 2007 se realizaron 43 sesiones semanales de cinco horas y para el año 2008, hasta el momento del proceso, 49 sesiones.

Es importante destacar que el trabajo en las sesiones es permanente, no así la participación de los representantes de los institutos, por lo que el trabajo de comunicación y estrategias para generar compromisos con la reforma curricular depende, por una parte, de los compromisos laborales con la institución, pero sobre todo del compromiso establecido con el trabajo de construcción, determinado por la gestación de trabajo colaborativo. Como referencia se presenta un gráfico de participación de los integrantes por instituto.

Asistencia a las reuniones de la CIC de enero-septiembre de 2008

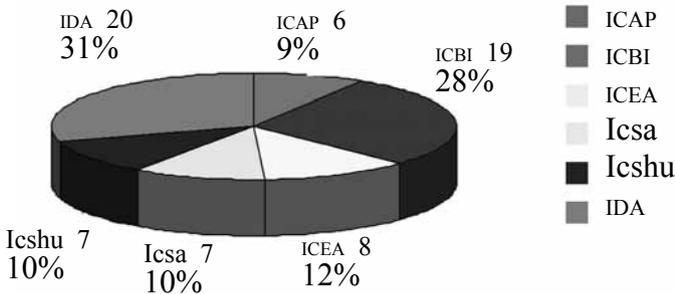


En este gráfico puede identificarse la limitada participación de los representantes de dos institutos, cuya explicación está en el tipo de compromiso, uno más laboral y nada colaborativo (sólo asume los acuerdos para implantarlos) y otro que está fuera de la ciudad, comprometido con los acuerdos y que participa de manera virtual, por lo que la intervención de los representantes de 5 de los 6 institutos ha sido permanente y muy comprometida. El reto a enfrentar, en cuanto a que no se generan procesos uniformes, es concebir la realidad con la diversidad de situaciones y actores del proceso y buscar estrategias diversificadas para cada condición de los sujetos y de las instancias involucradas. En estas situaciones cobra sentido un modelo de gestión que recupere la concepción y alternativas que no son receta, sino superar visiones fragmentadas para rescatar las diferentes dimensiones de la determinación educativa.

La distancia entre la comisión y la representación de un sector de la institución se aborda a partir de dos tipos de estrategias, una de trabajo muy cercano y casi permanente con los integrantes de los comités de currículum por programa

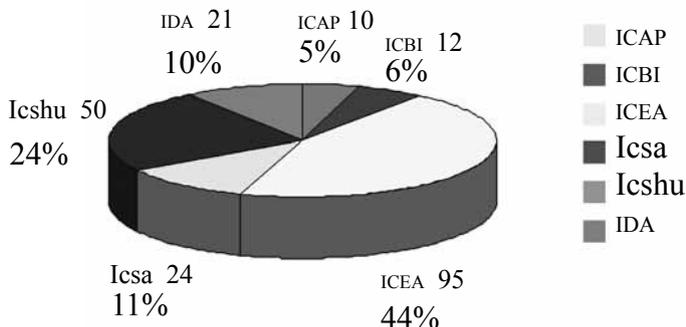
educativo (asesores-docentes), además de otra estrategia, a nivel institucional, que funciona con prácticas de autoridad vertical en la que, si bien se busca su ruptura, se tiene que mediar en tanto se transita a una cultura de toma de decisiones más horizontal. Como se observa en la participación de los representantes de la CIC, se ha logrado que la balanza se incline más hacia lo horizontal en la toma de decisiones colegiadas. Esto también se identifica en la promoción de participación colegiada al organizar sesiones de presentación de avances y compartir experiencias y propuestas.

Actas generales en 2008
Reuniones con directores y talleres



Como se observa en el cuadro anterior, en algunos institutos se organiza más el trabajo en torno a los talleres de interacción interdisciplinar que tiene que ver con la necesidad de mayor asesoría y apertura al trabajo colegiado, ya que muchos de los comités demandan avances individuales y restringen la política del trabajo colegiado, como se observa en el gráfico siguiente.

Asesorías individuales por deficiencias de educación superior (DES)

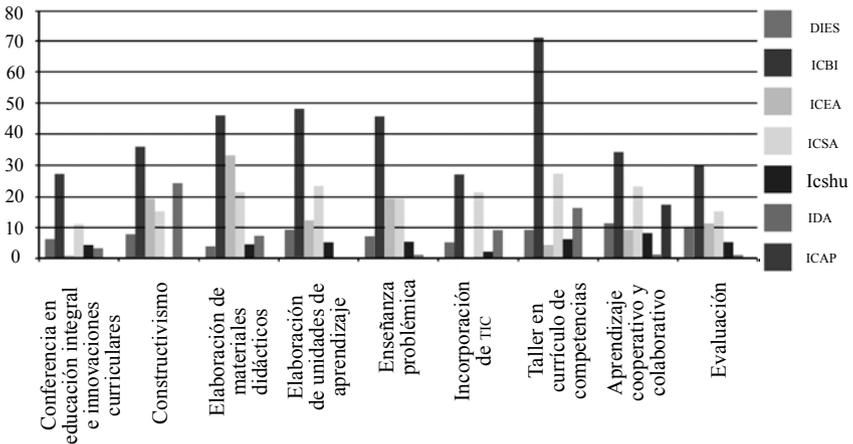


La participación de los integrantes de la CIC se refleja en su organización y desarrollo dentro de los institutos (objeto de estudio de otro trabajo), en las opciones de trabajo colegiado y en el tiempo dedicado al proceso.

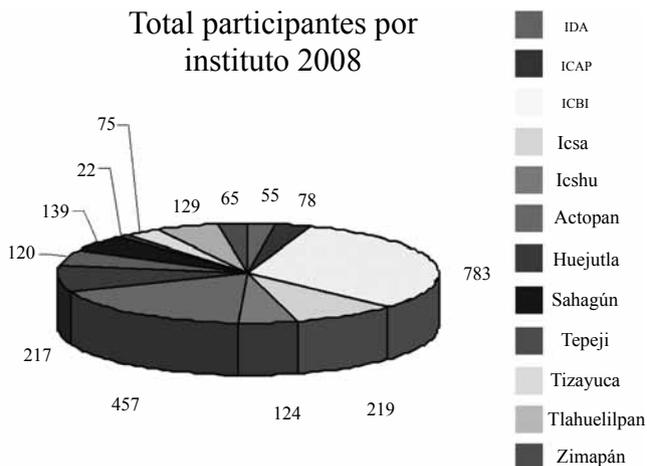
Podemos identificar en la participación a los cursos de formación el nivel de involucramiento de los representantes de la CIC respecto a los integrantes de los comités de currículo y docentes. Otra de las estrategias de la reforma curricular, fundamental en el proceso y que forma parte integral del mismo, se promovió desde la CIC a través de la investigación-acción, ya que se identificaron las necesidades de formación de acuerdo con el avance en la construcción del modelo curricular y su guía metodológica, además de que se inició, en el periodo intersemestral, la organización con especialistas de la institución y de otras nacionales o internacionales. Se definieron los temas y se trabajaron en interacción con los comités de currículo de los PE, donde la participación se presenta como dato indicativo, pues resulta imposible hacer un análisis comparativo, ya que en cada instituto hay diferencias respecto al número de PE y

profesores. Por ejemplo, en el cuadro de abajo se identifica la mayor participación del Instituto de Ciencias Básicas e Ingeniería, pues cuenta con el mayor número de PE de la UAEH.

Asistencia a cursos por instituto



También se destaca la gestión para promover la participación de los docentes responsables del proceso curricular de los PE (239 participantes), ya que tiene que ver con múltiples determinaciones; además, se observa el esfuerzo por integrarse a la propuesta de trabajo colegiado que realiza la CIC. Este esfuerzo se identifica, de nuevo, el año siguiente (periodo intersemestral de julio de 2008), donde se estableció la estrategia para incorporar a la formación de los temas de la reforma a los docentes de primer semestre y en la que, además, se incorporan los docentes de las escuelas superiores (campus universitarios en 7 municipios del estado de Hidalgo).



En el gráfico se identifica la participación y compromiso de 2,483 docentes, en su mayoría de primer semestre.

Es importante destacar que si bien se adolece de una mayor descripción de los procesos —en relación con la pregunta general del proyecto sobre articular propuestas de modelos teórico-conceptuales y operativos, con el desarrollo de una política educativa para la mejora del sistema institucional educativo—, se logró una articulación entre modelos: el de gestión con el curricular que, a su vez, se articula con el educativo, que delimita las políticas a seguir en el ámbito nacional e internacional.

Al dar una respuesta al primer objetivo se alcanzan el segundo y tercero, establecidos respecto a ofrecer modelos de gestión teóricos que orienten la mejora de las prácticas educativas de niveles indistintos y a plantear una propuesta concreta para la gestión colegiada del modelo curricular que promueva la innovación educativa.

El tercer objetivo está relacionado con desarrollar criterios y estrategias para la operación colegiada, la formación y actualización del personal, procesos de evaluación e innovación para el desarrollo institucional. Se espera que la experiencia del presente proyecto ofrezca elementos que posibiliten acercarse más a criterios teórico-metodológicos que sustenten la definición de políticas de gestión para la mejora de los procesos educativos.

Es importante concluir este trabajo con el avance sustancial en el proceso de reforma curricular —aunque la etapa de la organización y producción de los documentos constituyó el objeto de estudio de este proyecto— en cuanto a la aplicación de los productos, que son perfectibles y que serán modificados en el corto plazo si los cambios contextuales así lo demandan.

Para concluir, se reitera que este trabajo recupera en su última parte datos cuantitativos e indicadores que permitan dar cuenta de la participación de los actores en el proceso, por lo que queda para otro trabajo el análisis del seguimiento e impacto cualitativo del proceso de reforma curricular de la UAEH.

Bibliografía

ALTHUSSER, L., *Para una crítica de la práctica teórica. Respuesta a John Lewis*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 1974

ALVARIÑO, C., *et al.* «Gestión escolar: un estado del arte de la literatura», en *Revista Paideia*, núm. 29, 2000, disponible en <http://193.147.0.29/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/alvarino/alvarino.pdf>

ANDER-EGG, E., *El trabajo social como acción liberadora*, Editorial Universidad Europea, Madrid, 1999

ÁNGELES GUTIÉRREZ, Ofelia, «Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje, estado del arte y propuestas para su operativización», en *Las instituciones de educación superior nacionales*, documento 3, en www.lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos3

ANGULO, F., *Teoría y desarrollo del currículum*, Aljibe, Málaga, 2000

ARDOINO, Jacques, «Vers multiréférencialité», en A. Savoye y R. Hess (coord.), *Perspectives de l'Analyse Institutionnelle, Méridiens Klinckscheck. A. corps perdu, le temps retrouvé*, entrevista efectuada por Jean-Marie Brohm en *Quel Corps*, núm. 34-35, París, may., 1988

_____, *Le Projet Epistémologique de la Psychologie Sociale*, Pratique de Formation, París, 1994

_____, «Consideraciones teóricas sobre la evaluación de la educación», en *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, Paidós, México/Buenos Aires/Barcelona, 2000

ÁREA MOREIRA, M., «La tecnología educativa y el desarrollo e innovación del currículum», en *Actas del XI Congreso Nacional de Pedagogía*, tomo I, San Sebastián, 1999

_____, «Usos y prácticas con medios y materiales en el contexto escolar. De la cultura impresa a la cultura digital», en <http://webpages.ull.es/users/manarea/>, 2002

_____, «Los medios de enseñanza: conceptualización y tipología», en <http://www.quadernsdigitals.net/>

ARGUIN, Gérard, y Alyere Caron, «Planeación estratégica o calidad total: ¿cuál modelo para el mejoramiento de la formación universitaria?», en *IGLU*, núm. 4, abr., 1993

ARRENDONDO, V.A., «Evaluación curricular», documento inédito, ENEP Zaragoza-UNAM

AUSUBEL, D., J. Novak y H. Hanesian, *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México, 1983

BALÁN, Jorge (coord.), *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia final del milenio*, CRIM-UNAM, México, 2000

BALLESTA, J., «Función didáctica de los materiales curriculares», en *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 5, junio, Universidad de Murcia, España, en <http://www.savus.es/pixelbit/articulos/n5/n5art/art53.htm>

BÁXTER PÉREZ, C. Esther, «El proceso de investigación en la metodología cualitativa. El enfoque participativo y la investigación en acción», en *Metodología de la investigación educativa: desafíos y polémicas actuales*, Editorial Félix Varela, 2003

BERLINER, D., «Ways of Thinking About Students and Classrooms by More and Less Experienced Teachers», en *Exploring Teachers' Thinking*, Londres, 1987

BERSTEIN, Basil, *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*, Ediciones Morata, España, 1998

BERSTEIN, Richard J., *Praxis y acción: enfoques contemporáneos sobre la actividad humana*, Alianza Editorial, Madrid, 1979

BLANCO, N., «Materiales curriculares: los libros de texto», en *Teoría y desarrollo del currículum*, Aljibe, Málaga, 1994

BORJA, Jordi, y Manuel Castells, *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*, Taurus, México, 2000

BRASLAVSKY, C., *Re-haciendo escuelas*, Santillana/Andrés Bello, Buenos Aires, 1999

BRUNER, J., *La educación, puerta de la cultura*, Visor, Madrid, 1997

CARDIEL, Casanova Hugo, et al., *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*, CESU/UNAM, México, 2000

CARRETERO, M., *Constructivismo y educación*, Elvives, Zaragoza, España, 1993

CASARINI, R.M., *Teoría y diseño curricular*, Trillas, México, 1999

Centros Comunitarios de Aprendizaje, en <http://www.cca.org.mx>

CIEES, «Perfil progresivo», en [http://www.ciees.edu .mx/ciees/inicio.php](http://www.ciees.edu.mx/ciees/inicio.php), 1995

COLEMAN, J.S., «Equal Educational Opportunity», Harvard University Press, Cambridge Mass, United States, 1969

COLL, C., *Psicología y currículum*, Laia, Barcelona, 1987

_____, y Elena Martín, *El constructivismo en el aula*, Editorial Graó, Barcelona, 1993

Comisión Académica de Objetos de Aprendizaje, «Reunión de la Comisión Académica de Objetos de Aprendizaje», 2002, en [http://www.cudi.edu.mx/ aplicaciones.pdf](http://www.cudi.edu.mx/aplicaciones.pdf)

CONDE, L., *Estrategias sistemáticas de atención a la deserción, a la reprobación y la sobriedad en escuelas de contextos desfavorecidos*, Conafe, México, 2002

COX, Cristián, *La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación*, Peral, Santiago de Chile, 1997

CREEMERS, Bert, y Louise Stoll (coord.), *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*, CIDE, España

CROOK, Charles, «Aprendizaje colaborativo con los compañeros», en *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*, Morata, Madrid, 1998

DE LA TORRE, S., *Creatividad y formación*, Trillas, México, 1997

_____, «Creatividad en la reforma española», en *Revista de Educación Nueva Época*, núm. 10, jul.-sep., 1999, en <http://educar.jalisco.gob.mx>

DE MELLO, Namo, *Las nuevas formas de gestión en educación*, Ediciones Cuadernos SEP

DE MIGUEL DÍAZ, Mario, *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*, Ediciones de la Universidad de Oviedo, España, 2005

DELORS, Jacques, «La educación encierra un tesoro», en *Los cuatro pilares de la educación*, UNESCO, 1997

DÍAZ BARRIGA, F., *Metodología de diseño curricular para educación superior*, Trillas, México, 2003

_____, «La formación en aspectos metacurriculares con alumnos de educación media superior», en *Perfiles Educativos*, núm. 65, jul.-sep., UNAM, México, 1994

_____, y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias académicas para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, Mc Graw Hill, México, 2003

DÍAZ, G.A., *Introducción a las técnicas de investigación pedagógicas*, Kapelusz, México, 1986

DUCOING, Patricia, y Monique Landesmann (coord.), «Sujetos de la educación y formación docente», en *La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa*, COMIE, México, 1996

_____, *Sujetos, actores y procesos de formación*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, 2003

DURSTON, John, *La participación comunitaria en la gestión de la escuela rural*, División de Desarrollo Social-Cepal, 1999

EHEVERRÍA, B., *Gestión de la competencia de acción profesional*, Universidad de Barcelona, Barcelona, 2002

ELIZONDO HUERTA, Aurora (coord.), *La nueva escuela I y II*, Paidós, México, 2001

ESCODERO, J.M. (coord.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, Síntesis, España, 1999

EZPELETA MOYANO, Justa, «Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 21, abr.-jun., 2004

_____, y Alfredo Furlan, «Introducción», en *La gestión pedagógica de la escuela*, UNESCO, México, 2000

_____, «Prólogo», en *La gestión pedagógica de la escuela*, UNESCO, México, 2000

FACIONE, P., «Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. The Delphi Report», en <http://www.eduteka.org/Discernimiento.php>, 1990

_____, «Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?», California Academic Press-Insight Assessment, 2002

FERNÁNDEZ DÍAZ, Ma. José, y Arturo González Galán, *Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar*, España

FERNÁNDEZ, Lidia, *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Paidós, Argentina, 1994

FIERRO, Cecilia y Guillermo Tapia, «Descentralización educativa e innovación: una mirada desde Guanajuato», en *Federalización e innovación educativa en México*, El Colegio de México, México, 1999

FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*, Editorial Guadalupe, Bogotá, Colombia, 1977

FRIGERIO, Graciela, *Análisis de la institución educativa*, 1996

_____, *et al.*, *Las instituciones educativas*, Troquel

FUHRMAN, S.H., *In Diversity Amidst Standardization: State D Treatment of Districts*, Consortium for the Policy Research in Education/CPRE/Finance Center/University of Wisconsin, Estados Unidos, 1995

GAIRIN, S. Joaquín, *La organización escolar. Contexto y texto de actuación*, La Muralla, Madrid, España, 1996

GARCÍA MALO, Pedro Alfonso, *La gestión escolar: forma en que se cristalizan las ideas en la escuela*, México, 2003

GARDUÑO, T., «Cuaderno de autoevaluación de competencias académicas», Dirección General de Servicios Educativos del DF/Coordinación Sectorial de Educación, México, 2002

GATHER THURLER, Monica, *Innovar en seno de la institución escolar*, Editorial Graó, Barcelona, España, 2004

GENTO PALACIOS, S., *Instituciones educativas para la calidad total*, La Muralla, Madrid, España, 1996

GIMENO, J., *Currículum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid, España, 1989

_____, *Poderes inestables en la educación*, Morata, Madrid, España, 1999

_____, *Enseñanza: su teoría y su práctica*, Akai, Madrid, España

_____, y Ángel I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, España, 2000

GIORGI, V., *Investigación-acción participativa: una opción metodológica*, Uruguay, 1978

GLAZMAN, R., y María de Ibarrola, *Planes de estudio: propuestas institucionales y realidad curricular*, Nueva Imagen, México, 1987

_____, *Evaluación y exclusión en las escuelas públicas*, Paidós, México, 1994

GOMEZ ALONSO, Jesús, *Comunidades de aprendizaje*

GÓMEZ-GRANELL, Carmen, e Ignacio Vila (coord.), *La ciudad como proyecto educativo*, Ediciones Octaedro, España

GUTIÉRREZ, O.A., *Enfoques y modelo educativos centrados en el aprendizaje*, en <http://redalyc.uaemex.mx/>, 2003

HABERMAS, J., *Conocimiento e interés*, Taurus, España, 1986

_____, *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Cátedra, Madrid, 1997

IIPE, *Rendimiento escolar y actores locales: el caso de la ciudad de Campana*, IIPE, Buenos Aires, 1972

JACQUES, Ardoinio, *La perspectiva política de la educación*, Narcea Ediciones, 1980

JENCKS, C., *et al.*, *Inequality*, Basic Books, Nueva York, 1972

JOHNSON, A.P., *El desarrollo de las habilidades de pensamiento*, Troquel, Argentina, 2003

JOHNSON, D.W., R.R. Johnson y E.J. Holubec, *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Paidós, España, 1999

JORBA, J.I., y N. Sanmarti, «La función pedagógica de la evaluación», en *Evaluación como ayuda al aprendizaje*, Laboratorio Educativo, Venezuela, 2000

KOZMA, R., y J. Johnson, «The Technological Revolution Comes to the Classroom», en *Change, the Magazine of Higher Learning*, núm. 1, 1991

LASHWAY, L., «Holding Schools Accountable for Achievement», *ERIC-Digest*, núm. 130, 1999

LEPERLIER, G., «Del académico al formador. La comunicación pedagógica», Ediciones Mensajero, España, 1995

LÓPEZ FRÍAS, B.S., y Elsa María Hinojosa Kleen, *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*, Trillas, México, 2003

LORES ARNAIZ, María del Rosario, «Psiquismo, transdisciplina y transdisciplinariedad», en *Psicoanálisis APDEBA*, núm. 3, 1999, en <http://www.con-versiones.com/nota0463.htm>

LOURAU, René, *El análisis institucional*, Amorrortu Editores, 1991

LUHMANN, N., y Eberhard Schorr, *El sistema educativo (problemas de reflexión)*, UG/UIA/ITESO, México, 1993

MAGENDZO, A., *Transversalidad y currículum*, Cooperativa Editorial Magisterio, Colombia, 2003

MARQUES DE MELO, José, «Paradigmas de escuelas latinoamericanas de comunicación», en *Revista Latina de Comunicación Social*, en <http://www.ull.es/publicaciones/latina/>, 1999

MARQUÉS, P., «Selección de materiales didácticos y diseño de intervenciones educativas», en <http://de.vey.uab.es/pmarques/orienta.htm>, Facultat de Ciències de l'Educació, Francia, 2001

MARTÍNEZ RIZO, Felipe, «La planeación y la evaluación de la educación», en Pablo Latapí, *Un siglo de educación en México*, FCE, México,

MELLA, Orlando, «Una mirada evaluativa a los 12 años de reforma educacional en Chile», en *Revista Digital Umbral 2000*, en www.reduc.cl, núm. 12, may., 2003

MIRANDA LÓPEZ, Francisco, *Las universidades como organizaciones del conocimiento*, El Colegio de México/UPN, México, 2001

_____, *Educación internacional y análisis comparado*, Editorial Praxis/UAEH, México, 2008

_____, «Estado, políticas públicas y educación en México», 2002

_____, *Estructura y características de las propuestas en extensión. Innovación en el subsistema de educación básica del estado de Hidalgo: la gestión centrada en la escuela*, 2004

MORÍN, E. «Los siete saberes necesarios para la educación del futuro», en <http://www.rsu.uninter.edu.mx/>, UNESCO, Francia, 1999

MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos, «Prólogo», en *Diálogo informado. El uso de la investigación para conformar la política educativa*, Centro de Estudios Educativos, 1998

_____, «Problemas actuales de la educación superior en América Latina», en *La universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas*, Cesu-ANUIES, México, 1995

MURILLO TORRECILLA, F. Javier, «Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar», en *Enseñanza efectiva. Una revisión de la bibliografía más reciente en los países europeos y anglosajones*, RMIE, abr.-jun., 2004

NEVO, D., *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*, Ediciones Mensajero, Bilbao, España, 1997

ORTEGA CAMPIRÁN, Neptalí, «La asesoría: una propuesta pedagógica de intervención en el marco de la formación continua», en *La formación del maestro: problemas actuales y prospectivas*, UPN, México, 2005

PANSZA, M., *Operatividad de la didáctica*, tomo 2, México, 1987

PÉREZ MAYA, C. (coord.), *La evaluación y su aplicación*, Editorial Praxis, México, 2007

PÉREZ, M., José Astorga, y Patricia Silvia Bustamante, *Interdisciplinariedad, discursos sociales y enseñanza media*, Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, núm. 15, 2002

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, «Pregrados», en <http://www.javeriana.edu.co/comentarios/>, PUJ, Bogotá, 2007

POSADA, R., «Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante», en *Revista Iberoamericana de Educación*, Universidad de Atlántico, Colombia, 2004

Proyecto Tuning América Latina, en <http://tuning.unideusto.org/tuningal>

REIMERS, Fernando, y Noel McGinn, *Diálogo informado. El uso de la investigación para conformar la política educativa*, Centro de Estudios Educativos, 2000

REYNOLDS, David, et al., *Las escuelas eficaces, claves para mejorar la enseñanza*, Ediciones Aula XXI/Santillana, México, 1998

ROCKWELL, Elsie, «De huellas, bardas y veredas», en *Cuadernos de Investigación Educativa*, núm. 4, Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav-IPN, México, 1982

ROGERS, C., y C. Rossenberg, *La persona como centro*, Herder, Barcelona, 1981

ROJAS, S.R., *Guía para realizar investigaciones sociales*, UNAM, México, 1981

ROJAS-DRUMOND, Silvia, «Creando comunidades de aprendizaje en escuelas primarias en México», en *Educación, Revista de Educación*, núm. 9, abr.-jun., México, 1999

ROLLO, M., *La valentía de crear*, Emecé, Argentina, 1975

RUIZ IGLESIAS, M., *¿De qué hablamos cuando nos referimos a un aprendizaje y enseñanza flexible?*, UCVL, Santa Clara, 2003a

_____, *¿Qué es un currículum flexible?*, Euterpe, México, 2003b

RUSSELL, Roberto, Juan Gabriel Tokatlian, «De la autonomía antagonica a la autonomía relacional. Una mirada desde el cono sur», *Revista Latinoamericana*, núm. 21, dic., Flaco, México, 2002

SAMMONS, Pam, Josh Hillman y Peter Mortimore, *Características claves de las escuelas efectivas*, Edición Cuadernos SEP, México, 1998

SÁNCHEZ SOLER, María Dolores, «Modelos académicos», en *Temas de hoy en la educación superior*, núm. 8, ANUIES, 2000

- SANCHO, A., V. Arancibia y P. Schmidt, «Experiencias educacionales exitosas», en *Serie informe social*, Instituto Libertad y Desarrollo, Chile, 1998
- SANTOS GUERRA, M.A., «¿Cómo evaluar los materiales?», en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 194, 1991
- SEGOVIA, Jesús Domingo, *Asesoramiento al centro educativo*, SEP/Octaedro, México, 2004
- SEN, Amartya, *Nuevo examen de la desigualdad*, Alianza Editorial, España, 2000
- SEP, *Programa nacional de educación 2001-2006*, México, 2001
- _____, *Ley general de educación*, México, 2003
- SEP/Conafe, *Guía del maestro multigrado*, México, 1999
- SEP/SEBN/DGIE, «Situación actual de las escuelas multigrado (estudio exploratorio)», versión preliminar, México, 2002
- _____, «Estudio ampliado sobre las escuelas multigrado», México, 2003
- _____, «Propuesta educativa para escuelas multigrado (fase experimental). Proyecto de desarrollo de un modelo educativo para escuelas multigrado», México, 2003
- SERMEÑO, A., «Ciudadanía y teoría democrática», en *Metapolítica*, núm. 33, 2004
- SERRANO, R., *Cuadernos de formación de académicos. El objeto de transformación y la educación*, UAM-Xochimilco, México, 1982
- _____, *El objeto de transformación y la educación*, UAM-Xochimilco, México, 1982
- SHMELKES, Silvia, *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, SEP, Guanajuato
- SHULMAN, L., «Portafolios del docente: una actividad teórica», en *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*, Amorrortu, Argentina, 1999
- SILVA, H., y Heinz Sonntag, *Universidad, dependencia y revolución*, Siglo XXI Editores, México, 1970 (Colección Mínima)
- SNYGG, Donald, y Arthur Combs, *Comportamiento individual. Una aproximación a la percepción de la conducta*, 1949
- SOJO, C., «La noción de ciudadanía en el debate latinoamericano», en *Revista de la Cepal*, núm. 76, Chile, 2002

SOLAR, M.I., *Características psicosociales de los alumnos*, Universidad Nacional de Cuyo/Centro Universitario de Desarrollo, Argentina, 2005

STENHOUSE, L., *La investigación como base de la enseñanza*, Morata, España, 1987

SULLIVAN, *et al.*, *Social Problems: Divergent Perspectives*, John Wiley & Sons, Nueva York, 1980

SWARTZ, R.J., y D.N. Perkins, *Teaching Thinking: Issues & Approaches*, Pacific Grove: Midwest Publications, 1990

TAMAYO, M.A., y Juan Climent, «La evaluación y certificación de competencias laborales en el contexto de América Latina. Algunas reflexiones en el caso México», en II Foro Iberoamericano sobre Formación y Empleo, en <http://www.oei.org.co/iberfop/brasil2.htm>, 1999

TAPIA URIBE, Medardo, «Federalización y gestión educativa estatal. El caso de Morelos», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 21, México, 2004

The School Administrator, núm. 10, en <http://www.aasa.org/sa15AMN0V99.htm>, 1999

TORRES, Carlos Alberto, *Democracia, educación y multiculturalismo. Dilemas de la ciudadanía en un mundo global*, Siglo XXI Editores, México, 2001

TORRES, R.M., *Nuevo rol del académico: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea académica*, Santillana, México, 1999

TRILLA, Jaume, y Ana Novella, «Educación y participación social de la infancia», en *Sociedad Educadora. Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 26, 2001

UAEH, «Modelo educativo México», en <http://www.uaeh.edu.mx/>, UAEH, 2004,

_____, «Manual de procedimientos», en <http://sistemas.uaeh.edu.mx/>, 2006

_____, «Programa institucional de competencias académicas», CUF, México, 2006

_____, *Modelo educativo UAEH*, México, 2007

UNESCO/PNUD/FNUAP, *Educación para todos en las Américas. Marco de acción regional*, Santo Domingo, 2000

Universidad Iberoamericana, *Orientaciones para los nuevos planes de estudio*, México, 2001

VAN DALEN, D.B., y W.J. Meyer, *Manual de técnicas de la investigación educacional*, Editorial Paidós Mexicana, México, 1984

VARGAS, Lilian Edith, y Claudia M. Gatti, «Interdisciplina, transdisciplina y mediación. El rol de la universidad frente a los nuevos paradigmas. Primeras reflexiones acerca del programa universitario de gestión interdisciplinaria y cooperativa de conflictos de la UNNE», 2003

WENGER, Etienne, *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado identidad*, Paidós, México, 2001

WILEY, D.A., «Connecting Learning Objects to Instructional Design Theory: A Definition, a Metaphor, and a Taxonomy», en <http://reusability.org/>, 2002

Diccionario de las ciencias de la educación, Océano, México, 1995

Diccionario pedagógico de autores, AMEI-WAECE, 2003

Anexos

- Actas de la Dies-CIC 2007
- Actas de la Dies-CIC 2008
- Avances de rediseño curricular por programa educativo por cada instituto (43 PE)

Índice

7	Prólogo
9	Introducción
12	CAPÍTULO UNO
12	1.1 La fundamentación del tema
12	Justificación
15	Tema-problema
16	Preguntas centrales de discusión
17	Objetivos
18	La experiencia colegiada
18	Aportes del trabajo al campo de la investigación
21	1.2. La reconstrucción metodológica del proceso
21	La metodología para el desarrollo del proyecto
23	La investigación-acción promueve
24	La investigación-acción como práctica reflexiva
25	Exigencias teóricas de la investigación-acción
28	La participación de los actores
28	Principios y categorías referentes del análisis
29	Esquema del modelo alterno de gestión
31	Las etapas del proceso
32	La reconstrucción metodológica del proceso de reforma curricular en la UAEH
53	CAPÍTULO DOS
53	Gestión para la mejora de la eficacia escolar
54	El proyecto alternativo
56	Innovación y gestión escolar
61	Principios del modelo

65	Categorías de análisis
69	Condiciones para la operación del modelo
	SITUACIÓN ACTUAL DE LA ESCUELA EN MÉXICO
71	Considerar la perspectiva internacional acerca de la mejora de la eficacia escolar
76	Tomar en cuenta algunos datos del análisis de la institución educativa
79	Recuperar la experiencia acerca de la gestión cotidiana de la escuela en la educación básica mexicana
81	Las comunidades de aprendizaje
85	Considerar el aprendizaje de la participación comunitaria en la gestión educativa
96	Asesoramiento
100	Delimitar ámbitos de competencia
109	Indicadores de calidad y criterios de valoración del modelo por campo de acción
112	Criterios de evaluación de directivos por habilidades manifestadas

119 CAPÍTULO CUATRO

119	Modelo curricular integral UAEH
119	Presentación del modelo curricular
121	Objetivo general del modelo curricular
121	Objetivos específicos
122	4.2 Fundamentación
126	4.2.1 Dimensión sociocultural
127	Ejes transversales
128	Educación para la equidad
129	Educación integral
130	Educación para la vida activa
131	Principios del modelo curricular
133	Dimensión psicopedagógica
134	El aspecto psicológico
139	El aspecto pedagógico

142	Competencias genéricas
156	Competencias específicas
157	Niveles de dominio de las competencias
159	Papel de los actores educativos
167	Dimensión epistemológico-profesional
168	Aspecto epistemológico
169	Áreas de formación
175	El aspecto profesional
182	Criterios de selección y organización de los contenidos
183	Selección
186	Organización
186	Ejes temáticos
186	Núcleos de formación
189	Unidad de aprendizaje
190	Unidad de trabajo
191	Organización de las estrategias del proceso aprendizaje y enseñanza
191	Estrategias didácticas
192	Estrategias operativas básicas para la implementación del modelo curricular integral de la UAEH
206	Requisitos y perfil de ingreso
207	Requisitos de permanencia y perfil progresivo
208	Requisitos y perfil de egreso
209	Escenarios de aprendizaje
212	Materiales curriculares y recursos didácticos
229	Créditos
231	Organización de academias
236	Programas institucionales
237	Evaluación y seguimiento
255	¿Para qué evaluar?
258	¿Qué evaluar?
260	¿Quién evalúa?
262	¿Cuándo se evalúa?
263	¿Dónde evaluar?
263	¿Cómo y con qué evaluar?

268	Evaluación de los programas educativos
273	Evaluación del aprendizaje
274	Acreditación de la unidad de aprendizaje
278	Conclusiones
278	Glosario de términos
289	CAPÍTULO CINCO
289	Guía metodológica para el diseño y rediseño curricular del programa educativo a nivel licenciatura
289	Presentación
296	Introducción
296	5.1 Fundamentación
296	5.1.1 Antecedentes
297	5.1.2 Justificación
301	5.1.3 Misión y visión
303	5.1.4 Perfil del docente
305	5.1.5 Ingreso, permanencia y certificación de competencias para el docente
307	5.2 Criterios de selección y organización de contenidos
308	5.2.1 Plan de estudios por unidades de aprendizaje
309	5.2.2 Objetivos curriculares
309	5.2.3 Ejes transversales
312	5.2.4 Perfil del estudiante
319	5.2.5 Selección y jerarquización de los contenidos
320	5.2.6 Campos problemáticos
323	5.2.7 Área de formación
327	5.2.8 Integración y estructuración de contenidos
329	5.2.9 Ejes temáticos
331	5.2.10 Núcleos de formación
336	5.2.11 Competencias
337	5.2.12 Competencias genéricas
337	Comunicación
338	Competencia de formación
340	Pensamiento crítico

340	Competencia de creatividad
341	Liderazgo colaborativo
343	Competencia de ciudadanía
344	Recomendaciones metodológicas
344	5.2.13 Competencias específicas
346	5.2.14 Unidad de aprendizaje
349	5.2.15 Unidad de trabajo
351	5.3 Organización de las estrategias de aprendizaje y enseñanza
351	5.3.1 Estrategias operativas
351	Requisitos de ingreso, permanencia y titulación
353	Escenarios de aprendizaje
354	Recursos y materiales didácticos
361	5.3.2 Créditos
361	5.3.3 Academias
365	5.3.4 Estrategias didácticas
366	Enseñanza problémica
367	Aprendizaje cooperativo
367	Aprendizaje colaborativo
368	5.4 Evaluación y seguimiento
368	5.4.1 Evaluación curricular interna del programa educativo
391	Anexo: Propuesta de contenido del programa educativo
394	Anexo: Propuesta de portada
395	CAPÍTULO SEIS
395	Conclusiones
409	Bibliografía
421	Anexos



