

colección
Documentos

INNOVACIÓN CURRICULAR EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

PAUTAS Y PROCESOS PARA SU DISEÑO Y GESTIÓN

Compilación

Lourdes Medina Cuevas

Laura Leticia Guzmán Hernández



ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES
E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

INNOVACIÓN CURRICULAR EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Pautas y procesos para su diseño y gestión

Compilación Lourdes Medina Cuevas
Laura Leticia Guzmán Hernández



375
I55

LB2362.M39
I55

Innovación curricular en instituciones de educación superior: pautas y procesos para su diseño y gestión / compilación Lourdes Medina Cuevas, Laura Leticia Guzmán Hernández. — México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios Editoriales, 2011.
167 p. — (Colección documentos)

ISBN 978-607-451-032-4

1. Evaluación curricular- Efecto de las innovaciones tecnológicas sobre. 2. Educación superior- Efecto de las innovaciones tecnológicas sobre-México. I. Medina Cuevas, Lourdes, comp. II. Guzmán Hernández, Laura Leticia, comp. III. Ser.

Innovación curricular en instituciones de educación superior
Pautas y procesos para su diseño y gestión

Compilación
Lourdes Medina Cuevas
Laura Leticia Guzmán Hernández

Diseño editorial:
María Guadalupe Cárdenas Pérez
Diseño de la portada:
María Guadalupe Cárdenas Pérez

Primera edición, 2011

© 2011 ANUIES
Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
Dirección de Medios Editoriales
Tenayuca 200, Col. Sta. Cruz Atoyac,
C.P. 03310, México, D.F.

ISBN 978-607-451-032-4

Impreso en México

INTRODUCCIÓN

La evolución natural de las sociedades, los procesos de globalización e internacionalización, así como los avances científicos y tecnológicos han propiciado cambios profundos en las instituciones, las organizaciones y los mercados productivos; a su vez, la aparición de nuevas características de la economía, de la sociedad y del conocimiento, exigen cúmulos de saberes más variados y complejos para su abordaje y comprensión. La educación superior se convierte así en factor esencial para enfrentar los desafíos del mundo moderno, formando ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa y abierta, basada en la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y el uso compartido del conocimiento y la información.

La estrategia del desarrollo exige que la educación superior participe en una nueva esfera pública en donde la investigación y la docencia contemplan, entre sus prioridades, la atención de las demandas y necesidades de los sectores de la sociedad.

Es fundamental poner mayor énfasis en crear mecanismos y espacios flexibles de participación y articulación, de discusión e integración entre todas las partes: instituciones de educación superior (IES), organismos gubernamentales, sectores empresarial y productivo. Y aun cuando la misión educativa continúa siendo el proveer de respuestas y soluciones tanto a las necesidades sociales como a las individuales, hay que sumar a dichos objetivos la satisfacción de las demandas de los ámbitos de trabajo. De aquí la importancia de reorientar el rumbo y de encaminar los esfuerzos en la dirección necesaria, en la generación y aplicación de nuevos conocimientos, como un bien público y social.

Históricamente, el hombre ha tratado de explicar y comprender el medio en el que habita, y se ha organizado socialmente para sobrevivir en dicho medio generando y utilizando múltiples conocimientos. Pero en la sociedad del tercer milenio, los saberes no sólo se han convertido en un instrumento para entender la realidad, sino –fundamentalmente– en un motor de desarrollo para las comunidades, y en un factor detonante de mejores condiciones de vida para la población.

El conocimiento se ha convertido en poder, y en especial el que es generado por la investigación que se desarrolla en las universidades; se ha transformado en valor de cambio en los mercados, rebasando a la comunidad intelectual que hasta hace poco se orientaba únicamente a la producción de consumo académico.

La posición que asuman las IES ante el desafío presente de generar y aplicar conocimientos influye de manera determinante en el contexto social. Ese desafío inicia con el llamado a superar una función transmisora de conocimientos, para responsabilizarse como instituciones que cultivan el saber, su rol fundamental como productora de éstos. Esto requiere preparar de manera constante y permanente profesores, investigadores, tutores y ciudadanos que, como agentes de cambio, sostienen un proceso educativo en la configuración de sociedades de la información y del conocimiento.

Bajo esta premisa, las innovaciones tienen su sustento en los procesos de incorporación del conocimiento a la producción de bienes y servicios; de aquí el papel fundamental de las competencias que los profesionales muestren en sus ámbitos de desempeño, derivando en la importancia de una sociedad cuyos actores transforman, hacen suyo y aplican el conocimiento.

Las IES tienen que fomentar la realización de proyectos académicos y de investigación como elemento significativo para la construcción y transferencia del conocimiento en los espacios de aplicación, así como promover la formación de agentes de cambio que puedan introducir ideas innovadoras en los ámbitos sociales y profesionales.

Las IES están llamadas a diseñar y operar currículos que trasciendan hacia la interdisciplinariedad, con un estrecho acercamiento a la realidad social en un proceso continuo a lo largo de la vida, ya que posibilita que los individuos puedan adaptarse rápidamente a las constantes transformaciones. Es por ello que la educación superior tiene como tarea esencial diversificar su oferta, flexibilizar sus currículos y armonizar sus objetivos a las necesidades particulares de los distintos individuos que aspiran a formarse en ámbitos escolarizados, no escolarizados o mixtos.

En esta perspectiva, sería deseable que la programación de todo el quehacer educativo estuviera diseñada en función de los más importantes y trascendentes problemas de su entorno. De aquí la importancia de que las IES cuenten con equipos permanentes de análisis y diagnóstico que permitan mantener actualizados sus sistemas de información para orientar la selección de especialidades relevantes, currículos pertinentes, formas de aplicación de la ciencia, las prácticas profesionales y, en general, las acciones de proyección a la sociedad en su entorno inmediato de largo alcance.

Ante todo, implica asumir compromisos conjuntos, armonizar esfuerzos que se traduzcan en acciones concretas donde se reconozca la importancia creciente que tiene el conocimiento como factor de crecimiento y progreso en las sociedades contemporáneas; conocimiento que hoy se gesta –principalmente– en las IES. Asimismo, tiene que reconocerse la necesidad de desarrollar procesos de apropiación social de ese conocimiento por parte de los mismos individuos, de organizaciones y de empresas, y desarrollar –en consecuencia– medios o mecanismos para su distribución, apropiación y transformación para que se convierta en aprendizaje social.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en su documento *Consolidación y avance de la educación superior. Elementos de diagnós-*

tico y propuestas (ANUIES, 2006), destaca la importancia de que este nivel educativo cumpla su función de servicio a las comunidades locales. Por ello, las IES deberán fortalecer su contribución en diversos aspectos relativos al estudio y resolución de los grandes problemas nacionales como la pobreza y la desigualdad social, al impulso de las distintas manifestaciones culturales en el contexto de una sociedad intercultural, a la generación conjunta –academia y sociedad– de propuestas para el desarrollo económico ambientalmente sostenible, y el fortalecimiento de la vida democrática del país.

La educación superior en México enfrenta la necesidad urgente de diseñar sus propias estrategias para dar respuesta a las circunstancias del entorno y de hacer cambios cualitativos en los planes de estudio. No obstante que el trabajo de las IES del país ha avanzado, presenta una dispersión de esfuerzos y variedad de líneas de las cuales se derivan modelos curriculares innovadores; visto así, el reto implica unir esfuerzos para desarrollar propuestas y establecer acuerdos nacionales que impulsen reformas e innovaciones con mayor congruencia y vigencia en los procesos de formación, todo ello, respetando la diversidad que caracteriza a las IES y al sistema nacional de educación superior.

La innovación de la educación superior reclama la participación de sus actores en una agenda compartida con la sociedad civil y sus diversos sectores, en el diseño de propuestas y proyectos que den cuenta de las realidades contextuales, incorporando los avances del conocimiento y el cambio tecnológico, generando así nuevas formas para su organización y acceso.

La ANUIES (2006) propone –desde la esfera gubernamental– las políticas y programas del sector educativo que se orientan a:

1. Considerar en el programa sectorial educativo proyectos expresamente dirigidos a favorecer las innovaciones en la organización académico-administrativa, en la gestión institucional, y en los modelos, métodos y procesos educativos de todas las IES.
2. Adecuar la normativa y las estrategias de los programas de fomento a la calidad, con énfasis en la flexibilidad académica, la innovación y la pertinencia.
3. Constituir el sistema nacional de intercambio y movilidad estudiantil y promover estrategias de internacionalización.
4. Otorgar financiamiento para el desarrollo y expansión de las modalidades educativas no convencionales, como la educación abierta y a distancia que requiere un fuerte soporte tecnológico y conlleva costos crecientes.

La introducción de innovaciones educativas o curriculares en las IES del país implica –para su fuero interno– llegar a consensos que permitan la configuración de acciones conjuntas, clarificando el por qué y para qué se realizará la innovación, así como la precisión de compromisos en cuanto a los niveles de participación y a los resultados esperados.

El arribar a propuestas de interés común demanda –a su vez– que las IES y en especial sus comunidades, analicen colegiadamente lo que significa un proceso de innovación en el ámbito curricular, lo cual requiere que los actores, tanto en lo individual como en lo colectivo, profundicen acerca de su significado y de los procesos a seguir, tanto para la formación profesional como para la producción de conocimiento.

Partiendo de propuestas generadas desde la ANUIES (2006: 98-99), se enfatiza la importancia de emprender una serie de acciones que contribuyan a la toma de decisiones vinculadas al cambio en la cultura institucional, a las formas de organización académica, al desarrollo de nuevos procedimientos de trámite y atención, a la generación de políticas para la formación de los académicos y el personal administrativo, así como acciones destinadas a la modificación de los roles tradicionales en la relación educativa. Entre las acciones que guardan mayor orientación hacia la innovación del currículo, destacan:

1. Realizar reformas organizativas y normativas, y consolidarlas en las instituciones que las han emprendido a fin de superar las estructuras obsoletas, jerarquizadas y separadas por campos disciplinarios; potenciar las innovaciones académicas para el mejoramiento de la calidad; y posibilitar el desarrollo de programas académicos integrales que articulen las funciones de docencia, investigación y difusión.
2. Crear una comisión nacional de currículo que oriente acciones conjuntas en las IES, a fin de impulsar el desarrollo de planes y programas de estudio actuales, pertinentes y de calidad.
3. Establecer parámetros y mecanismos para la internacionalización del currículo incorporando la dimensión internacional, intercultural y global en las disciplinas y planes de estudio, así como el estudio de idiomas extranjeros como requisito de formación y egreso de los estudiantes.
4. Impulsar el desarrollo de modelos académico-institucionales que integren el diseño, la gestión y la administración del currículo, en esquemas que mejoren la articulación entre los procesos de las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta.
5. Establecer modelos educativos para que los alumnos desarrollen las habilidades intelectuales, las competencias y los valores socialmente deseables en el contexto de una sociedad del aprendizaje permanente y la innovación.
6. Consolidar los programas de tutorías académicas para la formación integral de los estudiantes y la reducción del abandono escolar, desarrollar una propuesta de organización y operación de la tutoría en el nivel de educación media superior, y generar espacios para el desarrollo de actividades extracurriculares en apoyo a su formación.
7. Incorporar en los procesos académicos las nuevas tecnologías de información y comunicación como herramientas de apoyo para el aprendizaje, la conformación de redes de conocimiento y el desarrollo de proyectos y procesos virtuales entre dependencias e instituciones.

8. Poner en marcha el observatorio de la innovación educativa, impulsado por la ANUIES, para dar seguimiento a las acciones de innovación de las IES en México; socializar las experiencias mediante redes de intercambio y plantear adaptaciones de las experiencias internacionales exitosas.
9. Diversificar las modalidades educativas consolidando redes de colaboración e intercambio que permitan compartir recursos, costos, riesgos y beneficios.
10. Desarrollar formas de organización académica horizontales que impulsen un paradigma de aprendizaje innovador, basado en el dominio de habilidades para la generación de conocimientos, acorde y coherente con una visión multidisciplinaria e integral de fenómenos, problemas y procesos.

En ese tenor, desde la ANUIES se enfatiza que uno de los grandes desafíos es el profundizar en los modelos educativos centrados en el aprendizaje; señalando que no es posible aplazar la generalización de diseños curriculares flexibles, actualizar las estructuras curriculares de duración diversa y de tipo integrado, así como lograr una reflexión profunda sobre la pertinencia social de la oferta educativa, en donde las IES contribuyan a la resolución de los grandes problemas nacionales, articulando las exigencias de un mundo globalizado y las necesidades sociales.

Derivado de estos planteamientos, en la ANUIES se refrenda el compromiso para coadyuvar al mejoramiento de los programas y servicios de sus afiliadas, a través de la generación de espacios como éste, que permitan a las IES el desarrollo de actividades conjuntas y la complementación de esfuerzos, el compartir experiencias y conocimientos entre los miembros que la integran, para la consecución de objetivos comunes encaminados hacia la formación integral del ser humano.

Así es como la ANUIES impulsa procesos innovadores que se construyen, desde la perspectiva y la lógica de cada institución educativa, con miras al mejoramiento constante de su quehacer. La riqueza de la diversidad y heterogeneidad que presentan las IES es un elemento cualitativo para la emergencia de proyectos y procesos innovadores que contribuyan, en el mediano y el largo plazos, a la constitución de modelos de trabajo académico arraigados en la cultura del cambio permanente. Esta cultura de la innovación, que se implementa y transita en las estructuras y procesos, encuentra su incorporación directa en los actores de los mismos y se concreta en los resultados que generan las instituciones.

En el Foro Temático “Pertinencia y Calidad” –realizado en octubre de 2005– se consideró de importancia crear una Comisión como un referente para fortalecer la innovación curricular en nuestro país y delimitar los criterios para el diseño curricular; tareas que exigen repensar los programas de formación como resultado del paradigma emergente, planteado por la globalización y la sociedad del conocimiento. En ese foro se asume al currículo como un proyecto educativo donde interactúan componentes y experiencias para reconstruirse

continuamente en el quehacer cotidiano educativo y el cual es el resultado de una construcción colectiva.

Considerando que los cambios curriculares requieren de una selección adecuada y de una participación comprometida de docentes y pares responsables que garanticen las reformas propuestas, y con el propósito de fomentar acciones que involucren una dinámica innovadora en las IES del país, el 25 de junio de 2007 la ANUIES instaló formalmente la Comisión Nacional de Innovación Curricular (COMINAIC).

La COMINAIC se sustenta en la participación y colaboración de diferentes actores: los responsables de la implementación y gestión del currículo en las IES y de estudiosos del área para que, a partir de estrategias y propuestas de innovación curricular, formulen los ejes que posibiliten la formación integral, la internacionalización, el desarrollo sostenible y la “empleabilidad”, e impulsen la formación y actualización de directivos y académicos.

En este marco, la COMINAIC constituye un espacio que contribuye a la reflexión, diálogo y toma de decisiones, generando un campo de conocimiento en torno al cual se produce el trabajo colegiado e intercambio académico, bajo un esquema de colaboración en red entre representantes de las IES, donde mediante el diálogo y el análisis de experiencias innovadoras, se formulan –por consenso– orientaciones de carácter general sobre la formación en el nivel superior.

De esta manera, la ANUIES contribuye, a través de la COMINAIC, a la integración de una agenda de trabajo como resultado de acciones conjuntas y cuya principal pretensión radica en impulsar la innovación curricular, compartiendo entre académicos y autoridades de las IES, experiencias, conocimientos y temas emergentes.

En tal sentido, la participación y colaboración de las IES a través de sus diferentes actores, en quienes recae la responsabilidad de diseñar y gestionar el currículo es fundamental, al interactuar de manera comprometida en esta Comisión como un espacio de reflexión, análisis y generación de propuestas para que los titulares de las IES afiliadas tomen decisiones e impulsen políticas internas y favorezcan el desarrollo de políticas públicas, con criterios compartidos y asumidos sobre la formación del ser humano a través de procesos de innovación curricular.

La COMINAIC retoma el interés de coadyuvar en ello y aportar un conocimiento semilla en torno a las formas en que se han emprendido estos procesos en algunas IES del país. De esta manera se busca incursionar en la posibilidad de abrir espacios para la divulgación de reflexiones y experiencias en torno al tema, y rescatar –a su vez– planteamientos que no pretendan ser concluyentes, al reclamar mayor participación para la comprensión del amplio espectro sobre esta actividad, y que depara aún mantener profundos consensos en nuestro país.

De las acciones emprendidas en la COMINAIC destacan dos simposios. Uno realizado en 2007, denominado “Tendencias y retos de la innovación curricular en educación superior”; y en 2008 el segundo: “Ámbitos de convergencia de la innovación curricular en educación superior”. El primero tuvo como objetivo general analizar la trascendencia de la comisión y

su contribución para el desarrollo de la educación superior en México, ante los desafíos que ésta enfrenta en el marco de las sociedades del conocimiento. El segundo se centró en la presentación de estrategias regionales sobre la política educativa, la gestión curricular y la formación profesional como espacios que confluyen y tienen implicaciones en la innovación de los modelos curriculares de la educación superior.

De ahí que la presente compilación integra las aportaciones de destacados conferencistas que contribuyen con sus reflexiones al tema del currículum, así como experiencias en innovación curricular que fueron documentadas y analizadas por los representantes institucionales de las seis regiones de la ANUIES.

Se parte de un marco de referencia sobre la innovación en la educación superior elaborado por la Dra. Marina Polo, quien destaca, –como detonantes del cambio– a los factores del entorno social y económico-político, ante los cuales las IES deberán tomar decisiones para reforzar su capacidad innovadora como posibilidad de recuperar su competencia en el entorno nacional y mundial. Además alude, especialmente, al proceso de cambio curricular que –citando a Morin– advierte en una dinámica de extrema complejidad, las implicaciones éticas de la comprensión de los fenómenos. Así, desarrolla sus argumentaciones estableciendo el concepto de currículum como proyecto educativo, cuestiona sobre la responsabilidad de la universidad ante la sociedad, y en ello la generación de modelos de innovación curricular que enfrenten sus procesos de transformación frente a las exigencias de generación y transferencia de conocimientos. Su posición es abordarlo desde una perspectiva ecologizante y desarrolla sus análisis recuperando experiencias de aplicaciones curriculares en las universidades venezolanas, concluye que la innovación no puede ser impuesta, sino que obedece a una cultura para el cambio, en la que domine una mente alerta, crítica y emprendedora.

En un segundo apartado se integran tres trabajos presentados en el primer simposio de la COMINAIC, y ofrecen un panorama de las tendencias y retos de la innovación curricular en la educación superior, considerando los planteamientos y reflexiones expuestos en la conferencia de la Dra. Marina Polo y las experiencias de innovación curricular de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad Veracruzana.

Marina Polo enfatiza que las innovaciones curriculares deberán estar fundamentadas en una concepción humanista, al atender activamente las perspectivas de un mundo social y laboral altamente complejo y de grandes incertidumbres, da cuenta –entonces– de los factores de cambio que impactan al currículum, como es el caso de la complejidad técnica referida a procedimientos altamente especializados; nuevos y rápidos cambios de ocupaciones, oficios y trayectorias profesionales, impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), posibilidades de creación de nuevas formas de aprendizaje y modalidades educativas, organización y gestión curricular, en ello implica introducir estrategias innovadoras que asuman de manera auténtica los procesos de cambio que favorezcan el mejoramiento de la calidad, el acceso a la educación superior, la diversidad, la construcción de redes universi-

tarias y profesionales y –en consecuencia– mejoras en los mecanismos de financiamiento, aludiendo a la propuesta de la ANUIES que implicaría introducir innovaciones con un carácter colaborativo trazado en redes institucionales que posibiliten el intercambio de ideas y generación de conocimiento construido cooperativamente. De esta manera, aporta ideas para la conformación de un sistema de innovación curricular en redes (SICER) que contribuya a impulsar los esfuerzos iniciados por la COMINAIC.

En este segundo apartado se presenta también la experiencia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), que expone su Modelo Universitario Minerva, el cual se propuso establecer los lineamientos generales para guiar el trabajo educativo en la institución de tal manera que se pudiera trascender hacia *la formación integral y pertinente de los estudiantes*, además de acceder a los procesos de acreditación. Da cuenta de los antecedentes y su desarrollo, aportando la experiencia en los cambios curriculares emprendidos en la institución y que abarcan los diversos niveles tanto en el plano institucional, como en el académico, en los estudiantes y en los programas educativos. Alude así, al modelo de diseño de la estructura curricular denominado currículo integral o correlacionado de impulso hacia la interdisciplinariedad, abarca también una estrategia de transversalidad curricular que incorpora valores éticos y ciudadanos, estéticos, artísticos y para la salud. Se valora el impacto del modelo para sustentar el desarrollo de una normatividad operativa, moderna, flexible y abierta a las necesidades de los currículos bajo sus premisas, la importancia de crear un sistema de evaluación e información que aporte los elementos para la toma de decisiones, además de lograr una mayor integración entre las acciones educativas y administrativas.

La innovación curricular emprendida en la Universidad Veracruzana (UV), se basa en un modelo flexible, centrado en el aprendizaje del estudiante orientado hacia la formación integral y armónica, aquí se presentan los fundamentos del modelo, a partir de los cuales se diseñan los currículos en la institución y se aportan las experiencias en torno a su instrumentación y puesta en marcha. Describe metodológicamente los procesos que se siguieron para la construcción de los planes curriculares, ofreciendo así una claridad en la trayectoria de operación de un modelo educativo que deja ver pautas innovadoras en la explicación tanto procedimental como instrumental. Asimismo, aporta los problemas y el desafío que se enfrenta tras iniciar un proceso de cambio que impacta la vida institucional, ante lo cual se integran las reflexiones estratégicas que buscan hacer frente a los retos que implican la instauración de un modelo que –por mucho– asumen los riesgos y vislumbran estrategias que renueven el ideal de formación que se trazó al incorporar temas trascendentes como la educación para la sostenibilidad, a través de la promoción de la educación intercultural, ambiental, para la equidad, de los derechos humanos, el consumo responsable, la transparencia y rendición de cuentas. Además, se proponen nuevas vías para incorporar la flexibilidad, la transversalidad, el sistema de créditos y el enfoque de competencias.

En el tercer apartado se integran las ponencias del segundo simposio a partir de la reflexión crítica de los ámbitos de convergencia de innovación curricular en la educación

superior. En un panel de expertos, las doctoras Marina Polo y Martha Casarini Ratto disertaron sobre los modelos de formación profesional y los procesos de gestión curricular. En ese tenor, se organizaron las mesas de trabajo con nueve experiencias: dos de ellas contienen una visión regional: centro sur y noroeste de la COMINAIC y siete fueron relatadas por el representante institucional ante dicha comisión. Participaron la Universidad Autónoma de Guerrero, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, la Universidad Autónoma de Chiapas, la Universidad de Guadalajara, la Universidad del Valle de Atemajac, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y el Instituto Tecnológico de Sonora.

Marina Polo identifica —en este apartado— las tendencias en materia de educación superior, lo que consecuentemente da lugar a reflexionar sobre los modelos de formación profesional existentes. Enfatiza sobre el impacto que tiene la globalización, la sociedad de la información y el conocimiento en la formación de profesionales, las exigencias que hace la propia sociedad a las IES y el impacto que tienen los discursos de los organismos internacionales en su deber ser. Destaca que hace falta impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística, que a través de una activa labor de divulgación, se vincule con la creación de conciencia ciudadana. Refiere los diversos modelos curriculares de la educación superior a partir de los enfoques epistemológicos con los que se han abordado, lo que implica definir una plataforma teórica metodológica del modelo curricular de formación profesional en una perspectiva globalizadora en escenarios problemáticos. De estos modelos surgen las disciplinas como respuestas cognitivas que se abordan desde diversas aristas, y se alude a las perspectivas: tecnocrática, interpretativa y crítica. Delinea —fundamentándose en el pensamiento complejo— la reformulación de un modelo de formación profesional basado en integraciones disciplinarias a través de núcleos organizadores, en una concepción holística. Refiere pues la necesidad de construir un modelo basado en un nuevo paradigma, que articule las dimensiones pedagógica y epistemológica.

En esta perspectiva de análisis se presentan las experiencias de construcción de modelos curriculares de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA) y la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP).

Desde la perspectiva de la complejidad, la UACH plantea su modelo educativo centrado en las funciones de docencia, investigación y extensión, así como en el modelo de gestión que remiten a los aspectos de planeación, administración y gobierno, se centra en lo local, como posibilidad de diálogo entre saberes, el saber socialmente validado como científico y los saberes sin pretensión de cientificidad generados en los mundos de vida de los diversos grupos culturales. Las herramientas pedagógicas que utilizan para favorecer estos encuentros interculturales son las Unidades de Vinculación Docente (UVD), espacios que se crean para favorecer el tránsito y la retroalimentación entre las necesidades del entorno

social y las propuestas de solución que se generan en el aula, desde el currículo, la práctica docente, hasta el espacio en el que se detecta la problemática. Así, el modelo cobra sentido en la realidad, por tanto se ofrece información que da cuenta del impacto logrado con su implementación de orden tanto interno como externo, logrando propiciar el desarrollo de inquietudes ontológicas y epistemológicas tanto en los estudiantes como en los docentes. Además, propician el desarrollo de competencias profesionales, gracias a las cuales los estudiantes comprenden el valor del conocimiento para hacer lecturas rigurosas de la realidad, lo que también les permite actuar en la solución de problemas al desarrollar capacidades y actitudes para trabajar en equipo y con grupos heterogéneos que se constituyen en “comunidades de práctica”.

Los representantes de la UNIVA presentan un modelo curricular integrado que se enmarca en una estructura departamental y parte de tendencias curriculares formuladas por los organismos internacionales. Alude a la inclusión de competencias integrales, iniciando su desarrollo en los programas de posgrado, arribando a la licenciatura dentro del modelo denominado el *ABC universitario*, mismo que se propuso: asegurar la formación integral, elevar la calidad académica, desarrollar el pensamiento analítico, crítico y creativo de los alumnos e incrementar sus habilidades para el aprendizaje y la autogestión. Además, busca promover experiencias interdisciplinarias como un esquema gradual para la asunción del modelo, el cual daría paso a una enseñanza inter y transdisciplinar, a través de la organización curricular por áreas de formación.

Planteado de esta forma, se propiciaría el desarrollo de competencias que conjuguen saberes, conocimientos, experiencias profesionales y disciplinares como posibilidad de integración personal y social. Abordando problemas y temas trascendentes de la realidad, el modelo se propone transitar de las competencias profesionales a las competencias integrales que preparan para la incertidumbre y conceden las herramientas para enfrentar y resolver situaciones inciertas, habilitando al alumno para que sea capaz de afrontar los riesgos de una realidad fortuita.

La propuesta en operación de este modelo permite ver cómo se parte del paradigma de la complejidad y se asume una serie de estrategias que pretenden involucrar al estudiante bajo una nueva dinámica docente basada en principios que impliquen ejercicios inter y transdisciplinares.

En el caso de la UASLP, se aportan a la COMINAIC los ejes del modelo de formación universitaria integral que en el contexto de la innovación educativa, abarcan al currículo en una perspectiva de pertinencia, flexibilidad y desarrollo de competencias profesionales transversales y específicas, subrayando que en una coyuntura institucional se valoró su viabilidad para impulsarlo en el ámbito institucional. Se describe la metodología que implicó la realización de una serie de estudios y foros regionales, a partir de los cuales se identifica la pertinencia de los programas educativos, la flexibilización e integración curricular como una estrategia para mejorar la formación profesional y que consiste en replantear los límites de separación

disciplinar y fragmentación de los momentos y experiencias de aprendizaje en relación con la realidad profesional, lo que implicó promover una mejor integración de los componentes curriculares a partir de procesos de evaluación, reflexión y deliberación colegiada.

Respecto a las competencias transversales, se pretende que cumplan con la necesidad de preparar un profesional con una formación básica que le permita adaptarse al contexto cambiante, que considere las dimensiones científico-tecnológica, cognitiva y emprendedora, de responsabilidad social y sustentabilidad, ético-valoral, internacional e intercultural y de comunicación e información. En cuanto a las competencias profesionales específicas, refieren a funciones propias de una profesión. Se describen las experiencias de implementación del modelo, y se reportan los avances que permiten concluir que en un proceso de innovación en el plano institucional conlleva una construcción gradual de capacidades reales para involucrarse en el convencimiento y en la capacitación/formación de los profesores, academias y comisiones curriculares, así como en los mecanismos de comunicación y colaboración transversal, para orientar el proceso de cambio colectivo hacia la innovación educativa.

Martha Casarini establece la importancia de fomentar culturas de cambio educativo basadas en la cooperación entre los integrantes del espacio institucional. Introduce el tema de la innovación curricular realizando algunas reflexiones orientadas a repensar el diseño y la gestión del currículo, alude al *modelo por competencias* enfatizando que si bien ha alcanzado cierto nivel de generalización, no se tiene aún el balance de los resultados de la potencialidad del modelo así como su concreción y logros del mismo en el currículo. Delibera sobre los esquemas de organización y gestión curricular que se ven afectados por una cierta *lógica en su estructura curricular a partir de una lógica por disciplinas*, y plantea su problemática en el accionar de sus actores provocando –incluso– estancamientos académicos. Propone así, revisar visiones para integrar acciones, señala la importancia de emprender la estructuración curricular desde una perspectiva que fomente la integración de conocimientos lo que conduce a la creación de nuevos campos interdisciplinarios e incluso transdisciplinarios.

En esta perspectiva planteada por Casarini, se presentan experiencias de reformas curriculares que enfatizan sobre procesos de revisión, gestión y evaluación, se hacen evidentes los diagnósticos que fundamentan los procesos de cambio, así como las estrategias emprendidas pues –como se puede apreciar en los reportes– fueron generados de manera regional como es el caso de las Región Centro Sur y que toca aspectos relacionados con las políticas educativas que repercuten en las innovaciones curriculares de algunas IES ubicadas en esta región. En un esfuerzo colectivo, la Región Noreste presenta el análisis y las reflexiones de algunas IES pertenecientes a la misma. Se integran también casos institucionales como los de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG) que expone los procesos seguidos en la reforma del bachillerato, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) que aporta el proceso de reforma curricular en el plano institucional, el estudio eva-

luativo realizado por la Universidad de Guadalajara (UDEG) específicamente del Centro Universitario de Ciencias de la Salud y finalmente el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) en donde se plantea la importancia de incorporar el paradigma de la educación permanente, dado el papel estratégico que corresponde desempeñar a la universidad en la sociedad del conocimiento.

Las aportaciones que se vierten en este documento, dan cuenta de las experiencias que en el ámbito de la innovación curricular han tenido las IES mexicanas, no todas, pero si las que se han sumado al esfuerzo de mirar hacia nuevos horizontes y que se integran a la COMINAIC. Por ello, constituyen apenas una posibilidad de generar momentos de reflexión que deben cultivarse entre sus integrantes, se ofrecen escritos que ayudan a comprender los procesos emprendidos a través de un ejercicio de diálogo que se generó en los simposios y que tienen un interés auténtico por exponer un conocimiento que se genera al interior de cada institución para convertirlo en un conocimiento compartido.

Ante todo, se busca entregar a los interesados en el tema la percepción de cambio en la voz de los actores, un referente que ayude a comprender y en su caso a detonar ideas para iniciar proyectos y procesos innovadores. No se invita a imitarlos o seguirlos como mandato, sino a considerarlos como una ayuda en la decisión y definición de rutas diversas que obedecen a las particularidades de cada institución, matizadas por perspectivas epistemológicas, metodológicas y estratégicas, que en el fondo persiguen los mismos fines y que aportan, desde su identidad, la capacidad de armonizar en un sistema de educación superior por demás retador, no sólo por las dinámicas propias de nuestro país, sino también por su entorno global.

Lourdes Medina Cuevas

c. J

**RETOS Y PROSPECTIVA DE INNOVACIÓN
EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

RETOS Y PROSPECTIVA DE INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Marina Polo de Rebillou

Dentro de nuestro mundo dominado por una economía de mercado, la innovación se erige como factor decisivo para mejorar la competitividad. En este momento, la Comunidad Europea emprende consultas destinadas a definir qué tipo de medidas podría tomar para fomentar realmente la innovación, con miras a incrementar la competitividad de la economía europea (*Le Monde*, 20-9-2005). Por otra parte, en las universidades de nuestra región se están haciendo grandes esfuerzos para adecuarlas a la necesidad de producir –de manera permanente– saberes que contribuyan a crear las condiciones de un desarrollo sustentable para todos y cada uno de los sectores de la sociedad. Innovar ya no puede ser un accidente feliz, es una obligación constante.

Proseguir con el símil entre economía y educación implica abordar el ámbito nacional o regional de la educación superior como un mercado. Es obvio que la competencia es lo que obliga a cada institución a reforzar su capacidad innovadora: competencia nacional, internacional e intercontinental, en términos de calidad de la educación.

Es necesario precisar las condiciones dentro de las cuales pueden darse decisiones innovadoras. En primer lugar, resulta imprescindible que las estrategias definidas, así como las acciones que de ellas se des-

prendan, se correspondan con una(s) deficiencia(s) debidamente identificada(s) y analizada(s). Esto, con miras a que las consecuencias contribuyan a mejorar la oferta o a satisfacer mejor la demanda. De ahí, se pone de manifiesto la necesidad de su ajuste total con el objetivo definido. En segundo lugar, es conveniente que permitan limitar, contener eventuales distorsiones por parte de la competencia, lo que recalca –una vez más– la imperativa necesidad de ajuste total entre objetivo y acciones, remitiendo, por ende, a la pertinencia del análisis de las deficiencias.

Así, es necesario crear polos de excelencia para disponer de un alto potencial analítico, crítico y creativo, dentro de centros de investigación multidisciplinar y, por otra parte, para promover intercambios entre instituciones públicas y privadas, tanto a nivel nacional como internacional e intercontinental.

Es preciso, además, destacar que la onda expansiva generada por la irrupción de las TIC en el ámbito educativo ha contribuido a acelerar los procesos de cambio en nuestras universidades. De hecho, un curso *on line* modifica muchos aspectos, entre ellos el posicionamiento del docente frente al saber, lo que conlleva, necesariamente, a cambios recíprocos en el participante. Dichos cambios no involucran sólo al ser en su racionalidad, sino que también se habla de

cambios de actitudes que atañen a su afectividad y, a través de ella, a sus valores. De ahí que no baste con crear modificaciones, hay que preparar a todos los actores involucrados y no sólo al personal docente, para que de esta forma se esté en condiciones de hacer innovaciones reales. De lo contrario, surgirán efectos perversos que pueden empeorar la situación.

En términos de gestión financiera, tanto el equipo multidisciplinar de investigación como la preparación del personal y el estudiantado necesitan grandes recursos presupuestarios que hay que conseguir, lo que no resulta fácil, sobre todo para las universidades públicas. Además, requiere tiempo y una planificación rigurosa.

La dinámica institucional desemboca en un proceso de cambio curricular extremadamente complejo, no sólo porque hay que manejar muchos parámetros a la vez, sino porque, tal como lo advierte Morin (1990), implica una ética de la comprensión de los fenómenos. Es aquí, precisamente, donde se produce la ruptura del símil con la economía. El mercado no tiene ética. En el mundo de hoy, la ciencia y la tecnología suelen progresar en función, sobre todo, de las necesidades de las economías más poderosas. No negamos que son aportes para la civilización, pero nuestra misión como universidades es hacer de ellas unos instrumentos que pongan el saber al alcance de todos. Esto nos obliga a crear constantemente y, muy en particular, en el área curricular.

En primer lugar, es menester precisar lo que se entiende por currículo: es “un proyecto educativo donde se plasma la misión y la visión de la Universidad, integrado por elementos, componentes y experiencias que interactúan entre sí para reconstruirse continuamente en el quehacer cotidiano educativo, integrando pregrado, postgrado y educación continua y permanente. Comprometido, además, con la constitución de una ciudadanía y una sociedad democrática y compleja.” (Polo, 2002: 28). Dentro de este marco ¿qué modelos resultan más adecuados?

Referirse a esta problemática podría sonar un poco contradictorio, ya que se acaba de definir el currículo como “proyecto educativo”, el cual es el resultado de una construcción colectiva, propia, constituida por los elementos que caracterizan la institución. Por lo

tanto, los modelos vienen siendo la representación de cada realidad, sin dejar a un lado lo nacional e internacional, por aquello de la movilidad estudiantil en un mundo globalizado. No obstante, el concepto de modelo, a menudo es percibido de una manera más estática que dinámica. En este sentido, y para contribuir al surgimiento de una cultura de y para la innovación, es necesario abordar el modelo, cualquiera que fuere, como simulador dinámico de realidades educativas en permanente desarrollo y como sinónimo de estructura abierta. Esto nos plantea retos pues implica atender las tendencias curriculares que favorecen el crecimiento socioeducativo, el desenvolvimiento de la competitividad y la calidad de la práctica educativa, entre otros.

A nivel mundial existe la necesidad imperiosa de abocarse a la transformación urgente de las instituciones universitarias, tomando como base fundamental los cambios curriculares. Esto porque se producen –a un ritmo muy rápido– cambios económico-políticos que han erosionado la confianza de la sociedad en la educación superior, como uno de los medios con los que contaban los países para fomentar su desarrollo, fortalecer su identidad nacional y su autodeterminación. De esta manera, se requieren respuestas a preguntas tales como ¿cuál es la responsabilidad de la universidad ante la sociedad?, ¿cómo conciliar las exigencias universitarias del conocimiento con la pertinencia social del quehacer universitario? A tal efecto, y tomando en consideración la experiencia venezolana, la Comisión Nacional de Currículo ha realizado esfuerzos tendientes a concretar propuestas de acción, a fin de que las universidades encaren los procesos de desarrollo curricular de manera tal que los mismos orienten la búsqueda de la pertinencia social y académica que aquéllas deben demostrar en la ejecución de sus proyectos. Esto desemboca en otra interrogante: ¿en qué ha de fundamentarse la innovación curricular necesaria para transformar nuestras universidades, atentas seguidoras de modelos tradicionales o modelos que aún no terminan de producir los cambios que se requieren?

Se ha pensado que estas innovaciones curriculares deben sustentarse en los siguientes parámetros: a) los procesos de modernización traducidos en nue-

vas bases tecnológicas, b) las nuevas realidades caracterizadas por una sociedad cambiante e incierta, y c) el surgimiento de nuevos conocimientos basados en la integración disciplinaria, que da lugar a nuevos campos de formación en los procesos de articulación e integración, caracterizados por la necesidad de promover el intercambio intra e interinstitucional; el aprendizaje de idiomas como base para la comunicación, la conformación de redes de intercambios sociales, tecnológicos y económicos, a nivel local, regional, nacional e internacional.

Estos aspectos a considerar para la reforma curricular se desprenden del paradigma emergente planteado por la globalización y la sociedad del conocimiento, lo que consecuentemente implica que a todas las instituciones de educación superior, como organizaciones que manejan y administran los recursos intelectuales, les corresponde concebir y formular proyectos para fortalecer la producción científica, humanística y tecnológica, dentro del proceso mundial de generación y transferencia de conocimientos.

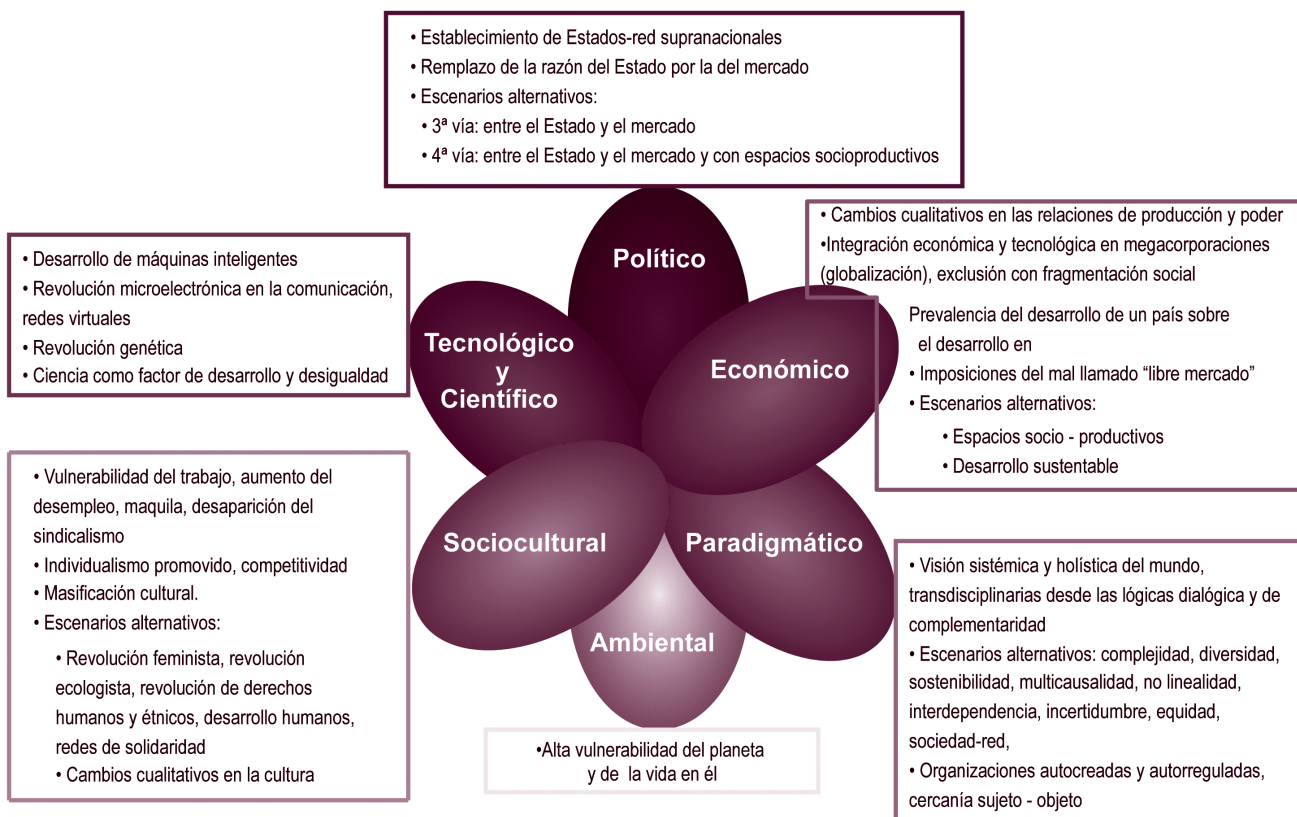
Para ello, se destaca que la innovación en el campo curricular debe considerar cuatro grandes ámbitos para su formulación: a) el ámbito territorial, desde el cual debe orientarse hacia la desconcentración y descentralización con una visión multipolar, lo que lleva a la creación de planes de estudio articulados y flexibles; b) el ámbito económico, desde el cual se debe atender la transición entre un mercado mundializado a

la creación de espacios socioproductivos y cooperativos, lo que genera la necesidad de promover –desde los planes de formación– una visión emprendedora y nuevos campos de formación; c) el ámbito político, desde el cual se debe propiciar la participación, a través de un currículo que fomente la capacitación en y para el trabajo en equipo y la formación de líderes con responsabilidad social y d) el ámbito socio-cultural, a través del cual las IES deben estimular la formación de ciudadanos capaces de fomentar redes sociales y profesionales, así como desarrollar actividades curriculares que conduzcan a la autogestión del conocimiento y la identidad cultural, relacionando las funciones de docencia e investigación con las de extensión en contextos comunitarios.

La figura 1 representa los ámbitos actuales desde los cuales el currículo debe determinarse.

La situación mundial no puede ser ignorada. Los procesos que se originan en el contexto internacional hacen surgir la necesidad de un nuevo discurso curricular, emanado de una reflexión crítica y del debate como fuente de análisis e innovación. Visto así, se ofrecería una educación que modifique las tensiones y contradicciones actuales, presentes en cada uno de los ámbitos, y que además pueda corresponderse con la misión de las universidades en lo referente a la formación de profesionales socialmente calificados, lo que permitiría enfrentar los desafíos de la sociedad actual.

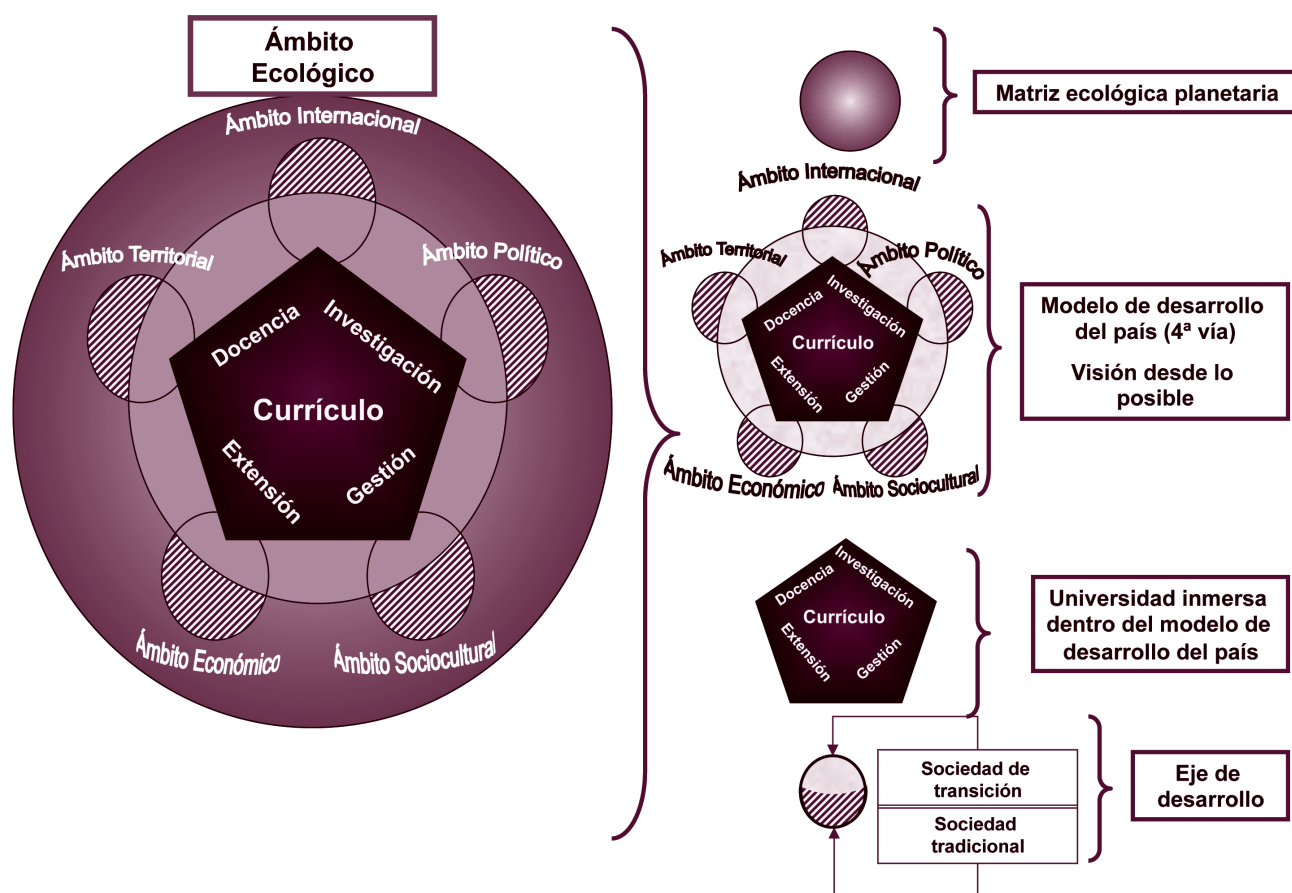
Figura 1. Contexto mundial



Esta responsabilidad debe ser compartida de manera conjunta y armónica con los diversos sectores de la sociedad. De ahí que el currículo tiene que acoplar las funciones universitarias con las exigencias de cambio, y así modificar los actuales procesos que se dan en cada uno de los ámbitos (figura 2), partiendo de una matriz ecológica mundial que permita fomentar el desarrollo del país.

El currículo se hace realidad a través de las funciones de la universidad, tomando en consideración los ámbitos ecológico, internacional, sociocultural, económico, político y territorial. Con una visión global, ha de propiciar las condiciones para la formación de ciudadanos profesionales, capaces de proponer nuevos modelos de desarrollo y nuevas maneras de construir los conocimientos.

Figura 2. Contexto para el cambio curricular



Tal y como lo plantea Morin (1999: 27), el diseño curricular deberá ser ecologizante, por cuanto “sitúa todo acontecimiento, información o conocimiento en una relación inseparable con el medio cultural, social, económico, político y, por supuesto, natural”.

En estas condiciones, puede decirse que el currículo es la concreción de una teoría pedagógica que se vuelve acción para el aseguramiento del aprendizaje y el desarrollo, se inspira en conceptos articulados y sistemáticos de la pedagogía y otras ciencias sociales afines, y se ejecuta en un proceso real llamado enseñanza, que –a su vez– se transforma en el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza, entre el docente y los estudiantes. Cada teoría, cada modelo pedagógico genera una propuesta de currículo diferente. Si un profesor no explicita la concepción pedagógica con la que está diseñando su enseñanza, probablemente está reproduciendo, sin saberlo, el modelo pedagógico tradicional, mezclándolo con elementos intuitivos de manera ecléctica,

en base a confrontaciones personales con reflexiones pedagógicas, curriculares u otras, lo que implica insuficiencias y distorsiones incompatibles con lo que se entiende aquí por innovación.

Asimismo, las tendencias curriculares que proponen aproximarse a la reconstrucción de los desarrollos formativos a partir de modelos progresivos resultan de sumo interés. Los planteamientos de Stenhouse (1987) y Morin (1999) en relación con el diseño curricular, lo señalan como proceso, haciendo factible salirse de lo previsto, lo medible y repetitivo, para orientarse hacia lo flexible, lo contingente, lo complejo, lo circular. El proceso circular, como lo establece Morin (1999: 98), “pasa de la separación a la unión, de la unión a la separación y, más allá, del análisis a la síntesis, de la síntesis al análisis”.

Estas consideraciones nos confrontan con proyectos educativos basados en procesos cognitivos, en situaciones problematizadoras (Eisner, 1994; Bruner, 1991; Perkins, 1992; Novak, 1984), lo que lleva a

pensar en currículos que van desde lo interdisciplinario, lo pluridisciplinario hasta alcanzar lo transdisciplinario y formulados en términos de competencias.

Las experiencias venezolanas que intentan innovar sobre esos fundamentos son relativamente pocas y de modesto alcance: proyectos para la democratización del acceso; estrategias para la autonomía y libertades académicas; estrategias para fomentar las funciones de investigación, enseñanza y educación; programas y proyectos de índole ética y cultural; proyectos para la relación e interacción con la sociedad y con comunidades, así como para la gestión y cooperación.

A partir de los principios de transformación, modernización y equidad han surgido una diversidad de modelos curriculares, todos ellos fundamentados en las dimensiones ontológica y epistemológica, con visión política y significado ético, para el logro de una modernización propia de cada nación y con una nueva visión de los modelos de enseñanza, centrados en el estudiante, en los avances culturales, científicos y tecnológicos, incluyendo las tecnologías de la información y la comunicación, apelando a las distintas modalidades educativas, con miras a propiciar la equidad en términos de ingreso y permanencia, lo que implica planes de estudios y ejecución–gestión con alto grado de flexibilidad.

Los desafíos inherentes a la globalización nos han puesto frente a otro reto, el de la apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el campo curricular, ya que hablar de currículo es situarse más allá de un plan de estudios y de simples aspectos técnicos curriculares. Como proyecto educativo, es aceptar plantearse interrogantes filosóficas, ante unos medios que no son más que recursos para optimizar los procesos educativos, sin perder de vista que, al mismo tiempo, son el eje en torno al cual el mundo de hoy se organiza y evoluciona. Entonces ¿cómo innovar con las TIC, qué hacer para que no se agoten en lo instrumental? A tal efecto, es de vital importancia distinguir entre información y conocimiento. Las TIC tienen la virtud de poner al alcance de cada uno millones de informaciones, pero el conocimiento radica –más que todo– en un proceder. Es ahí donde interviene la

universidad: le toca idear el proceso más pertinente para confrontar al estudiante con formas de proceder que lo doten de las habilidades y destrezas para transformar la información en conocimiento. En este sentido, las TIC devienen en innovación educativa sí, y sólo sí, la intervención del educador logra dotarlas de cualidades que le confieran dimensión humana y, asimismo, las transformen en instrumentos con la capacidad de introducir cambios de valores en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ello conlleva rupturas en las prácticas de transmisión de conocimiento, implica una concepción curricular social y democrática, lo que significa hablar de modelo curricular del “tercer entorno”, caracterizado por el uso de las TIC y métodos aplicados a los procesos educativos mediados, de índole telemática.

En Venezuela se tienen algunas experiencias, pero son tímidas en comparación con la rapidez con la que avanza la sociedad de la información y el conocimiento. El financiamiento insuficiente, la poca voluntad política y las actitudes adversas de gran parte de los docentes, así como la instrumentación de estas experiencias, ajena a la concepción de proyecto educativo tal como se entiende aquí, atentan contra el desarrollo de un currículo del “tercer entorno” innovador. La superación de estas deficiencias constituye para Venezuela un reto más.

La gestión curricular, que no es más que lo que hemos venido llamando la administración curricular, es un campo también muy poco abordado en las investigaciones curriculares, tanto de nuestro país como de casi todos los de América Latina. De hecho, son pocas las innovaciones que se encuentran sobre este aspecto fundamental del área curricular, porque son pocas las investigaciones que se llevan a cabo en torno a las pautas y normativas que han de regular el proceso de ejecución y formalización de los cambios o reformas curriculares. Asimismo, los planes de estudios se estructuran para la implantación de modos técnicos, que suponen la ejecución de procesos de gestión para sistematizar la carrera en tiempo y colocarse en una dimensión prospectiva. Todos sabemos la importancia de la administración y gestión del currículo, porque constituye uno de los procesos claves del desarrollo curricular, en tanto integra los as-

pectos de organización y funcionamiento, como los de carácter político y filosófico.

El campo de la gestión curricular, articulado con el concepto de currículo como proyecto educativo, exige prácticas que, más que relacionarlas con simples métodos y herramientas, deben estar estrechamente vinculadas con el pensamiento estratégico; la idea de una organización educativa que trabaja para la anticipación, que prevé y provee escenarios a futuro, exige la creación de estructuras administrativas totalmente distintas, planes y programas que integren el desarrollo personal de todos los actores involucrados, y requiere innovadores planes de evaluación, seguimiento e impacto para que la acreditación respete y refleje el nuevo tipo de perfil. En tal sentido, es indispensable insistir en la necesidad que tienen los gerentes de las IES de poseer o someterse a una buena formación en materia de currículo, que viene siendo el eje en torno al cual ha de desenvolverse su gestión. De hecho, es al personal en función gerencial a quien le compete iniciar y retroalimentar la pulsión innovadora a nivel macro para que el currículo fluya y se pueda cerrar cuando los docentes, abocados a innovar en el aula, y los estudiantes en su propio hacer den muestras de perder de vista la perspectiva sistémica, holística.

Con respecto al problema de la financiación, no quisiera dejar de acotar que, a pesar de que se llevan a cabo procesos de financiamiento en las IES, pocos son los estudios que se realizan sobre esta problemática, de manera particular, en cuanto a costos y gastos derivados de la implantación de una reforma curricular, en los que se contemplen estudios sobre infraestructura para cambios curriculares, materiales y recursos que la soporten. Esto evidencia la poca capacidad innovadora que en términos de gestión se posee.

En nuestro país, el área de gestión curricular es poco investigada y en consecuencia poco innovada. Algunos ejemplos son: el sistema de créditos data de hace 33 años, diseñado bajo esquemas netamente administrativos, que hacen caso omiso de las tendencias actuales de tomar en cuenta el esfuerzo estudiantil para adecuarlo.

Otro ejemplo es la lenta formulación interdisciplinaria en los planes de estudios, por módulos y pro-

yectos. Pocas universidades, y entre éstas pocas carreras, han integrado disciplinas bajo nuevas modalidades de estudio.

Otra deficiencia radica en la falta de abordaje de la extensión desde el currículo. Hay pocas experiencias que se están llevando a cabo en este sentido. Vale la pena destacar que, en la Universidad Central de Venezuela, se está innovando con un proyecto denominado “Prácticas Sociales”, mediante el cual la Facultad de Ciencias viene acumulando experiencias significativas. Las “Prácticas Sociales” son espacios del currículo donde los alumnos desarrollan “proyectos sociales” en las áreas cultural, educativa y científica, en asociación con grupos comunitarios. Como objetivo educativo, se busca delinear estrategias que permitan desarrollar características ciudadanas y personales que promuevan la tolerancia, solidaridad, corresponsabilidad como valores del egresado “ucevista”. Este proyecto innovador intenta la integración de la extensión y la docencia, vale decir de la Facultad y la Universidad con el entorno. Basado en la perspectiva crítica de la Escuela de Frankfurt, sustentado específicamente en las categorías conocimiento/interés, se propone el estudio de la tensión entre praxis y teoría que surge en el proceso de organización y desarrollo de la misma práctica.

Es también importante referirse a los procesos docentes y –entre ellos– a los problemas planteados por la resistencia al cambio y a los procesos de formación, como elemento clave para la innovación curricular. Indiscutiblemente, la docencia universitaria pareciera estar signada por una educación centrada en la enseñanza y no en el aprendizaje. Este énfasis supone el binomio transmisión/recepción de una caduca teoría de la comunicación. Por otra parte, pareciera que la masificación de la enseñanza en la educación superior (aulas de clase con más de 120 alumnos), la separación entre investigación y docencia, las crecientes deficiencias con las cuales ingresa el estudiante al sistema –entre otras– serían algunas de las causas que pudieran explicar las fallas de la actividad docente.

La capacitación o perfeccionamiento del docente ha sido la respuesta a toda la problemática planteada, entendida bajo la premisa de que el docente universi-

tario debe poseer una sólida capacitación científica y pedagógica. Indudablemente, esta capacitación debe darse desde el conocimiento de la disciplina como fuente de enseñanza (Villarroel, 1998). Lamentablemente los organismos de capacitación del profesor universitario están plagados de cursos sobre pedagogía, dejando a un lado la didáctica especial. Innovar en este aspecto pasa por formar desde la disciplina, desde los conocimientos y saberes específicos, la didáctica pertinente a la disciplina, para que se desarrolle un aprendizaje autónomo e independiente y se generen espacios y oportunidades para crear y recrear el conocimiento científico.

Se trabaja en procesos que, si se sistematizan y mantienen en el tiempo, podrían ser auténticamente innovadores. Por una parte, la formulación de un método para detectar necesidades de formación en el profesor universitario que se caracteriza por ser un proceso compartido y verbalizado de aquellas fortalezas, deficiencias y debilidades reconocidas en el campo de la docencia, las cuales se problematizan de manera consensual para transformar un sentir personal e individual en un acto comunicativo dialógico y, por ende, colectivo. El DENEPER (Polo, 2000), pasa de una detección de necesidades de capacitación a otra de perfeccionamiento docente. Se parte de la experiencia previa del profesor para descubrir lo que necesita conocer y experimentar en ese ámbito de desempeño. A través de nueve pasos, en los que se fundamenta el modelo, se busca estructurar la comprensión del proceso pedagógico para convertirlo en la enseñanza como práctica reflexiva y formular –de manera compartida– un programa de perfeccionamiento docente.

Por otra parte, los cursos recién creados sobre didácticas especiales, llamados “aprendizajes compartidos con iguales”, creado por el Sistema de Actualización Docente del Profesorado de la ucv, buscan eliminar las limitaciones expuestas. Asimismo, los cursos para el uso y aplicación de las TIC, basados en una reflexión crítica sobre las mismas, se componen de seis módulos que permiten al profesor capacitarse para el uso de sus aplicaciones tecnológico-pedagógicas.

La Comisión Nacional de Currículo –por su parte– realiza anualmente un evento nacional para reflexionar sobre los avances e innovaciones que se llevan a cabo en el ámbito curricular en el país. En consecuencia, se observan en las universidades trabajos sobre diversos aspectos como: a) perfil del estudiante de educación superior; b) duración de las carreras; c) vinculación con los estudios de posgrado; d) acreditación de estudios.

Algunos aspectos relevantes sobre los puntos anteriores son:

Perfil de ingreso en la educación superior

En vista de las diferencias que existen actualmente entre el perfil de egreso del estudiante de educación media y el perfil deseado de ingreso a las instituciones de educación superior, las universidades han dado respuestas innovadoras con programas como los que siguen:

- Vinculación de manera permanente de las instituciones de educación superior con las de niveles precedentes del sistema educativo. Ejemplo de ello son el Programa Samuel Robinson de la Universidad Central de Venezuela, el Programa de Igualdad de Oportunidades (PIO) de la Universidad Simón Bolívar (USB), y Veleros de Preparación, de la Universidad Marítima y del Caribe.
- Establecimiento de perfiles por competencias basados en conocimientos, valores, aptitudes, actitudes y habilidades. Casi todas las universidades del país se encuentran en procesos de capacitación para formular dichos perfiles. Las facultades de Medicina e Ingeniería ya tienen formulados estos perfiles en toda la nación.
- Trabajo con los niveles precedentes del sistema educativo, sus problemas académicos y colaboración en la búsqueda de soluciones. La ucv lleva a cabo esta innovación educativa con el programa “La Universidad va al Liceo”.

Duración de las carreras

En razón de la tendencia mundial a reducir su duración en pregrado, se ha venido innovando con los siguientes proyectos:

- Programas de orientación vocacional del estudiante de educación media. El programa es un trabajo directo con los liceos sobre la revisión y refuerzo de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que debe poseer el estudiante al momento de iniciar sus estudios universitarios.
- Las comisiones de asesoramiento académico de las universidades del país diseñaron un programa para articular los objetivos de la secundaria con los objetivos de la educación superior.

A nivel de los planes de estudios del pregrado:

- Se están diseñando en el 30% de las universidades del país planes de estudios con integración entre áreas y procesos.
- Se diseñó un programa de capacitación para los docentes, con el fin de depurar los contenidos curriculares, sin que el docente se sienta afectado.

Vinculación con los estudios de posgrado

Se encuentra en un proceso de sensibilización, a través de talleres de trabajo pregrado-posgrado. La Universidad del Táchira diseñó su reforma curricular con la vinculación académica y administrativa de pregrado y posgrado.

Acreditación de estudios

Se están impulsando procesos de acreditación de aprendizaje por experiencia, a través de la definición de mecanismos que permitan tomar en cuenta las competencias adquiridas en el campo laboral, más allá de los procesos de la educación formal, atendiendo las metas y objetivos que se persiguen en la carrera, certificando las competencias desarrolladas a través de la experiencia. Este proceso de valoración de las competencias multiplicará las posibilidades de transición y de vinculación entre la educación superior y el mundo laboral. Universidades que tienen el proyecto innovador: Universidad Nacional Experimental del Táchira, Universidad Católica del Táchira, Universidad Simón Rodríguez, Universidad Santa Rosa.

Consideraciones finales

La experiencia enseña que la innovación no puede ser impuesta; hay que desarrollar una cultura para el cambio, una cultura de la superación: mente alerta, crítica y emprendedora.

Es difícil pero posible: cuando una comunidad ha vivido una experiencia de cambio innovador, se motiva mucho, porque ha tomado conciencia de sus deficiencias, y –por encima de todo– de que ha podido superarlas.

La innovación como proceso cultural descansa en la búsqueda permanente de cambios transmisores de valores, adaptados a la especificidad del momento político, económico, social, cultural y ecológico, pero cuyo eje constante ha de ser el de la articulación cada vez más profunda de la libertad con la igualdad. En otras palabras, la innovación como utopía.

Referencias

- Bruner, J. S. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza Editorial.
- Comisión Central Currículo (2001). *Proyecto Políticas Académicas de la ucv*. Mimeo-grafiado. Archivos.
- Comisión Central Currículo (1997). *Principios para la Transformación y Modernización Académico-Curricular de la Educación Superior Venezolana*, Valencia. Venezuela, Ediciones Vicerrectorado Académico de la Universidad de Carabobo. Consejo Nacional de Universidades. Núcleo de Vicerrectores Académicos.
- Eisner, E. W. (1994). *The Educational Imagination*, New York, Macmillan.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Novak, J. (1984). *Aprendiendo a aprender*, Madrid, Martínez Roca.
- Perkins, D. (1992). *La escuela inteligente*, Barcelona, Edit. Gedisa.
- Polo, M. (2003). “Deneper”, en *Revista de Pedagogía*, (XXVI), 72.
- Polo, M. (2002). *Políticas Académicas de la ucv*, Caracas, Ediciones Vicerrectorado Académico. ucv.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículo* (3ª .ed), Madrid, Ed. Morata.
- Villarroel, C. (1998). “La capacitación del profesor universitario: ¿Informativa o formativa?”, en *Agenda Académica* (5) 1.

C. III

**TENDENCIAS Y RETOS
DE LA INNOVACIÓN CURRICULAR
EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

PERSPECTIVAS, TENDENCIAS Y RETOS DE LA INNOVACIÓN CURRICULAR

Marina Polo de Rebillou

En la sociedad latinoamericana apremia –cada vez más– la necesidad de la transformación del sistema educativo. Esta urgencia es producto de los cambios que se han generando en la sociedad a nivel mundial, y que han trascendido todos los aspectos del ser humano.

Los cambios que se vienen generando son profundos en todos los ámbitos: político, cultural, social, económico y tecnológico, por lo que la educación superior –en particular– debe adecuarse a ello de tal manera que la interpretación sea una respuesta mucho más acertada, que ayude a minimizar los obstáculos que se presentan para el desarrollo integral de los países en cuanto garanticen un cambio equilibrado de manera global, estructural y sostenida.

El nuevo entorno de la sociedad brinda oportunidades extraordinarias para innovaciones curriculares fundamentadas en una concepción humanista, que permita a los ciudadanos estar a la par de las nuevas necesidades y exigencias relativas a las competencias y conocimientos, lo cual –a su vez– les permitirá insertarse activamente en un mundo social y laboral altamente complejo y de grandes incertidumbres.

Con estos planteamientos iniciales, el propósito del trabajo es reflexionar sobre las perspectivas, tendencias y retos hacia los cuales deben apuntarse las

innovaciones curriculares de las instituciones de educación superior (IES).

Lo primero que hay que tener claro es que las innovaciones no se decretan ni son un invento. Su validación o reconocimiento está asociado a la aceptación por parte de la sociedad, cuando tiene un impacto de mejora social o tecnológica, es decir, cuando generan su espacio social. El primer paso lo representa, entonces, un pensamiento innovador en el cual ya no sólo se plantea la búsqueda de respuestas, sino la formulación de las preguntas que animen la diversidad de opciones que permiten poner en tránsito la praxis educacional universitaria (Libedisnky, 2005; Monagas, 2007).

La realidad nos ubica frente a dos proyectos educativos: uno, sobre transformación productiva, que se fortalece a partir de planteamientos en torno al desarrollo y sus estrategias para alcanzarlo, determinado por los factores discursivos de lo neoliberal y de la globalización. El segundo, representado por la mundialización, del lugar o local, lo cual perfila la búsqueda de planes alternativos. Estas dos posturas plantean la dicotomía entre el discurso de una “educación para el desarrollo” y una “educación para la transformación productiva con equidad”.

Esto hace que las instituciones universitarias tengan un amplio campo donde el compromiso de inno-

var se acrecienta y se vuelve complejo y, además, con necesidades de innovación intrínsecas, por razones de adecuación, y extrínsecas, por lo imperioso de dar respuesta a lo social. Es allí donde se da la necesidad de fomentar una cultura de, por y para la innovación.

Por tanto, la innovación procede de una cultura que tenemos la responsabilidad de fomentar; innovar debe proceder de una capacidad analítica y autocrítica, pues de lo contrario puede caerse en la dogmatización y consecuente fosilización. De esto no escapa el currículo, de ahí que en algunos casos sea arcaico, alejado del acontecer de la sociedad y de los cambios que se generan continuamente en ella.

Tomando en consideración lo anterior, la actual sociedad del conocimiento y la información, así como la economía de los servicios, implican una creciente complejidad –en la producción de bienes y servicios–, tanto técnica, referida a procedimientos altamente especializados, como general, referida a competencias y conocimientos. Estas nuevas exigencias, que se presentan en los planos intelectual, social y organizativo, entran en contradicción en el mundo laboral con tradiciones de formación altamente especializada y de larga duración, lo que genera la paradoja de profesionales y técnicos altamente especializados y con pobre desempeño ocupacional. Pero, ¿qué significa esto?, ¿profesionales capaces de teorizar porque poseen conocimientos específicos, pero que no son capaces de solucionar problemas complejos?

Otro factor es la tendencia hacia nuevos y rápidos cambios de ocupaciones, oficios y trayectorias profesionales a lo largo de la vida laboral, estimulados por la diversidad de oportunidades de educación y recalcificación continuas, y por la emergencia de nuevas ocupaciones, profesiones y especializaciones.

Asimismo, la diversidad de los conocimientos obliga a la expansión de las ofertas educativas, ya sea por una necesaria adecuación de las existentes o por la creación de otras, procesos en los cuales aparecen involucrados elementos de multidisciplinariedad, interdisciplinariedad o transdisciplinariedad. Atado a ello, la tendencia se orienta en volver la mirada a lo específico: el aula de clase, por aquello de incremen-

tar las mejoras en el aprendizaje y la enseñanza, según como fue planteado por la UNESCO (1998).

Un factor relevante, por las inmensas posibilidades de creación de nuevas formas de aprendizaje, es el generado por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), pues éstas se constituyen en otro factor de cambio en las concepciones y prácticas curriculares. Las TIC pueden flexibilizar las oportunidades de aprendizaje, superando las viejas limitaciones de tiempo, espacio, presencialidad y subjetividad del docente; desterritorializando el proceso de aprendizaje, haciéndolo accesible a nuevas categorías socio demográficas de estudiantes y facilitando así la redistribución social y regional de dichas oportunidades.

Otro elemento es la creciente valoración que se le otorga, en la sociedad moderna, a la subjetividad, a la individualización, a las opciones personales, a la flexibilidad en la experiencia educativa, a la posibilidad de cambiar de área de estudio, en lugar de homogeneizar, estandarizar y rigidizar programas curriculares altamente estructurados e inflexibles, en los que el estudiante es sometido a experiencias educativas, evaluaciones y expectativas de logro homogéneas sin atención a sus intereses, capacidades y formas o estilos de aprendizaje.

Todo esto implica nuevos contextos de flexibilidad curricular, diversificación institucional y de oferta de programas de estudio y utilización creativa de las potencialidades de aprendizaje generadas por las TIC.

El reto está planteado también en la problemática de la gestión universitaria, ya que es otro factor que propicia un conjunto de interrogantes, y adquiere importancia frente a un mundo cambiante y uno estático, este último vigente en la educación superior. Los esquemas de gestión tradicionales tienen que ser superados por nuevos modelos organizacionales, que den cabida a planes de estudios con nuevas estructuras, flexibles y adecuados a las demandas de los distintos ámbitos espaciales. Esto se convierte en un reto permanente. Tales circunstancias requieren de un proceso innovador sistemático que obligue a la educación superior universitaria a ser proactiva, que la conduzca por el camino de la transformación hacia una organización abierta, democrática, flexible, innovadora, creativa, de excelencia, capaz de con-

tribuir con el desarrollo humano sostenido, con base en criterios de calidad de vida, solidaridad humana, integridad y equidad y que, de forma definitiva, pueda convertirla en un agente de cambio social (Labarca, 2006).

Otro reto es el referido a la internacionalización de la educación, caracterizada por la prestación de servicios que dan origen a lo que se conoce como educación sin fronteras, educación transnacional, educación a través de las fronteras o educación trasfronteriza, con lo cual se genera el comercio de los servicios educativos y la incorporación de la educación al mercado. Esto puede afectar las políticas públicas de los Estados y aumentar los desequilibrios entre las naciones más fuertes y las más débiles, al entrar en juego las capacidades que asumen para competir en ese mercado (UNESCO, 2003), pero que obliga a repensar nuestras ofertas.

Al tratar de recoger los hilos de este complejo entramado pueden advertirse ciertos elementos para la innovación en las IES:

- Mejoramiento de los aspectos cualitativos en las distintas funciones particulares de las instituciones de educación superior: docencia (formación de pregrado y posgrado), extensión e investigación.
- Puntualización de la relevancia social y pertinencia de los conocimientos que se generen y transmitan, vinculando los mundos de la educación superior y el trabajo.
- Formación de profesionales con conocimientos básicos pero sólidos y desarrollo de competencias que permitan su adaptación a los cambios tecnológicos y profundización de sus saberes a lo largo de la vida.
- Formación en valores y para una ciudadanía responsable.

La innovación curricular ¿cuál quehacer?

Las implicaciones que tienen los aspectos expresados en el currículo son obvias, y ellas conducen a fomentar innovaciones curriculares adecuadas a esas realidades. Sin embargo, tal como sostiene

Díaz Barriga (1988), cuando el término innovación se entiende sesgado sólo hacia la incorporación de nuevos elementos de la ciencia y la técnica a un campo particular, se obvia la discusión del sentido social de este proceso. Específicamente, en el campo curricular la expresión “innovación curricular” es referida a los cambios técnicos en planes de estudios o a estrategias pedagógicas que se implementan, pero no a la discusión del sentido social de éstos. Esta situación permite afirmar que existe un uso limitado del significado del término currículo confinándolo sólo al plan de estudios, a la dicotomía teoría y práctica; a la separación conocimiento y saber; saber y saber hacer, conocimientos y problemas.

Esta situación obliga a consensuar la forma de entender el proceso de innovación educativa y, por ende, la innovación curricular. Escudero (1995) sustenta la innovación educativa, como un determinado posicionamiento crítico y reflexivo que dirige esfuerzos tanto para validar la educación como para ir transformándola al servicio de los valores legitimados ideológica, social, cultural, política y educativamente. De este planteamiento, se deduce que la finalidad de la innovación educativa –en general– es consustancial con la de la educación (Coello, 2006). Así, de acuerdo con este planteamiento, la innovación educativa es una subcategoría del cambio educativo que significa adoptar una posición crítica que justifique lo valioso, de tal modo que lejos de justificar como novedoso lo que hagamos, lo justifiquemos por ser valioso, legítimo, inspirado en ideologías sociales y educativas de progreso más cercanas a la utopía realizable que al pragmatismo viable y rentable a corto plazo. Al analizar a Habermas se identifican tres enfoques de innovaciones: *empírico-analítica*, *histórico-práctica*, *crítico-social*.

La primera, caracterizada por una racionalidad instrumental, dirigida al control científico-técnico de la actuación social o educativa, buscando la predicción del proceso de cambio a través de las hipótesis controladas desde el exterior. La segunda busca interpretar la experiencia innovadora en contextos específicos, constituyendo su pieza fundamental la historia cultural y el entendimiento con otros hombres. Y la tercera, identificada por una racionalidad holística y emancipa-

dora, orientada a las transformaciones sociales e individuales, contextualizadas bajo compromisos éticos. Según como se innove se centrará en un enfoque delimitado por las características enunciadas.

En consecuencia, la innovación curricular tiene que dejar de ser sinónimo de incorporación de las novedades educativas del momento, sin una reflexión profunda sobre sus implicaciones, ni una previsión clara de su incorporación a las estructuras curriculares o a la realidad del aula, o pasando por alto la cultura y prácticas educativas prevalecientes en una comunidad educativa dada. La innovación curricular propone un cambio profundo de paradigmas y prácticas sociales sustentado por una reflexión y apropiación de los conocimientos de todas las personas involucradas en el proceso y desde un reconocimiento de la diversidad y complejidad de los contextos de cada institución de educación superior.

El quehacer, la tarea, se encuentran en la procuración de condiciones para la resignificación, la transformación, la búsqueda de planteamientos, disposiciones y acciones orientadas a cambiar los procesos educativos y modificar de fondo la cultura subyacente, para dar un nuevo sentido a la relación educativa y construir escenarios que orienten procesos de cambios coherentes con la realidad actual, y que permitan a los actores de las IES mantener una actitud abierta a los cambios.

Los procesos de formación se demarcan desde la propuesta curricular que, tradicionalmente, ha puesto el énfasis en sus fases de construcción y diseño, limitando el cambio y la innovación al modelo y la estructura curricular, y a la incorporación y uso de medios y tecnologías, de tal manera que han quedado relegados a un segundo plano los sujetos del cambio curricular, es decir, los docentes y estudiantes, en quienes poco se promueve una cultura innovadora, una disposición y actitud hacia el cambio permanente, una reforma del pensamiento, su interacción con la creatividad, una actitud diferente hacia la innovación en la apropiación, uso y aplicación del conocimiento, la tecnología, el arte y la cultura, que lleve a la problematización y planteamiento de soluciones para la realidad del entorno en que se ubica. En este sentido, se demanda:

1. Tomar en cuenta la pertinencia local y global en los procesos educativos a través de desarrollo de currículos que consideren el papel del conocimiento y su uso social.
2. Generar vías con opciones creativas para solucionar problemas desde una perspectiva local, con fundamento en los avances globales que se deriven en el campo de la ciencia y la tecnología.
3. Desaplicar el diálogo colectivo e identificar problemas medulares.
4. Crear líneas de investigación.
5. Profundizar en los campos de actuación de la profesión.
6. Asumir el auto aprendizaje como propósito central en el desarrollo del currículo. Surge, de esta manera, el trabajo transversal en la praxis educativa, enfatizado en el desaprender-aprender como bucle reflexivo.
7. Impulsar el proceso de formación de profesionales integrales donde se reconozcan el trabajo colaborativo y el enfoque multi e interdisciplinario, atenuando y, de ser posible, evitando el diseño y desarrollo del currículo sobre la base de una lógica exclusivamente disciplinar.
8. Enfatizar la conciencia social del futuro egresado orientándola hacia un aspecto de ética profesional y compromiso ciudadano de retribución solidaria mediante la construcción de propuestas curriculares que integren la formación en el servicio comunitario.
9. Organizar, de manera flexible y con carácter académico y vinculación social, las prácticas profesionales.
- 10- Fundamentar la formación basada en competencias para posibilitar la aplicación de distintos saberes a situaciones reales, dejando a un lado la lógica del razonamiento instrumentalista para dar paso a un modelo de formación holística por competencias.
11. Establecer sistemas de evaluación, acreditación y certificación con criterios de integralidad y flexibilidad.
12. Fomentar una formación apoyada en las TIC.

13. Transformar los marcos de referencia, las formas y vínculos con el conocimiento y la cultura, los procesos, las prácticas, los medios y las propuestas que permitan impulsar la constitución de una cultura de la innovación, con actividades, ambientes y condiciones de aprendizaje que impulsen la formación de sujetos innovadores.

En definitiva, las IES deben asumir un papel preponderante en la consecución del desarrollo sustentable de su país y su inserción creativa en un mundo que vive transformaciones aceleradas; como dijo Morin, la promoción de “un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir allí los conocimientos parciales y locales” (Morin, 2000: 18).

Como bien lo planteó la ANUIES en 2006, innovar curricularmente requiere, de manera indiscutible, de innovaciones en constante revisión que estimulen a las instituciones tradicionales y que favorezcan el mejoramiento de la calidad, el acceso a la educación superior, la diversidad, la construcción de redes universitarias y profesionales, y mejoras en los mecanismos de financiamiento. Además, que –de forma definitiva– se consigan las vías que permitan la superación del estigma de la incapacidad presente en las instituciones de educación superior ante la introducción de innovaciones, pero principalmente, dejar en claro que la innovación requiere mayor apoyo y trabajo colaborativo entre las dependencias de la propia institución y entre las instituciones.

Hoy nos hemos reunido aquí para la creación de una red colaborativa y, tal como ha sido enunciado, será “un espacio de reflexión, análisis y toma de decisiones en un esquema de colaboración en red entre las instituciones de educación superior; de establecer consensos sobre la visión de la formación profesional y sus implicaciones en la formulación y desarrollo del currículo, y de contribuir al fortalecimiento del sistema de educación superior” (ANUIES, 2006: 5).

Las redes institucionales posibilitan y facilitan un espacio de discusión y coordinación entre las diversas instituciones para intercambiar ideas, cambios

curriculares, crear formulas curriculares que le den sentido a los cambios nacionales esperados.

¿Por qué la innovación curricular en redes?

En primer lugar, se podría argumentar sobre la necesidad de organizar las instituciones sobre la base de criterios autónomos en el campo del diseño de innovaciones; en segundo lugar, para hacer más eficiente el trabajo en cuanto a la calidad de los procesos educativos; en tercer lugar, para facilitar la difusión de las innovaciones a fin de garantizar mecanismos de comunicación y coordinación, de intercambio, de interacción entre todos los grupos involucrados.

Las redes de conocimiento son las herramientas aptas para que fluya el conocimiento construido cooperativamente. Estas muestran que la innovación se manifiesta cada vez en mayor medida e importancia, cuando el resultado de la cooperación, la coordinación y la competencia que se presenta en las vinculaciones intra e inter instituciones se expresan y se comparten.

La interacción, como resultado de la gestión del conocimiento curricular entre varias instituciones, es lo que conforma lo que he denominado un sistema de innovación curricular en redes (SICER), este sistema abarca un conjunto de instituciones que, al interactuar, comparten conocimientos y habilidades que contribuyen al desarrollo y a la difusión de nuevos avances en el conocimiento y en la introducción y difusión de productos y procesos curriculares, introducción de cambios y mejoras de procesos pedagógicos, didácticos, de aprendizajes, o modificaciones profundas en cualquiera de los ámbitos curriculares, creando un ambiente de innovación. La interdependencia entre las instituciones implica la conformación de redes de cooperación y competencia mediante las cuales se generan procesos de transferencia innovativa que posibilitan la generación de cambios o mejoras en técnicas, estrategias y metodologías curriculares.

En este proceso, las instituciones adaptan y asimilan el conocimiento con distintos grados de incertidumbre. La dinámica y los rasgos de un SICER se asocian a la naturaleza y el ritmo de la innovación que –a su vez– está determinada por las capacidades, la

dinámica y formas del aprendizaje, así como por la confianza que se crea en el SICER.

El proceso de innovación en las redes involucra algo más complejo que la simple aplicación de técnicas curriculares. La generación de innovaciones no es lineal o eficaz, al contrario, implica esfuerzos y logros que resultan de oportunidades o de la acumulación de conocimientos de base en el que las instituciones cooperan. En los SICER, las habilidades y el conocimiento se pueden retroalimentar continuamente, lo que tiende a conformar tipos de redes en donde los cambios pueden plasmarse en innovaciones, que a su vez crean otras innovaciones y así sucesivamente. Se trata de un proceso dinámico e incierto en el que la transferencia de conocimiento curricular se

transforma en aprendizaje colaborativo e implica procesos de adaptación, asimilación y de difusión de los conocimientos. Este aprendizaje, que se da a través de las redes, se refiere al proceso mediante el cual se pueden incrementar o reforzar los recursos para generar y gestionar las innovaciones.

En el caso de Comisión Nacional para la Innovación Curricular (COMINAIC), se trata de una red de innovación, de intercambio entre investigadores curricultores, que harán posible la sinergia en el esfuerzo para solucionar problemas complejos en la educación superior, diseminando las innovaciones curriculares y enlazando los conocimientos con instituciones de otras latitudes regionales y latinoamericanas.

Referencias

- ANUIES (2006). *Comisión Nacional para la Innovación Curricular* (COMINAIC), México.
- Coello, Y. (2006). *La innovación y la calidad en la educación superior. Una mirada desde lo curricular*. Mimeografiado.
- Correa de M., C. (2004). *Currículo dialógico, sistémico e interdisciplinar. Subjetividad y desarrollo humano*, Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Corvalan V., O. y Hawes B., G. (s/f). *Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca*. Recuperado de http://www.utalca.cl/meceup/html/proyecto_tal101/Aplicacion_enfoque_competencias_UTalca.pdf. el 03-03-07.
- De Souza, J. (2002). "La Universidad. El Cambio de Época y el Modo Contexto Céntrico de Generación de Conocimiento. Red Nuevo Paradigma para la Innovación Institucional de América Latina". *Seminario La educación superior, las nuevas tendencias*. Quito, Ecuador.
- Díaz Barriga (1988). *Ensayo sobre la problemática curricular*, México, Trillas.
- Escudero, J. M. (1997). "Tecnología Educativa: algunas reflexiones desde la perspectiva de la innovación y la mejora de la educación", en Alonso Cano, C. (Coord.). *La Tecnología Educativa a finales del siglo xx. Concepciones, conexiones y límites con otras disciplinas*, Barcelona, Universidad de Barcelona, III Jornadas.
- Labarca, N. Ferrer, J. y Villegas, E. (2006). "Cambio organizacional: Aspecto trascendental para las instituciones de educación superior", en *Revista de Ciencias Sociales*, Venezuela, Universidad de Zulia.
- Libedinsky, M. (2005). *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*, Buenos Aires, Paidós Cuestiones de Educación.
- Monagas, A. J. (2007). *La innovación en la enseñanza universitaria*, Diario Frontera, Mérida, 16 de enero.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, Caracas, UNESCO / IESALC – FACES / UCV / CIPOST.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- Polo, M. (2007). *Sistema de Innovación Curricular en Redes (SICER)*. Documento de trabajo. Comisión Nacional de Currículo. Caracas. Venezuela. No publicado.
- UNESCO (1998). "Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI: visión y acción", *Conferencia Mundial Sobre Educación Superior*, UNESCO, París, 1998. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm, el 28-02-07.
- UNESCO (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*, París, UNESCO.
- UNESCO (2003). *Educación Superior en una sociedad mundializada*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247s.pdf> el 13 enero de 2007.

MODELO UNIVERSITARIO MINERVA–BUAP

Margarita Campos Vázquez y Nancy Nelly Silva Domínguez

La educación superior se encuentra ante grandes retos producto de una sociedad globalizada y en constante cambio, así como de las políticas que emergen, tanto a nivel mundial como nacional, y que están orientadas a caracterizar la naturaleza actual de la educación.

En este sentido, las instituciones de educación superior públicas y privadas concentran esfuerzos para consolidar sus proyectos educativos a favor de la formación de egresados a fin de que respondan a las nuevas necesidades, producto de los cambios y reajustes en los estratos económicos, sociales y laborales.

De la misma manera, es fácil observar que la tendencia educativa está orientada a prestarle mayor atención al individuo como ente aislado. Sin embargo, es necesario buscar que durante su formación, además de adquirir las habilidades y conocimientos específicos de su disciplina, desarrolle habilidades cognitivas que le permitan involucrarse en un proceso de aprendizaje continuo y *comprometerse a participar con una actitud asertiva, crítica y de colaboración* en el diseño y construcción de nuevos aprendizajes.

Antecedentes

En 1994, con la finalidad de guiar el trabajo institucional, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) aprobó el Proyecto Fénix, dentro del cual se propuso un modelo académico denominado Sistema de Créditos, con él se pretendió coadyuvar a que la meta de excelencia académica con compromiso social se alcanzara. Sin embargo, este sistema es una forma administrativa de conducir las actividades académicas sustentadas en el uso de una unidad básica o valor curricular llamada crédito académico.

Es necesario señalar que –por la premura de su instrumentación– no se contó con la suficiente capacitación académica y administrativa para aplicarlo, por lo que –entre otras razones– no se llegó a cumplir totalmente con las metas que se habían planteado inicialmente.

“De 1991 a 1993 la BUAP realiza su autoevaluación a través de diversos foros con los sectores universitarios así como una evaluación externa a través de definiciones publicadas por ANUIES, SEP y Conacyt, además de las recomendaciones específicas del

Consejo para el Desarrollo Educativo, presidido por Phillip Coombs y la academia para el desarrollo educativo. Esto fue la base crítica del Proyecto Fénix. De este documento emanaron dos medidas prácticas:

1. El establecimiento del examen de admisión aplicado a partir de 1993 por el Collage Borrad.
2. El reglamento de Ingreso Permanencia y Egreso de los Estudiantes aprobado por el Honorable Consejo Universitario el 24 de febrero de 1995 (BUAP, 2007a: 23).

“De 1992 a 1994 se llevó a cabo la evaluación curricular de los 22 planes de estudio existentes, cuyo resultado fue priorizar el desarrollo integral del universitario en una interacción permanente con su entorno, y proponer la construcción de un currículo que contemplara programas académicos flexibles, versátiles, modernos y con grado de internacionalidad (Plan de Desarrollo de la BUAP 1994-1998). Este cambio curricular se da a través de la implementación del sistema de créditos, destacando aspectos prácticos para otorgar al estudiante de una carga académica con suficiente flexibilidad para adecuar su desarrollo profesional a sus intereses y proyección en la sociedad” (BUAP, 2007a: 24).

En ese esquema, los semestres fueron sustituidos por periodos escolares cuatrimestrales con el objeto de que, al introducir en el calendario escolar un periodo adicional (verano), se lograra la flexibilidad y la formación inter y multidisciplinaria. Esta dinámica permite al estudiante adelantar materias y concluir su carrera en tres años, permitiéndole incorporarse al sector productivo de manera inmediata, o bien que por necesidades de horario, pueda alargarlo hasta siete años y medio.

En el año 2000, con el egreso de la primera generación del sistema de créditos, se aplicó el programa de evaluación curricular denominado Profesiones 2000 el cual –por diversas razones– se vio reducido a una revisión y actualización de planes y programas de estudio, consiguiéndose un 85% de planes y un 59.6% de programas revisados, según el informe de la Comisión Institucional Profesiones 2000.

Actualmente, en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2001-2009 se expresan los compromisos que darán respuesta a los desafíos que provienen de los cambios mundiales derivados del proceso de globalización e internacionalización, la situación de la educación superior en México y las condiciones particulares al interior de la institución, así como de los retos que se derivan de la situación particular mexicana y de la región.

El PDI motiva a la comunidad universitaria a dirigir el trabajo colegiado, comprometido y permanente a la creación del Modelo Académico Institucional, con una orientación en la revisión y actualización de los Programas Educativos (PE), la incorporación de nuevas metodologías y modalidades de aprendizaje-enseñanza, la creación de nuevos ambientes y formas de organización del trabajo académico; se asume la responsabilidad de que el estudiante es el centro del quehacer de la institución, enmarca el trabajo educativo, cultural y científico en un deber con el desarrollo de la sociedad poblana y del país, establece como eje de desarrollo la formación integral de los actores (estudiantes, académicos y administrativos), un sistema de gestión al servicio del desarrollo de las actividades académicas, a través de procesos administrativos, participativos, ágiles y transparentes.

Mediante un trabajo planeado, incluyente y participativo se logró el diseño del Modelo Universitario Minerva (MUM), aprobado por el Honorable Consejo Universitario en la sesión del 13 de diciembre de 2006.

Es importante mencionar que en este momento la BUAP ofrece 138 PE a través de 23 unidades académicas (UA) y 9 escuelas preparatorias; de ellos, uno de preparatoria, 64 licenciaturas, uno de nivel cinco (Asociado Profesional), 13 especialidades, 46 maestrías y 13 doctorados en el Municipio de Puebla; de los 64 PE de licenciatura, 19 se ofertan en los siete campus regionales en las ciudades de Tehuacán, Zacapoaxtla, Chignahuapan, Libres, Acatzingo, Chiautla de Tapia y en Tetela de Ocampo, y siete más en el sistema semiescolarizado.

Al inicio de la gestión rectoral del Mtro. Enrique Agüera Ibáñez, el 25% de los PE (16) contaban con la acreditación por un organismo reconocido por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), dos estaban en espera del dictamen, cinco

en proceso y dos en proceso de reacreditación, situación que refleja una importante área de oportunidad para el logro de las metas del PDI 2006-2009.

Esta etapa es un gran reto para establecer los lineamientos generales que guiarán el trabajo educativo en la institución. El modelo es –entonces– un instrumento de mediación entre el ideario y el proceso de aprendizaje-enseñanza, actuando como elemento guía en la concreción de los objetivos educativos deseados para *la formación integral y pertinente de los estudiantes*, así como para acceder a los procesos de acreditación exigidos, con la suficiente flexibilidad y visión al futuro que permitan, de manera constante, no sólo dar respuesta a las demandas sociales, sino –de hecho– trascender favoreciendo el desarrollo de la misma sociedad.

Es decir que, desde una orientación didáctico pedagógica apropiada, será factible para la Universidad propiciar que sus académicos estén en posición de diseñar ambientes educativos que tomen en cuenta las actuales exigencias de su contexto.

Desarrollo

El MUM considera el constructivismo socio-cultural y el humanismo crítico como los fundamentos teóricos y metodológicos para orientar el diseño y desarrollo de los currículos de los PE, a fin de alcanzar los referentes generales planteados en el ideario y perfil de egreso del Modelo, así como los disciplinarios específicos de cada PE.

En esta “orientación los estudiantes desarrollan sus capacidades e intereses en torno a las necesidades sociales; el académico es investigador de su práctica, la cuestiona, la confronta y la modifica. El aula es un taller donde se diseñan proyectos para el mejoramiento individual, social y comunitario, en los que interactúan comunidades, estudiantes y académicos, en estos talleres el conocimiento se construye sobre problemas disciplinarios y sociales que se experimentan más allá del aula; que se sistematizan, discuten y resuelven con sentido crítico, todo esto bajo los postulados del quehacer científico, de la construcción y reconstrucción del conocimiento. Esto genera nuevos conceptos al

servicio de la investigación, de la comunidad y de la sociedad que sirven de base para cualificar a la educación” (BUAP, 2007a: 11).

Los fundamentos filosóficos que sustentan al MUM son: la educación a lo largo de toda la vida, la educación para la ciudadanía y la participación activa en la sociedad, la consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sustentable, la democracia y la paz, todo dentro de un contexto de interculturalidad, multiculturalidad y justicia.

Desde esta perspectiva, el MUM establece como *eje de desarrollo la formación integral y pertinente del estudiante, para promover su autonomía, reconociendo su capacidad para autodirigir y organizar su aprendizaje*, impulsando el pensamiento analítico, crítico y creativo, así como las actitudes y habilidades para alcanzar una mejor calidad de vida.

La finalidad de la tarea educativa es facilitarle al estudiante la orientación que lo conduzca a la iniciación y mantenimiento de un proceso de integración de sus capacidades, aptitudes, actitudes, intereses y expectativas como persona; para que continúe aprendiendo en ambientes cambiantes que demandan una constante actualización, toda vez que el mercado de trabajo no sólo es a nivel nacional, sino también internacional.

Con respecto a los perfiles de ingreso y egreso de los PE, éstos definen las características del aspirante y egresado por niveles académicos, para que en ellos se expresen –además de los conocimientos– las habilidades, actitudes y valores acordes con la formación integral y pertinente de los estudiantes, los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, incorporando el aprender a emprender y el aprender a desaprender, que cobran vida en el proceso de aprendizaje-enseñanza, cultivando en los estudiantes el compromiso con la integración social.

El Modelo potencia las funciones sustantivas de la Universidad como institución pública: docencia, investigación e integración social, enfatizando la necesidad de interrelacionarlas, a través de la incorporación de todos los aspectos de integración e investigación contemplados a lo largo de su trayectoria académica, y no solamente por medios terminales como lo son el servicio social o el trabajo de tesis.

Impulsa la participación en proyectos locales, regionales y nacionales que involucren a las comunidades en una nueva cultura de concientización para el cuidado y la preservación del medio ambiente, incidiendo en al menos tres planos o dimensiones: ética, política y social.

El MUM fortalece la iniciativa de la BUAP de extender la oferta educativa más allá de la ciudad de Puebla, ampliándose a diferentes unidades regionales mediante el Modelo de Regionalización, disminuyendo al mínimo las restricciones que representan los horarios y lugares fijos, ofreciendo como modalidades educativas –además de la presencial– la educación a distancia, la semi presencial y la abierta, fomentando no sólo el uso de métodos y medios innovadores de aprendizaje y enseñanza, sino también el cambio en los roles y actitudes de académicos, estudiantes y administrativos.

El MUM retoma para la administración cuantitativa curricular, el Sistema de Créditos, considerando las características de los tipos de asignaturas, módulos y seminarios propios de la estructura curricular, incluyendo las precisiones o recomendaciones de carácter obligatorio u opcional.

El modelo contempla la flexibilidad en los siguientes aspectos:

En lo institucional

- Permite fortalecer y asegurar permanentemente la calidad de los PE que ofrece la BUAP, mediante un sistema de información, seguimiento y evaluación para su reconocimiento por organismos avalados por el COPAES.
- Puede modificar su oferta académica y sus currículos atendiendo a su función social.
- Permite la actualización constante del modelo educativo y su migración a niveles de formación más integrados.

Para el académico

- Le da la posibilidad de compartir experiencias con académicos de otras UA y desarrollar el proceso de aprendizaje-enseñanza en otros PE.
- Favorece el trabajo colaborativo entre académicos y estudiantes.

- Le permite una formación continua en lo disciplinario y lo pedagógico.
- Puede participar de manera colegiada en la actualización de los programas de asignatura con base en los resultados de las evaluaciones por los actores, retomando los avances científicos y tecnológicos en cada una de las disciplinas.
- El uso de las TIC le permite optimizar el tiempo para lograr el equilibrio de las actividades del académico en la docencia, tutoría, investigación y gestión.

Para el estudiante

- Los estudiantes inscritos en los PE en el marco del MUM podrán elegir su plan personal de desarrollo, diseñando y reestructurando su mapa curricular correlacionado, con asesoría del tutor académico de acuerdo con sus necesidades y capacidad económica, de tiempo o intelectual.
- Ofrece la posibilidad de cursar el PE con profesores, UA e incluso con IES diferentes en el ámbito nacional e internacional.
- Puede completar un PE diferente al planteado inicialmente o incluso cambiar de licenciatura sin necesidad de iniciar uno nuevo.
- La formación integral y pertinente del estudiante promueve la autogestión del aprendizaje.
- Permite al estudiante las salidas laterales en nivel 5 (Asociado Profesional o Técnico Superior Universitario) de acuerdo con las características del PE.
- El uso de las TIC impulsa el estudio independiente y le permite tener un panorama amplio de la disciplina que estudia.

Para los PE

- Se refiere a que los PE están definidos por una seriación mínima, establecida únicamente por sus contenidos temáticos correlacionados.
- Cuentan con troncos comunes por áreas del conocimiento o disciplinas y programas de

asignatura que tendrán el mismo contenido temático a desarrollarse por diferentes PE de licenciatura o posgrado.

- Ofrecen un abanico de posibilidades para la titulación.
- Brinda la posibilidad de la construcción de PE multidisciplinares de impacto social.
- Reconoce la transferencia de créditos y la acreditación de estudios independientes con documentos comprobables y mediante el conocimiento de las habilidades.
- Propicia la integración de la teoría con la práctica y la investigación.

Dado que la educación integral promueve la formación y el desarrollo de habilidades intelectuales y de auto aprendizaje para continuar aprendiendo en ambientes cambiantes, se considera como alternativa eficaz la implementación del “Sistema de Tutorías para la Formación Integral y Pertinente del Estudiante” (SITFIPE) para darle al estudiante una mejor formación profesional, toda vez que el mercado de trabajo y el campo profesional no sólo se oferta a nivel nacional sino también internacional, y que –además– en la actualidad el egresado requiere comprender y dominar las tecnologías de la información y la comunicación, amén de ser capaz de resolver problemas y tomar iniciativas. A ello debe sumarse la exigencia de una cultura general y conocimiento de las posibilidades de desarrollo que ofrece el entorno en su totalidad.

La educación, además de propiciar una formación integral y pertinente, en ningún momento debe de perder de vista que el conocimiento está vinculado a la realidad, ya que lo que dota de sentido al saber es el contexto y el objeto, es decir, vivir, pensar y sentir la realidad. Debe de evitarse transmitir la idea de que existen dos realidades confrontadas: la académico-teórica vs la empírica-práctica. Se trata de lograr un punto de equilibrio dinámico entre el aprender a conocer y el aprender a hacer, creando un círculo virtuoso de constante retroalimentación entre el saber y su confrontación con la realidad.

En este sentido, la promoción del desarrollo integral y pertinente del estudiante exige:

- Promover el conocimiento, comprensión y cuidado de su cuerpo, valorando positivamente y aceptando los cambios que se producen en su organismo como parte de su desarrollo.
- Propiciar el desarrollo orgánico y psicomotor, tomando en cuenta las características y potencialidades inherentes a cada persona.
- Estimular su capacidad de conocer, comprender, crear, construir, descubrir, cuestionar, proyectar, valorar y trascender, creando las condiciones para su desarrollo, expresión de sus sentimientos, afectos y su capacidad estética.
- Promover el desarrollo del juicio moral, estimulando la capacidad axiológica que permita la tolerancia, la equidad, solidaridad y todos aquellos valores que hagan posible el logro de la justicia social, la democracia y la paz.
- Propiciar la valoración de su identidad cultural y social, reconociendo y respetando las diferencias que existen entre los diversos grupos sociales y culturales presentes en nuestro país y en el mundo.

Diseño de la estructura curricular

La estructura curricular de los PE que ofrece la BUAP es a través de currículos correlacionados y transversales que son la base para la organización de los programas de asignatura.

“El *currículo correlacionado* también denominado currículo integral, es una extensión del diseñado por materias, pero en él se trata de manejar las relaciones entre dos o más materias sin destruir los límites de las mismas; es decir, la comprensión de algunos fundamentos y conceptos de una materia son la base para el abordaje de la otra” (BUAP, 2007a: 14). Esta integración “significa la unidad de las partes, (de modo) tal que las partes quedan transformadas de alguna manera. Una simple suma o agrupamiento de objetos distintos o de partes diferentes no crearían necesariamente un todo integrado” (Torres Santomé, 1996: 113).

“Se deben tomar en cuenta las denominadas relaciones verticales –es decir– la secuencia epistemológica del desarrollo en cada disciplina y ciencia, favoreciendo tanto la enseñanza como el acceso a los aprendizajes, ya que permitirá una práctica docente diferente y la inclusión de procesos formativos a través del currículo transversal, a la vez de una estrecha integración con la sociedad.

“El aprendizaje basado en la organización curricular correlacionada o integrada promueve la interdisciplinariedad, la que ‘tiene un gran poder estructurante ya que los conceptos, marcos teóricos, procedimientos, etc., con los que se enfrenta el estudiantado se encuentran organizados en torno a unidades más globales, a estructuras conceptuales y metodológicas compartidas por varias disciplinas’ (Torres Santomé, 1996: 75)” (BUAP, 2007a: 14).

Los estudiantes pueden enfrentarse a problemas que trasciendan los límites de una disciplina y pueden detectar, analizar y solucionar problemas nuevos, existe una motivación para el aprendizaje ya que cualquier situación o problema que interese puede ser objeto de estudio.

Esta organización del currículo permitirá reducir la fragmentación del conocimiento, promover una visión más integradora, favorecer la interacción, suscitar aprendizajes significativos y la construcción y reconstrucción del conocimiento, todo esto con una orientación social participativa (BUAP, 2007a: 15). La propuesta curricular tiene la ventaja de poder evolucionar para alcanzar una mayor flexibilidad e incorporar otras opciones más innovadoras y que respondan al desarrollo de la sociedad en su conjunto.

Por su parte, el *currículo transversal* es una estrategia para lograr la formación integral y pertinente del estudiante. Este tipo de organización curricular “considera los contenidos culturales, éticos, estéticos, de bienestar, relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, así como los que potencian las habilidades intelectuales y humanas que configuran al ciudadano que cada sociedad requiere. Lo anterior permitirá a los egresados de una institución sensibilizarse y posicionarse ante los problemas, enjuiciarlos críticamente y actuar con un compromiso libremente asumido. En este esquema se deben abordar todas

las áreas en torno a ejes transversales; su tratamiento es responsabilidad de toda la comunidad educativa y –por lo tanto– de todos los académicos que tendrán que consensuar sus decisiones a través de los distintos niveles de planificación y desarrollo del currículo” (BUAP, 2007a: 15).

“Por lo que conduce a cumplir con los objetivos que aborda la propuesta social-participativa, el ¿para qué? y el ¿para quién enseñar?, no sólo resaltan contenidos que se consideran necesarios, sino que se habla fundamentalmente del sentido y la intencionalidad que –a través de ellos– se quiere conseguir” (BUAP, 2007a: 15).

La transversalidad se desarrolla mediante ejes que recorren e impregnan todo el currículo y deben estar presentes en acciones y situaciones concretas en el desarrollo del mismo. Técnicamente, está integrado por el proyecto institucional y los perfiles de los estudiantes, docentes y personal administrativo. “Los ejes transversales son el conjunto de características que distinguen a un modelo curricular cuyos contenidos y propósitos de aprendizaje van más allá de los espacios disciplinares y temáticos tradicionales, desarrollando nuevos espacios que en ocasiones cruzan el currículo en diferentes direcciones, en otras sirven de ejes a cuyo rededor giran los demás aprendizajes de manera imperceptible y más allá de límites disciplinares, impregnan el currículo de valores y actitudes que constituyen la esencia de la formación personal, tanto en lo individual como en lo social.

“Las habilidades que promueven los ejes transversales hacen referencia a las desarrolladas por los estudiantes al interior de las disciplinas de estudios y contenidos programáticos, que le permitirán finalmente independizarse de conocimientos previos y así adquirir la capacidad de desaprender y enfrentarse a situaciones nuevas. Son destrezas y capacidades que impactan cada etapa del desarrollo del estudiante y tienen niveles de logro diferentes en cada una de ellas.

“Asimismo, las actitudes que promueven los ejes transversales son aquellas disposiciones y valores éticos y ciudadanos, estéticos, artísticos y sobre salud que los estudiantes deben internalizar, con el fin de incorporarse a la vida social, familiar, laboral y cotidiana” (BUAP, 2007a: 17).

La transversalidad inicia con una organización horizontal denominada Formación General Universitaria, conformada por todos aquellos aspectos que como sociedad nos compete: el deterioro ambiental, la economía, la ética, la política, el debate en torno a los derechos humanos, el contacto cultural y los nuevos lenguajes científicos, tecnológicos y artísticos, que buscan garantizar una base formativa para todos los estudiantes, brindándoles la oportunidad de desarrollar capacidades fundamentales para participar activamente en los ámbitos social y laboral.

Descripción de la estructura curricular

Formación General Universitaria

El MUM contempla cinco ejes transversales: Formación humana y social, Desarrollo de habilidades del pensamiento superior y complejo, Desarrollo de habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, Lenguas y educación para la investigación. A continuación se describe cada uno de ellos con sus diferentes dimensiones:

“1. Formación humana y social. Integrada por tres dimensiones

- a) Dimensión Ético-política. Esta dimensión no significa imposición de normas, valores o actitudes. Se le entiende como un recurso invaluable para aprender a discernir, reflexionar, deliberar, valorar opciones axiológicas, argumentar principios que favorezcan la convivencia democrática, plural, responsable, el pensamiento crítico, el respeto a los derechos de los otros y al medio ambiente. En esta perspectiva, vale destacar que también se aprende a dudar razonablemente y a buscar opciones razonables. Por tanto, se cuestiona todo dogmatismo y escepticismo moral, así como todo relativismo infundado. Existen otros temas transversales que consideramos implícitos, como la educación para la igualdad e interculturalidad, sin distinguir razas, credos, ideologías y géneros, ya que todos tienen derecho a un estado de bienestar.
- b) Dimensión Educación en estética y en arte. Esta dimensión tiene consecuencias cognitivas que preparan a los estudiantes para la vida, entre otras, el desarrollo de habilidades como el análisis, la reflexión, el juicio crítico. Ser educado, en este contexto, significa utilizar símbolos, leer imágenes complejas, comunicarse creativamente y pensar en soluciones antes no imaginadas. De hecho, las artes sirven de punto de encuentro integrador de las ciencias sociales y humanas, las duras o exactas y las ciencias naturales. La educación en las artes perfecciona las habilidades claves del desarrollo cognitivo como son: percepción de relaciones, atención al detalle, promoción de la idea de que los problemas pueden tener muchas soluciones y las preguntas muchas respuestas, desarrollo de la habilidad para cambiar la direccionalidad cuando aún se está en proceso, toma de decisiones, imaginación como fuente de contenido, habilidad para desenvolverse dentro de las limitaciones de un contexto y habilidad para percibir y enfocar el mundo desde un punto de vista ético y estético.
- c) Dimensión Educación para la salud. Esta dimensión impregna todos los currículos escolares de “actuaciones que promuevan la salud”. Para ello, se debe introducir en las áreas, hechos, conceptos y principios que permitan reconocer y practicar los procedimientos, habilidades y actitudes para la prevención de enfermedades y conservación de la salud, aprecio de los valores de vida y manifestación de actitudes que permitan un ambiente sano en nuestro entorno. La educación para la salud se relaciona con otros temas transversales en cuanto favorezcan o participen de cuestiones saludables. Así, un medio ambiente saludable invade el aspecto físico, pero también el cultural y el social; la educación vial como medio para evitar accidentes o conductas agresivas; la educación para la utilización del tiempo li-

bre, para orientar aficiones deportivas y sociales; la educación para evitar el consumismo y desarrollar aptitudes personales para un consumo sano y racional, y la educación para la paz como garante de actitudes no violentas y solidarias que favorecen un clima social sano” (BUAP, 2007a: 39).

2. Desarrollo de habilidades del pensamiento superior y complejo (DHPSC)

Estas habilidades desarrollan el pensamiento crítico y creativo, a partir del pensamiento básico promueven una concepción integral de la formación del estudiante, tanto en lo individual como en lo colectivo haciendo uso del trabajo cooperativo y de la meta cognición, esta última “implica el desarrollo de la conciencia, control de los propios procesos de reflexión e interiorización de estrategias auto reguladoras, y la exteriorización de dicho conocimiento en la aplicación de actividades que promuevan la elaboración de procesos o proyectos que impacten a la comunidad en la que se encuentren.

“3. Desarrollo de habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (DHTIC)

“Este eje está orientado al desarrollo de habilidades interdisciplinarias que integren los componentes informacional, digital y comunicacional, en entornos complejos y en red. Incluye tres dimensiones:

- a) Dimensión Digital. Orientada al desarrollo de la cultura en red, que se exprese en hábitos, habilidades, actitudes y valores para interactuar de forma activa en entornos virtuales de vida, trabajo y aprendizaje, mediados por procesos de información y comunicación digital” (BUAP, 2007a: 40).
- b) Dimensión Informacional. En esta dimensión el estudiante desarrolla habilidades para la búsqueda y selección de información pertinente que apoye su formación integral y disciplinaria.
- c) “Dimensión Comunicacional. En donde se desarrollan las capacidades de la comunicación asertiva verbal y escrita para la adquisición e intercambio de nuevos conoci-

tos, apoyada en las técnicas y herramientas tecnológicas contemporáneas.”

“4. Lenguas

“La UNESCO, establece que el idioma no sólo es una herramienta para la comunicación y el conocimiento, sino también un atributo fundamental de identidad cultural y fortalecimiento individual y grupal. Por lo tanto, el idioma en los PE es el medio de comunicación para la transmisión de conocimientos, de tal manera que el aprendizaje de un segundo idioma abre el acceso a otros sistemas de valores y maneras de interpretación del mundo y comprensión cultural.

En este contexto, cobra relevancia la acreditación de una lengua extranjera que debe ser parte de la formación integral del universitario, dentro de los estándares y normas internacionales del marco europeo propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP). De esta forma se dará reconocimiento pleno a los saberes y capacidades de los estudiantes, y se les dotará de una herramienta que les permita cumplir con un perfil de egreso adecuado” (BUAP, 2007a: 41-42).

Las Comisiones de Diseño, Evaluación y Seguimiento Curricular (CDESC) de las UA deberán definir cuál de las lenguas será pertinente para lograr el perfil de egreso de los PE: inglés, francés, alemán, italiano o japonés. El cumplimiento de este requisito, puede cursarse con un máximo de 20 créditos o acreditarse mediante examen. En este caso, el CELE (Centro de Lenguas Extranjeras de la BUAP) será el responsable de su aplicación.

Este eje consta de tres dimensiones:

- a) “Comunicación. Son los contenidos que las áreas académicas proporcionan a los estudiantes para el desarrollo del vocabulario referido a los ámbitos social, científico-técnico o artístico” (BUAP, 2007a: 42).
- b) Producción (hablar y escribir). La relación entre la lengua y el resto de las áreas de conocimiento se establece a través del progresivo dominio de la lengua, ello permitirá a los estudiantes la adquisición de los elementos necesarios para hacer más efectivos sus aprendizajes en todas las áreas, y a través de la expresión oral o escrita comunicar los

resultados del aprendizaje en cualquier ámbito de conocimiento.

- c) “Comprensión (escuchar y leer). Consiste en la capacidad de usar conocimientos y habilidades para aplicar lo aprendido a nuevas situaciones, sin transferir dicho conocimiento en forma inapropiada y sin necesidad de instrucciones específicas. Permite poner en juego las capacidades imaginativas a través de la lectura, captando el sentido de textos escritos y de mensajes verbales de uso habitual.

“5. Educación para la investigación

“La investigación debe introducirse desde los primeros semestres del bachillerato y de las licenciaturas de todas las unidades académicas, impactando con ello el currículum institucional (correlacionado y transversal).

“Esto implica incorporar actividades de investigación en la práctica docente con el fin de mejorar las experiencias de aprendizaje, lo que significa un nuevo rol del académico quien ahora requiere ser un dinamizador y gestor de ambientes de aprendizaje, en los que se adquieran conocimientos, habilidades, actitudes y valores orientados a una cultura de la indagación, el descubrimiento y la construcción de conocimientos nuevos.

“La enseñanza universitaria tiene que proporcionar varias habilidades a los estudiantes, algunas de ellas se refieren a las bases teóricas y prácticas para el ejercicio de una profesión, y otras al dominio de métodos de investigación que –a la larga– sirven para saber plantearse problemas y resolverlos rigurosamente. Ambas son imprescindibles en cualquier tipo de carrera universitaria. Adicionalmente, se debe buscar que la formación para la investigación oriente a la internalización de valores, esquemas de pensamiento y acción de manera tal que incida en la transformación de la sociedad” (BUAP, 2007a: 43-44).

“Esta trama curricular crea la necesidad de un trabajo colegiado articulado y sostenible, como un proceso permanente de ‘búsqueda de consensos’ entre los objetivos específicos de cada asignatura y las asignaturas del área integradora” (BUAP, 2007a: 34).

Las asignaturas estarán organizadas en dos niveles: básico y formativo. En el nivel básico se ubican el conjunto de asignaturas que establecen las bases de la formación general y disciplinaria. El formativo es la integración de asignaturas específicas de la disciplina, que sustentan el desarrollo profesional. Las opciones terminal y de especialización, serán determinadas por las UA.

La formación disciplinaria está constituida por el conjunto de asignaturas disciplinarias que se orientan al cumplimiento de objetivos curriculares para el desarrollo profesional en forma de asignaturas con créditos, entre las cuales puede haber obligatorias y optativas.

El área de integración disciplinaria promueve la relación teoría-práctica, y está constituida por dos sub áreas: la práctica profesional crítica y las asignaturas integradoras:

La práctica profesional crítica está integrada por dos asignaturas: la Práctica Profesional y el Servicio Social, así como por Proyectos de Impacto Social:

- a) Programas de Asignatura de la Práctica Profesional (PP). El propósito de la PP es brindar al estudiante la oportunidad de fortalecer su formación integral durante su permanencia en la universidad. Para ello, las UA contarán con convenios de colaboración académica con organismos de prestigio a nivel regional, estatal, nacional e internacional, relacionados con la práctica disciplinaria correspondiente, asimismo, los directivos asignarán a los académicos que cubran el perfil para implementar el o los programas de asignatura de la PP; en este sentido, los estudiantes contarán con docentes que propicien experiencias significativas de aprendizaje en espacios de desarrollo, y en donde se vincule la teoría con la práctica y la investigación disciplinaria. Al o los programas de las PP, las UA se les asignarán como mínimo de 5 a 10 créditos o los que se consideren necesarios, partiendo de la pertinencia de éstos en función del PE.
- b) Servicio Social (SS). Es importante señalar que el MUM establece la incorporación del

ss en los currículos del PE; en este sentido, el pasante continuará recibiendo los beneficios por ser estudiante de la BUAP, los directivos de las UA nombrarán a los Tutores Académicos (profesor de TC o MT), la academia correspondiente diseñará el Programa General de Servicio Social con criterios de evaluación; todo ello con el propósito de brindar al estudiante (pasante), durante este importante periodo de consolidación de su formación integral profesional, la asesoría personalizada –presencial o a distancia–, tanto para el diseño como para la aplicación del Programa de Trabajo del ss. Este estará orientado a la atención de problemas de sectores o comunidades de bajo desarrollo social, marginadas, vulnerables o en alto riesgo de la región o del estado, y buscará promover la participación interdisciplinaria, y la toma de decisiones para la solución de problemas relacionados con la práctica profesional. Es importante señalar, que el ss podrá desarrollarse en otros sectores sociales de acuerdo a la disciplina, bajo convenios de colaboración y con base en la normatividad correspondiente. Por todo lo anterior, el Programa de ss tendrá ponderación en créditos, siendo las UA quienes determinan el número, de acuerdo con las características y requerimientos de cada disciplina.

- c) **Proyectos de Impacto Social (PIS).** Otro de los elementos de esta sub área, es ofrecer el estudiante la experiencia de participar en el diseño, desarrollo e implementación de dos o más proyectos durante su carrera. Los requisitos básicos son desarrollarlos individualmente o en equipo de trabajo, con estudiantes y profesores de varias disciplinas, y que generen un beneficio para nuestro país y específicamente a nuestra región. Estos proyectos pueden ser el resultado de un proyecto final de materia, del trabajo de titulación, de vinculación, de investigación, de los espacios de desarrollo que forme el cuerpo tutorial; de cualquier otra actividad universitaria

académica o social evaluada y/o acreditada por académicos/as de nuestra Institución. El estudiante deberá mostrar evidencias de que ha contribuido al desarrollo de estos proyectos, a sus resultados e impacto; asimismo, que su participación ha sido evaluada como satisfactoria por un académico de su disciplina. Las UA ofrecerán el o los cursos-talleres obligatorios u optativos para que el estudiante se capacite en el diseño e instrumentación de proyectos viables en el nivel básico o formativo de su PE; hasta proyectos complejos multidisciplinarios de emprendedores, incubación de empresas o de investigación en el nivel formativo avanzado de su carrera en colaboración con profesores de licenciatura y de posgrado.

Las asignaturas integradoras tienen como principal objetivo desarrollar las características del ejercicio o práctica del profesional, a partir de la interrelación sistémica y armónica de cualidades académicas, laborales e investigativas del proceso aprendizaje-enseñanza. Estas promueven dos niveles de integración, uno a nivel de los contenidos presentes en el currículo (correlacionado y transversal), y otro a nivel social, teniendo diferente grado de desarrollo de acuerdo a cada PE.

En relación al nivel social, esta área disciplinaria orienta la aplicación de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores a la resolución de problemas inherentes a su profesión, promoviendo así la interacción universidad-ámbito laboral-sociedad.

Asignaturas optativas. Se consideran dos categorías de optativas, que permiten que el PE ofrezca mayor flexibilidad académica al estudiante:

- a) **Disciplinarias.** Tienen el propósito de ofrecer al estudiante la oportunidad de profundizar en algunas de las áreas del conocimiento disciplinario, fortaleciendo el perfil de egreso en un abanico de posibilidades. El número de asignaturas a cursar lo determinan la UA.
- b) **Complementarias.** Tienen el propósito de ofrecer al estudiante la oportunidad de cursar asignaturas comunes entre PE de la ins-

titulación, lo que le permite mejorar su formación integral universitaria, en un abanico de posibilidades dentro de la categoría de no obligatorias.

Tiempo promedio para cursar los PE. Se recomienda programar el desarrollo de la estructura curricular en 4 años incluyendo el Servicio Social

Titulación

“La titulación juega un papel determinante en un PE del nivel superior, ya que es determinante en la eficiencia terminal y en la posibilidad del registro de estudios. Actualmente muchos estudiantes concluyen los créditos contemplados en el PE pero, al incorporarse al ámbito laboral, posponen la elaboración y/o la conclusión de la tesis, y en algunos casos este rezago es permanente, por lo que se ha analizado considerar varias opciones de titulación adicionales a las establecidas actualmente, entre ellas tenemos:

- Reporte técnico,
- Monografía o proyecto resultado de la Práctica Profesional Crítica,

- Realización de un paquete didáctico, asesorado y avalado por un docente o grupo de docentes,
- Elaboración de tesina,
- Entre otras” (BUAP, 2007a: 50).

Conclusiones

Se considera estratégico para el desarrollo y evaluación de los PE la creación del Sistema de Evaluación e Información para tomar decisiones que favorezcan el desarrollo de los estudiantes de manera integral y pertinente.

El proceso educativo fundamentado a través del MUM debe sustentar su desarrollo en una normatividad operativa, moderna, flexible y abierta a las necesidades del desarrollo curricular de los PE, permitiendo incorporar los cambios requeridos por las características del propio Modelo y por el dinamismo del entorno.

Es necesario tener una visión integradora entre las acciones educativas y administrativas, su vinculación fortalece el proceso que fundamenta la razón de ser de la Universidad.

Referencias

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2007a). *Modelo Universitario Minerva*. BUAP. México

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2007b). *Plan de Desarrollo Institucional 2005-2009*. BUAP. México

LA INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA. ALGUNOS APORTES PARA LA REFLEXIÓN

Miguel Ángel Barradas Gerón

Antecedentes

La Universidad Veracruzana (UV) es una de las instituciones públicas con mayor cobertura geográfica del país. Cuenta con cinco campus universitarios distribuidos a lo largo del territorio veracruzano: Xalapa, Veracruz, Córdoba-Orizaba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán. Su oferta educativa es diversa, tanto por los campus mencionados como por las opciones profesionales que ofrece. Su cobertura institucional abarca las áreas académicas de: Artes, Biológico-Agropecuaria, Ciencias de la Salud, Económico-Administrativa, Humanidades y Técnica.

A partir del análisis del entorno de la institución en contextos regionales, nacionales e internacionales; del diagnóstico de los planes de estudios, el personal académico, la matrícula y su distribución, presentes en el *Plan General de Desarrollo 1997-2001*; y en el *Programa de Trabajo sobre la Consolidación y Proyección de la Universidad hacia el siglo XXI*, se inicia la transformación institucional de la UV. Ese cambio implicó una nueva visión de la educación superior y una tendencia clara hacia la pertinencia social.

Hasta antes de 1999, los planes de estudio de los programas educativos de la UV operaban siguiendo lo que se ha denominado modelo rígido (Sánchez,

1995), enmarcados en una concepción instruccional, centrada en la enseñanza, organizada por asignaturas, cursos y/o materias. Ese año se aprueba un nuevo modelo educativo y se orientan los planes de estudios hacia un modelo flexible, centrado en el aprendizaje del estudiante.

El fin que persigue este modelo es la formación integral y armónica de los estudiantes, entendida como el desarrollo de varias dimensiones de la persona. La formación humana se relaciona con el desarrollo de actitudes y la integración de valores que influyen en el crecimiento personal y social del ser humano como individuo, para ello aborda al sujeto en sus dimensiones emocional, espiritual y corporal. La social fortalece los valores y las actitudes que le permiten al sujeto relacionarse y convivir con otros, de tal forma que propicia la sensibilización, el reconocimiento y la correcta ubicación de las diversas problemáticas sociales, fortalece el trabajo en equipo y el respeto por las opiniones que difieren de la propia, y el respeto hacia la diversidad cultural. La formación intelectual tiende a fomentar en los estudiantes el pensamiento lógico, crítico y creativo necesario para el desarrollo de conocimientos, sobre todo aquellos de carácter teórico que circulan de manera privilegiada en el ámbito universitario; así como a propiciar una actitud de

aprendizaje permanente que permita la autoformación. La formación profesional está orientada hacia la generación de conocimientos, habilidades y actitudes encaminados al saber hacer de la profesión; incluye tanto una ética de la profesión como los nuevos saberes que favorezcan la inserción de los egresados en el mundo del trabajo en las mejores condiciones.

El medio a través del cual pretende cumplir ese propósito es la integración de tres ejes que recorren toda la trayectoria escolar de los estudiantes: el teórico, el heurístico y el axiológico. La estrategia para lograr que esos ejes crucen a lo largo y ancho del currículo es la transversalidad. En lugar de *asignatura* o *materia*, el modelo propone el concepto de *experiencia educativa* (EE), unidad didáctica básica del plan de estudios en este modelo, constituida por un complejo de actividades –realizadas dentro o fuera del aula– que promueven aprendizajes de conocimientos, habilidades y actitudes; se introduce con la finalidad de enfatizar su ubicación en el paradigma del aprendizaje y no en el de la enseñanza.

El modelo educativo delinea una estructura curricular con cuatro áreas de formación: la básica, dividida a su vez en general y de iniciación a la disciplina, la disciplinaria, la terminal y la de elección libre. El área de formación básica, con un rango de 20 a 40% del total de los créditos, se divide en: general, con 30 créditos, y de iniciación a la disciplina, con el resto del porcentaje de los créditos. El área básica general propicia las competencias de comunicación y auto aprendizaje para que los estudiantes se desarrollen en un proceso de formación autónomo, tanto en su aprendizaje como en la toma de decisiones. El área de formación básica de iniciación a la disciplina introduce al estudiante a la disciplina en la que se está formando, por lo que se constituye en un espacio curricular cuyo nivel de especificidad permite compartir EE con otros programas educativos que incluyan las mismas áreas de conocimiento.

El área de formación disciplinaria fluctúa en un rango de 40 a 60% del total de los créditos y proporciona una sólida formación que se caracteriza por dar al estudiante una identidad dentro de un campo profesional en particular, considerando su desempeño dentro de un amplio contexto y en concordancia

con los avances en el dominio específico de cada disciplina.

El área de formación terminal va entre el 10 y el 15% del total de los créditos y apoya a los estudiantes para que elijan la orientación de su perfil profesional, de acuerdo con sus preferencias para su desarrollo laboral.

El área de formación de elección libre oscila entre el 5 y el 10% del total de los créditos y permite a los estudiantes formarse en aspectos diversos de su interés como la salud, los idiomas, el arte, la cultura, el deporte y aspectos inter y multidisciplinarios.

La estructura curricular es flexible. La flexibilidad abarca contenido, tiempo y espacio; contenido, ya que los estudiantes pueden elegir cierto porcentaje de las EE que cursan; tiempo, pues también pueden decidir transitar por el programa educativo en menor o mayor tiempo que el estándar de ocho periodos; espacio, en cuanto a que pueden elegir tomar algunas EE en el salón, con el grupo escolar, o en el centro de cómputo o de auto acceso, o en otros programas educativos, dependencias, regiones o universidades, lo que facilita la movilidad estudiantil.

Con este modelo educativo, la UV modifica la estructura curricular de los planes de estudio promoviendo incluso la conformación de troncos comunes para la adquisición de saberes, transita del paradigma de la enseñanza al del aprendizaje, de la rigidez a la flexibilidad curricular, de asignaturas a EE, de cubrir materias a obtener créditos, de clases en un salón y con un grupo único a actividades de aprendizaje en múltiples escenarios, enfoques y compañeros de estudio.

Descripción

El proceso de innovación educativa en el que está involucrada la UV, desde hace diez años, ha llevado a los encargados de la implantación de su modelo educativo a la indagación acerca de las mejores vías para diseñar planes y programas de estudios en donde se incorporen los principios que sustentan el paradigma de formación adoptado.

La metodología con la que se construyeron los primeros planes de estudios que ingresaron al Modelo

Educativo Integral y Flexible (MEIF) en 1999 se desprendió de la propuesta de Frida Díaz-Barriga (1986), la cual comprendió las etapas siguientes: fundamentación, objetivos, perfil profesional y organización y estructura curricular. Con esta base se conformó un documento llamado: *Guía para el diseño curricular de carreras, nivel licenciatura*.

El objetivo de esta guía fue establecer los lineamientos para la elaboración de los planes de estudio de las carreras universitarias que se impartían en la uv dentro del marco del modelo educativo.

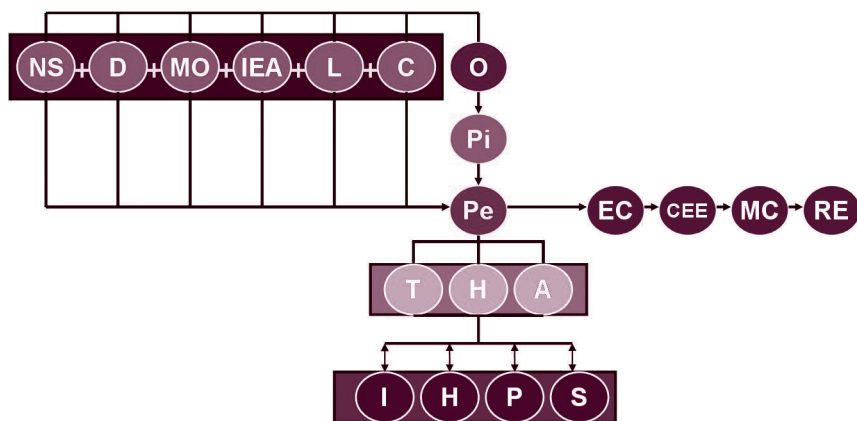
En esta guía se plantea iniciar con la fundamentación para avalar la importancia de la carrera y orientar las transformaciones del plan y los programas de cada licenciatura. La fundamentación se llevó a cabo a través de estudios de factibilidad y pertinencia social apoyados en diversas fuentes de información. Su integración se conformó con los siguientes análisis: necesidades sociales, disciplina, mercado ocupacio-

nal, instituciones educativas afines, lineamientos institucionales y desarrollo de la carrera.

Posteriormente, con la fundamentación como insumo para la construcción del nuevo plan, se plantearon los objetivos que se deseaba alcanzar al término de la formación de los estudiantes en las disciplinas correspondientes, y se elaboraron los perfiles de ingreso y egreso. El perfil de egreso consideró la identificación de la problemática social y profesional que abordaría el egresado, la especificación de los aprendizajes (aprender a conocer, a hacer, a ser y convivir), y los fines del modelo educativo (intelectual, humano, profesional y social).

A continuación, se constituyó la organización del plan de estudios y la estructura curricular, la conformación del mapa curricular y los requisitos de egreso.

La siguiente ilustración presenta el proceso seguido para el diseño curricular de carreras descrito anteriormente.



Por último, la guía incorporó el desarrollo de programas de experiencias educativas, sin articularlas a los elementos anteriores.

Más que una metodología que permitiera pasar de la fundamentación al nuevo plan de estudios, se trató de una descripción de los elementos que debía reunir el plan y los programas de estudios.

Como consecuencia de ello, y con la asesoría inicial de la Universidad de Guadalajara, en el año 2000 comenzó el trabajo de innovación curricular que desembocó en 2002 en la presentación de otro documento: *Guía metodológica para el diseño curricular dentro del modelo educativo flexible*. El diseño curricular ele-

gido fue el basado en el enfoque de competencias. Ya el equipo de Delors (1994), en su sugerente texto *La educación encierra un tesoro*, había planteado la importancia de la formación en competencias.

Al indagar sobre el concepto de competencias, se encontró que tiene múltiples significados dependiendo de la perspectiva desde la cual se ubique su uso: desde una posición conductista se ve como una tarea; desde una administrativista a esa tarea se le añaden ciertos atributos; y, desde otra, más holista o integral, a la tarea con ciertos atributos se le incorpora el contexto en que se realiza. La compatibilidad con el modelo educativo de la uv, que pretende la formación

integral de los estudiantes, con esta última acepción de competencia fue definitiva para la elección.

Inmediatamente resultó imperativa la clarificación acerca del tipo de competencia que la Universidad aspira a desarrollar en los estudiantes. Una parte fundamental de la misión de la Universidad es formar profesionistas, por lo tanto, la competencia profesional es la adecuada. Así, en la uv la competencia profesional se define como el conjunto articulado de saberes teóricos, heurísticos y axiológicos que se manifiestan en un saber hacer dentro de los ámbitos y escalas propios del campo profesional, con la finalidad de intervenir en la atención de problemáticas derivadas de las necesidades sociales. Se trata de competencias profesionales integrales, término tomado de Huerta Amezola y colaboradores (2000), como el modelo educativo de la uv, al que se le ha dado en adjetivar como integral y flexible al tomar en cuenta los ejes integradores del modelo y concretarlos en saberes; hablamos, entonces, de saberes teóricos, heurísticos y axiológicos, más que de conocimientos, habilidades y actitudes.

La fundamentación, al igual que en la guía anterior, fue el primer momento en la construcción del plan, lo cual implicaba revisar profunda y extensamente algunos aspectos del entorno, externos propiamente al plan, de acuerdo con la propuesta de Frida Díaz-Barriga (1986). Los aspectos a analizar en la fundamentación se definieron a partir de los fines de la universidad pública; las necesidades sociales se analizan para identificar aquéllas que han derivado en problemas relacionados con el ámbito de acción de los profesionistas; la disciplina, para reconocerla desde su origen y desarrollo, su situación actual y proyección, así como sus enfoques más frecuentes, tanto teórico metodológicos como inter, multi y transdisciplinarios; el mercado ocupacional, para comprobar el estado en que se encuentra el campo profesional: decadente, dominante y emergente; los programas académicos afines que ofrecen otras instituciones de educación superior, para determinar las diferencias y similitudes entre aquéllos y el de nuestra institución, y con ello, establecer la singularidad de la propuesta ofrecida por nuestra casa de estudios; los lineamientos normativos, para examinar los elementos que facilitan o

limitan la planeación, ejecución y evaluación de un nuevo plan; el programa académico, para tener presentes las peculiaridades de sus componentes, desde su establecimiento como dependencia educativa, las características de sus planes de estudios, sus estudiantes y sus docentes, y la situación de éstos, hasta las condiciones de su organización académico-administrativa y su infraestructura.

Con la fundamentación, como producto del análisis de las necesidades sociales, se identifican las problemáticas sociales que puede atender o resolver el egresado en su práctica profesional, lo que desemboca en la visualización de las competencias genéricas que debe poseer ese profesional; la clarificación de los elementos normativos, proveniente del análisis de los lineamientos, permite construir un plan ceñido a éstos o proponer las alternativas necesarias para coadyuvar a la viabilidad del nuevo plan; la descripción clara y completa de los perfiles y las características de los docentes, presente en el análisis del programa académico, provee de los elementos suficientes para delinear un proyecto de formación de docentes con los saberes necesarios para ejecutar el nuevo plan de estudios, tal y como se desprenden del diseño.

Esta guía fue el material de apoyo fundamental para el trabajo en el diplomado *Diseño curricular dentro del Nuevo Modelo Educativo* (D-DC), oferta educativa de la Coordinación de Planes y Programas del Modelo Educativo Integral y Flexible, unidad responsable de coordinar y asesorar la modificación de los planes y programas de estudio de los diversos programas educativos universitarios.

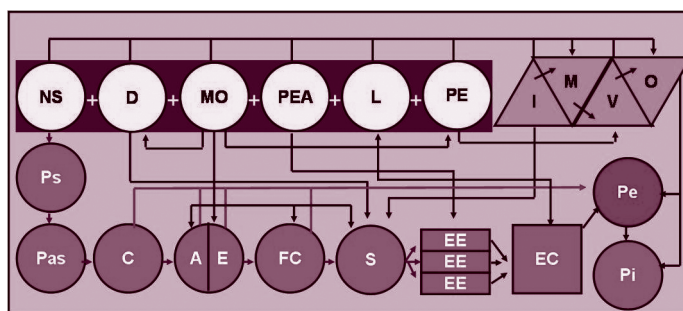
El D-DC fue un espacio para la reflexión y el examen crítico sobre la pertinencia social y los principios básicos de la disciplina, la profesión y el programa educativo, además del análisis del quehacer docente y educativo. Para que los académicos llegaran al D-DC, se hizo una invitación extensiva a todo el cuerpo colegiado de un programa educativo determinado, aunque fundamentalmente se requirió a los representantes de cada una de las áreas disciplinarias y administrativas; se trabajó, entonces, con colegas de una misma escuela. Al hacer el ofrecimiento de ese diplomado, se partió de la premisa de que cuando las

personas deciden qué quieren (en este caso, colaborar en la formación de un profesionista con ciertas características), se involucran con mayor compromiso en el cumplimiento de ese deseo.

La guía orientó el rumbo, indicó una ruta –desde la perspectiva de los autores– pertinente, congruente, flexible, asequible, para conducir a los miembros de la organización académico-administrativa hacia la innovación curricular. Estuvo organizada en tres partes: la primera, constituida propiamente por la guía metodológica para las distintas fases del diseño curricular, la cual abarcó desde los seis análisis ne-

cesarios para la fundamentación hasta la estructura curricular; la segunda, por los instrumentos a través de los cuales se obtuvo información precisa para algunos apartados; y la tercera, por el glosario en donde se incluyeron la definiciones de algunos de los términos empleados en el documento, con la intención de esclarecer su significado en el contexto exclusivo del diseño curricular dentro del modelo educativo de la uv.

La siguiente ilustración presenta el proceso seguido para el diseño curricular con el enfoque de competencias.



Esta guía se quedó en la estructura curricular, por lo cual no incorporó el paso del plan de estudios a los programas de las experiencias educativas, ni el desarrollo de los programas de estudio ni, por lo consiguiente, la forma en la que se llegaba a las estrategias de operación del plan.

Como consecuencia de ello, y manteniendo el concepto de competencia, se trabajó en otro documento: *Guía para el diseño de proyectos curriculares con el enfoque de competencias*, uv. Con ésta se pretende que se constituyan nuevamente grupos de académicos, pero que trabajen autónomamente. No plantea, entonces, un diplomado que reconozca el trabajo realizado, pero sí la necesidad de que las características de organización permanezcan, dado que se mantiene el propósito, lo que implica que participen en el grupo de diseño curricular la mayor parte de los académicos adscritos al programa educativo, como mínimo dos por cada una de las Academias por área de conocimiento registradas en la entidad. De la misma forma, se considera conveniente que los académicos se reúnan en grupo de aprendizaje colaborativo, para fortalecer los momentos de reflexión

y creación colectiva, la actitud tolerante, la inclusión y la democracia; y aumentar las posibilidades de dar y solicitar explicaciones, de adoptar perspectivas diversas, de argumentar suficientemente las propuestas y de enriquecer los productos.

Dado que uno de los mayores aportes del modelo educativo vigente en la uv es la inclusión de actitudes y valores en el trabajo educativo, se recomienda comenzar la tarea con un primer momento y espacio para reflexionar libremente sobre tales asuntos. Muchos de los maestros universitarios jamás se han planteado que en la universidad se debe educar hacia el juicio ético de los estudiantes; para ellos los valores se adquieren en la familia, cuando se es joven. Ante tales posiciones, se parte de una diferenciación clara entre educar y enseñar.

Con esta guía se comienza el proceso con la definición conjunta de *desarrollo*, el desarrollo que pretenden lograr los académicos como comunidad y, por lo tanto, su compromiso con la consecución del proyecto curricular.

Después de delinear esa visión que el programa educativo tiene de sí mismo en un futuro determina-

do, en donde se incluye esa idea de su desarrollo, el diseño curricular da paso a la fundamentación. Ésta es un ejercicio diagnóstico a través de la elaboración de seis análisis: de las necesidades sociales, de los fundamentos disciplinares, del campo profesional, de las opciones profesionales afines, de los lineamientos y del programa educativo.

El análisis de las necesidades sociales permite delimitar las problemáticas regionales, nacionales e internacionales, para conocer los aspectos que pretenden atender los profesionistas de una determinada opción profesional. El de los fundamentos disciplinares, identificar los saberes que conforman la(s) disciplina(s) central(es), y los extra disciplinarios que enriquecen a la(s) disciplina(s) central(es). El del campo profesional, identificar los ámbitos dominantes, emergentes y decadentes de desempeño de la profesión y, por lo tanto, los saberes que demanda el desempeño profesional de los egresados de la opción profesional correspondiente; los ámbitos son los espacios en donde el egresado desempeña las competencias adquiridas durante su formación profesional. El de las opciones profesionales afines, detectar las tendencias de formación profesional en las instituciones de educación superior que ofrecen programas de formación parecidos. El de los lineamientos, identificar las bases y los obstáculos en los lineamientos normativos, con el fin de apuntalar la viabilidad de un nuevo proyecto curricular. Y, por último, el análisis del programa educativo, permite describir exhaustivamente los elementos que intervienen en el desarrollo del programa educativo y detectar los factores que condicionan la operatividad de un nuevo plan de estudios.

Este diagnóstico representa los cimientos, la plataforma y el contexto en el que se erige el nuevo proyecto curricular. Los primeros pasos de esa construcción se dan cuando se construye el ideario, la misión y los objetivos del programa educativo. El ideario es el conjunto de valores que orienta la vida y el quehacer educativo en cada programa. La misión, la razón de ser de una entidad académica. Los objetivos, las directrices del proyecto curricular pues plantean en términos positivos los resultados deseados con él.

El siguiente momento lo constituye propiamente

la construcción de la nueva estructura curricular. Se retoman las necesidades sociales, se identifican los problemas a los que dan origen cuando no son atendidas y las problemáticas sociales, como conjunto de problemas, siempre tomando en cuenta que puedan ser atendidas por la profesión de que se trate. Una vez detectadas las problemáticas sociales se identifican las competencias genéricas que debe desarrollar el estudiante para atenderlas o resolverlas en su campo profesional, cuando sea egresado.

En consecuencia, con el concepto adoptado, la competencia se describe a partir de la acción expresada con un verbo en infinitivo, enseguida el(os) objeto(s) sobre los que se aplica esa acción, después las condiciones en que se realiza, y por último, la finalidad de la acción. Ejemplo: *Comunicar ideas en español e inglés, oralmente y por escrito, mediante el manejo de estrategias lingüísticas, metalingüísticas, cognitivas, metacognitivas y afectivas, y las tecnologías de la información y la comunicación, con apertura, sensibilidad y disposición para aprehender el mundo e interactuar en él eficientemente.*

En cada competencia genérica se identifican los ámbitos y las escalas de cada uno. En seguida, las funciones clave de cada escala, de cada ámbito, de cada competencia. De las funciones clave se extraen los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos. La agrupación de saberes por afinidad de contenidos desemboca en la EE.

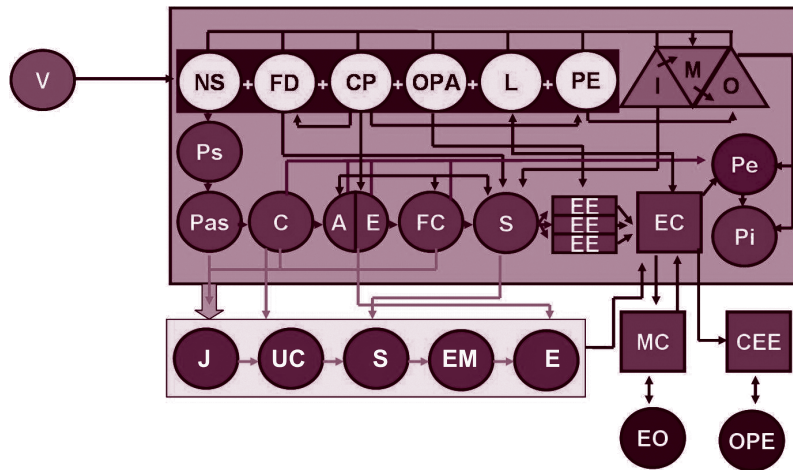
Cada EE contribuye al logro de una o varias competencias genéricas, para ello se incorpora la unidad de competencia, entendida como una acción viable e identificable en un ámbito de aplicación específico, en la que se integran los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos, los cuales constituyen los elementos de la competencia; el que sea viable se refiere a que debe poder ser desarrollada en el transcurso de un periodo escolar, en este caso, 15 semanas; el que sea identificable alude a las evidencias y los criterios de desempeño para demostrar que se desarrolló la unidad de competencia. Ejemplo: *El estudiante aplica los saberes socio-musicales en una investigación sobre la música estadounidense, al mismo tiempo que practica la lengua inglesa en un ambiente de respeto y tolerancia, con la finalidad de apreciar la diversidad cultural.*

Cada EE se ubica en las áreas de formación de la estructura curricular. El perfil del egresado se construye con la descripción de las competencias que evidencia el estudiante al concluir su trayecto por el plan de estudios del programa educativo.

En las estrategias de operación se presentan las acciones necesarias para poner en marcha el plan de estudios dentro del MEIF y, con ello, alcanzar los objetivos establecidos en el diseño curricular. Implica la reorganización del trabajo académico y administrativo,

considerando la diversificación del quehacer docente, lo cual tiene impacto en la administración de los procesos escolares. Su propósito es contar con la definición precisa del proceso a seguir para ofrecer EE en cada periodo escolar, suficientes para que el estudiante seleccione lo que convenga a su trayectoria escolar.

La siguiente ilustración presenta el proceso seguido para el diseño curricular en la formulación de proyectos curriculares con el enfoque de competencias de la uv.



Código Descripción

V	Visión	Pi	Perfil de ingreso
NS	Análisis de las necesidades sociales	MC	Mapa curricular
FD	Análisis de los fundamentos disciplinares	OPE	Organización del plan de estudios
CP	Análisis del campo profesional	EO	Estrategias de operación
OPA	Análisis de las opciones profesionales afines	CEE	Catálogo de experiencias educativas
L	Análisis de los lineamientos	J	Justificación
PE	Análisis del programa educativo	E	Evaluación
I	Ideario	PE (pd)	Perfil del docente, en el PE
M	Misión	PFD	Proyecto de formación de académicos (formación disciplinaria)
O	Objetivos	PFP	Proyecto de formación de académicos (formación pedagógica)
Ps	Problemas	PSE	Proyecto de seguimiento y evaluación
Pas	Problemáticas		Evaluación
C	Competencias		Perfil del docente, en el PE
A	Ámbitos		
E	Escalas		
FC	Funciones clave		
S	Saberes		
EE	Experiencias educativas		
EC	Estructura curricular		
Pe	Perfil de egresos		

● Apartados de la Fundamentación

■ Fundamentación

● Proceso de construcción curricular

■ Plan de estudios

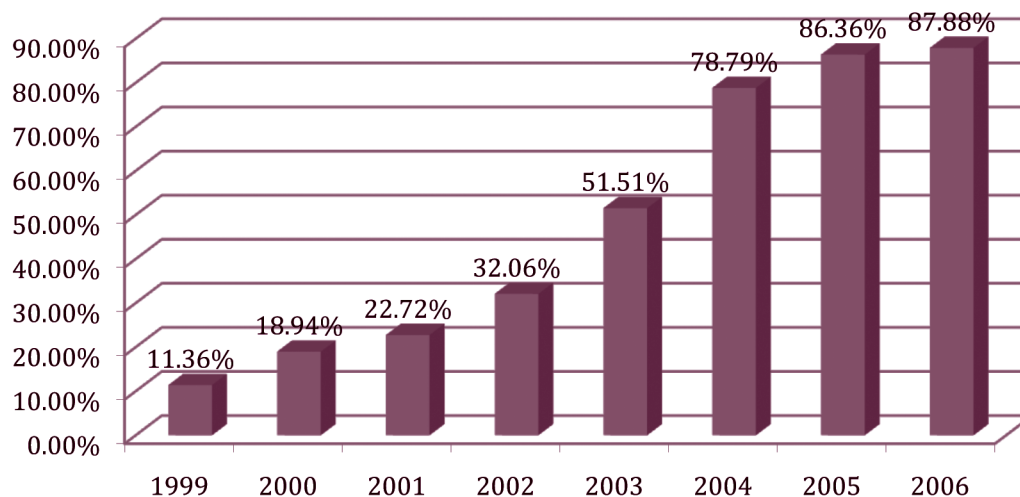
● Algunos apartados de programas

■ Programas de experiencias educativas

■ Proyecto curricular

Problemáticas

- Aun cuando se ha trabajado en el marco de un diplomado para que los académicos construyan el plan de estudios, ha faltado la representación de todas las áreas del programa educativo en el grupo de trabajo: en algunas ocasiones los responsables del programa, como el director y el secretario, estaban ausentes; en otras, los representantes de varias Academias por área de conocimiento.
- La historia personal y colegiada de participación en grupos de trabajo ha impedido que el esfuerzo colectivo se concretara en productos, documentos necesarios como insumo para la continuación del proceso de diseño curricular: muchos académicos están acostumbrados a asistir a cursos o diplomados, pero escasamente a participar ni, menos aún, a investigar, a redactar textos.
- La simulación ha retrasado el trabajo: los programas educativos decían estar trabajando por competencias; sin embargo, hacían de lado las indicaciones de la metodología y de quienes tenían la responsabilidad de coordinar el trabajo en el marco del diplomado: muchos planes de estudios cuentan con una fundamentación sólida pero una estructura curricular inconsistente.
- La predominancia de intereses laborales por encima de los académicos: algunos profesores han llegado a convertir lo laboral en un criterio para conformar las estructuras curriculares, en lugar de tener la mirada puesta en los mecanismos para lograr el desarrollo integral de los estudiantes.
- La resistencia a la innovación: el nuevo modelo educativo implica asumir nuevas formas de ser, de estar, de relacionar/se, de asumir las funciones académicas y educativas. El temor a lo desconocido está latente en el escaso compromiso con la transformación.
- Los programas educativos que no aceptaron el trabajo de construcción del plan de estudios a través del D-DC, o del apoyo brindado por la unidad encargada de darlo, presentan elementos claros de desarticulación, de información cortada y pegada del plan anterior al “nuevo”, un plan de estudios fragmentado.
- La concepción de que las EE propias del modelo curricular, como las del área de formación básica general y *servicio social* y *experiencia recepcional* del área terminal, restan posibilidad de introducir otras EE en los espacios curriculares propios de la opción profesional. Algunos programas educativos han incluido esas EE a la estructura curricular para “incorporarse al modelo” sin integrarlas, lo que ha desembocado en un excesivo número de créditos y –por lo tanto– en la rigidez académica al no contar con mayor presupuesto para operar el nuevo plan.
- La inflexibilidad administrativa: la transformación del Sistema de Control Escolar es lenta y dificulta la oportunidad de los trámites académicos.
- La inflexibilidad de gobierno: en algunos casos la decisión de las autoridades universitarias se ha impuesto con el afán de que los programas educativos se incorporaran al modelo.



Impactos

Parte del impacto lo podemos observar a través de la siguiente tabla, que muestra el número de programas educativos que han ingresado al MEIF de 1999 a 2006.

En 1999 se incorporaron 15 programas educativos (PE) equivalentes al 11.36%; en 2000, aumentó a 25 PE equivalentes al 18.94%; en 2001, a 30 PE equivalentes al 22.72%; en 2002, subió a 41 PE equivalentes al 32.06%; en 2003, aumentó a 68 PE equivalentes al 51.51%; en 2004, se incrementó el número a 104 PE equivalentes al 78.79%; en 2005 había ya 114 PE equivalentes al 86.36% y en 2006 se incrementaron 2 PE más para totalizar 116 PE incorporados al modelo educativo, equivalentes al 87.88% de un total de 132 programas educativos en la Universidad Veracruzana

A la fecha, de la oferta total de la UV, compuesta por 60 opciones profesionales, 53 se han incorporado al MEIF. 21 (40%) no ha utilizado la metodología para el diseño de proyectos curriculares con el enfoque de competencias, 21 (40%) con algunos elementos de él, 11 (20%) han utilizado completamente el enfoque. Estas diferencias en el grado de adhesión a los lineamientos institucionales, como en todo proceso de cambio curricular, tiene diversas causas, entre las que se encuentran: la posición de los cuerpos colegiados acerca del cambio de paradigma, modelo y plan de estudios; la decisión de las autoridades intermedias de la universidad respecto del proceso de diseño curricular;

los agentes que intervienen en él y los tiempos destinados para esa tarea, entre otras. Sin embargo, cuando no concurren esas condiciones adversas, como en las opciones profesionales de nueva creación, se han logrado procesos exitosos; tal es el caso de Geografía, Desarrollo Regional Sustentable, y Gestión y Animación Intercultural, estas dos últimas pertenecientes a la Universidad Veracruzana Intercultural.

Otros impactos se observan en:

- La apropiación del código innovador a nivel de discurso, evidente en las expresiones de docentes, investigadores, divulgadores de la cultura, ejecutantes artísticos, técnicos académicos, instructores deportivos, personal de apoyo, directivos y autoridades.
- Los programas educativos demandan mayor apoyo técnico-pedagógico para apropiarse del paradigma del aprendizaje y del modelo educativo, lo que obliga a la unidad encargada de prestarlo de avanzar en ese sentido. Un ejemplo de ello es la metodología para elaborar la Guía del docente, instrumento que tiene como objetivo facilitar los procesos de planeación didáctica.
- Los académicos exigen mayor formación disciplinar y pedagógica, lo que ha dado origen a un Programa de Formación de Académicos, ofrecido por la Dirección General de Desarrollo Académico, a través del cual se

pretende apoyar la concreción del modelo en los procesos educativos.

- La Dirección General de Desarrollo Académico y la Dirección de Vinculación General han unido esfuerzos y líneas de acción para ofrecer un proyecto académico integral a los estudiantes, académicos y sociedad en general, de forma que lo educativo incursione en estos espacios y se atienda de una mejor manera a las comunidades sociales más desprotegidas, a través de la participación de estudiantes de las *EE Servicio social y Experiencia recepcional*, en relación directa con los profesores en cada programa educativo, en las Casas de la Universidad y las Brigadas Universitarias de Servicio Social.
- En este mismo sentido, y con el mismo propósito, se han identificado estrategias para la incorporación de estudiantes de otras *EE* del Área Terminal, como *Prácticas profesionales, EE de vinculación, etc.* en esos espacios de formación.
- También, se planea aprovechar los centros comunitarios digitales de las Casa de la UV como espacios en los que los estudiantes puedan cubrir *EE* del Área de formación de elección libre (AFEL).
- Para fortalecer la relación entre docencia e investigación a través de la vinculación, se han unido la Coordinación de Planes y Programas, la Dirección de Vinculación General y el Departamento de Superación Académica, encargado de la coordinación de los Cuerpos Académicos ante PROMEP, para diseñar estrategias de apoyo académico para el funcionamiento de las redes de vinculación en las que se articulen la participación de académicos y estudiantes de los programas educativos, se aprovechen los cuerpos académicos (CA) y se dé un impulso a la vinculación institucional, generando así la vocación regional de los programas educativos y de la propia Universidad.
- Se ha propiciado la incorporación de académicos no docentes a la docencia a tra-

vés del trabajo en el Área de formación de elección libre con el propósito de ampliar la oferta educativa y diversificarla, promoviendo con esto la movilidad estudiantil de los estudiantes a otras áreas de conocimiento, y a otros espacios y ambientes de aprendizaje que contribuyan fuertemente a su formación.

- Se ha compartido la metodología para el diseño de proyectos curriculares con otras IES, entre los que cabe destacar los contactos con los responsables de los procesos de diseño curricular de las universidades autónomas de Nayarit, Guerrero, Aguascalientes y Yucatán, la Universidad Popular de la Chontalpa, la Universidad de Sonora, la Universidad de Las Américas, la Universidad Juárez del Estado de Durango y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Úrsulo Galván, Veracruz, cuyo alcance ha ido desde conferencias hasta asesorías directas. También con el Bachillerato Tecnológico, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de León, Guanajuato.

Retos

Uno de los retos para la innovación curricular de la UV es el ingreso de los programas educativos restantes al modelo educativo y la incorporación del enfoque de competencias a aquellos programas que ya están operando en el nuevo modelo pero que aún no lo han adoptado.

Otro gran reto es integrar a los planes de estudios la educación para la sostenibilidad, a través de la promoción de la educación intercultural, ambiental, para la equidad, de los derechos humanos, el consumo responsable, la transparencia y rendición de cuentas, etc.

En cuanto a la estructura curricular de los planes de estudios, establecer un nuevo sistema de créditos centrado en el estudiante, de forma que el criterio para la asignación de créditos tome al aprendizaje como punto central de ponderación. En ese sentido, se pretende promover la flexibilidad y, con ello, evitar periodos excesivos de permanencia del estudiante en la escuela. Asimismo, se proyecta aumentar la proporción

de créditos optativos, conformar troncos comunes y construir perfiles diferenciados y salidas laterales.

El reto en los programas educativos es acrecentar la transversalidad de los ejes integradores y los saberes del Área de formación básica general, e innovar en estrategias metodológicas y espacios diversos para fomentar el aprendizaje autónomo y la deslocalización de los saberes.

En cuanto al resto de la comunidad universitaria, es preciso difundir más los principios del modelo hasta lograr su incorporación en todas las actividades académicas y de gobierno universitario.

Desde esta perspectiva, la principal fortaleza de la innovación curricular en la uv radica en el planteamiento de proyectos educativos, en general, y curriculares, en específico, que toman como punto de partida las necesidades sociales y desembocan en la formación integral de ciudadanos preparados para el ejercicio competente de una profesión, con un profundo sentido de responsabilidad social.

El camino es arduo, a veces extenuante, es cierto, pero también es indudable el convencimiento de que el resultado es sólido, congruente en lo interno y pertinente socialmente.

Referencias

- Barr, Robert B. and John, Tagg (1995). "From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education", from *Change magazine*, Nov-Dec v. 27 núm. 6 pp 12(14). Recuperado el 23/02/06 de: <http://critical.tamucc.edu/~blalock/readings/tch2learn.htm>
- Beltrán Casanova, J. et al. (1999). *Guía para el diseño curricular de carreras. Nivel licenciatura*, Xalapa, Ver., Universidad Veracruzana.
- Delors, Jacques (1994). "La educación como utopía necesaria y Los cuatro pilares de la educación", en *La educación encierra un tesoro*, El Correo de la UNESCO.
- Díaz Barriga Arceo, Frida (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill.
- Gonczi, Andrew (2001). *Perspectivas internacionales sobre la educación basada en competencia*, Competencias, materiales de lectura. Coordinación General Académica, Unidad de innovación curricular, Universidad de Guadalajara.
- González, Julia y Robert Wagenaar [ed.] (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*, Universidades de Deusto y Groningen, Bilbao, España. Recuperado el 04/02/06 de http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf
- Huerta Amezola, Jesús, Irma Susana Pérez García y Ana Rosa Castellanos Castellanos (2000). "Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales", en *Revista Educar*, abril-junio, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- López Ramos, Jordi e Isaura Leal Fernández (2000). *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Gestión 2000.
- Medina Muro, N. [coord.] (2002). *Guía metodológica para el diseño curricular dentro del modelo educativo flexible*. Universidad Veracruzana.
- Medina Muro, N. [coord.] (2005). *Guía para el diseño de proyectos curriculares con el enfoque de competencias*, Universidad Veracruzana. Recuperado el 23/02/06 de <http://www.uv.mx/nme/planes/index.htm>
- Sánchez Soler, María Dolores (1995). "Modelos académicos predominantes en las instituciones de educación superior mexicanas: los currículos rígidos, semiflexible, flexible y modular", en *Modelos académicos*. México, ANUIES.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción*. Recuperado el 30/04/05 de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Universidad Veracruzana (1999). *Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana*, Universidad Veracruzana.
- Vallaey, François (2005). *¿Cómo enseñar ética, capital social y desarrollo en la universidad?*, BID.

C. III

ÁMBITOS DE CONVERGENCIA
EN LA INNOVACIÓN CURRICULAR
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

MODELOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Marina Polo de Rebillou

Introducción

Antes de abordar la problemática de los modelos de formación profesional es necesario llevar a cabo la revisión de algunos aspectos relacionados con el tema. En primer lugar, identificar las tendencias en materia de educación superior ayuda a concebir la formación de profesionales, lo que consecuentemente da lugar para reflexionar sobre los modelos de formación profesional existentes.

Para ello, se partirá de un breve análisis sobre el impacto que tiene la globalización, la sociedad de la información y el conocimiento en la formación de profesionales, las exigencias que hace la propia sociedad a las instituciones de educación superior (IES), el impacto que tienen los discursos de los organismos internacionales en el deber ser de las IES, como es el caso de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) [Cartagena, Colombia 2008], para generar los cambios necesarios en la formación profesional. Y como corolario, presento una breve revisión de los modelos que han fundamentado la formación profesional, para delinear algunas ideas sobre el posible modelo de esta primera década del siglo XXI.

Se toman en consideración los resultados obtenidos en las distintas reuniones realizadas en la ANUIES

en el año 2007, con el fin de dilucidar los problemas del currículo y la innovación curricular para llegar a tomar las ideas centrales sobre el modelo de formación profesional en consonancia con las exigencias del momento.

Leer a Morin me lleva a pensar que es utópico encontrar el modelo exacto para la formación profesional, alejado de la rigidez de los actuales. No obstante, indagar sobre ello permitirá discriminar en mi propio pensamiento los modelos que ya se hacen rígidos.

El planteamiento sobre el desarrollo de un pensamiento complejo surge como una necesidad para transformar la realidad humana, como una especie de desafío para abordar y razonar todo lo que nos rodea. En este sentido, Morin (1990: 143) destaca: “Estoy a la búsqueda de una posibilidad de pensar trascendiendo la complicación... trascendiendo las incertidumbres y las contradicciones”. Sobre este pensamiento ubicaré mi participación.

Tendencias para contextualizar la formación de profesionales

Uno de los factores de mayor incidencia en la formación universitaria viene dado por el fenómeno de la globalización. Ya García Guadilla (2003) planteaba

que “la entrada del nuevo siglo viene acompañada de nuevas fuerzas de cambio en las IES, en las cuales está impactando una nueva generación de reformas. Estos nuevos fenómenos están asociados a la emergencia de una vigorosa globalización del conocimiento, un mercado educativo sin fronteras, nuevos proveedores y, con ellos, nuevos modelos de ofertas educativas”. Por otra parte, la aparición de las tecnologías de la información y la comunicación trae consigo una nueva estructura social denominada “la sociedad red”, la cual se establece en todo el planeta, de formas diversas y con consecuencias diferentes para las personas. También ello implica cambios en términos de empleo, en las formas de vida y en los procesos educativos.

Para estos últimos, es un gran reto integrar la capacidad de procesamiento de información y la generación del conocimiento a través de la obtención de información digitalmente almacenada, reutilizándola –además– en la producción de conocimientos y de acuerdo con las necesidades del momento, lo que provoca en el individuo un aprender a aprender durante toda la vida. Esto pone en tela de juicio los sistemas educativos y las formas de educar, ya que estas tecnologías demandan nuevas pedagogías, nuevas interacciones, nuevas teorías de aprendizajes y nuevas didácticas en todos los niveles educativos.

La globalización está generando nuevos escenarios de saberes a partir de nuevos datos e informaciones, y las TIC promueven la creación de espacios transnacionales de producción y transmisión de saberes; hoy en día los fenómenos sociales, económicos y ambientales no se analizan desde una perspectiva local, sino a partir de una visión global, tomando en consideración que es ahí donde tienen su origen y explicaciones. Por otra parte, esta globalización provoca movilidad en los docentes y estudiantes, así como cambios en las formas de atención al estudiante en los insumos pedagógicos, en los procesos productivos y en los capitales, lo que afecta directa e indirectamente los procesos de formación que se dan en las IES. Asimismo, de una educación puramente presencial, se está transitando a una educación a distancia y virtual. Esto propicia que la internacionalización educativa se imponga con sus factores positivos y negativos, y que van desde la exportación de

bienes culturales, las alianzas interinstitucionales de dobles y triples titulaciones, hasta la mercantilización de la educación sin fronteras.

Igualmente, esta globalización e internacionalización plantea –a nivel de la formación profesional– la necesidad de nuevos modelos de empleo que devienen en nuevos desafíos para las IES, en cuanto a la formación profesional, y para los futuros egresados. Ello obedece a que también se ve afectado el sistema de relaciones laborales impuesto por la decadente sociedad industrial, pues los empleos se vuelven menos estables.

Las tendencias que inciden en la formación profesional surgen en los distintos escenarios de análisis de la educación superior; entre ellos cabe mencionar la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), celebrada del 4 al 6 de junio de 2008, en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, bajo los auspicios del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). La CRES 2008 se realiza a 10 años de la Conferencia Mundial de Educación Superior (1998), a 12 años de la Conferencia Regional de La Habana (1996) y a los 90 años de la Reforma de Córdoba, cuyos principios constituyen, hoy en día, orientaciones fundamentales para la educación superior.

El objetivo de la CRES fue configurar un escenario que permitiera articular, de forma creativa y sustentable, políticas que refuercen el compromiso social de la educación superior, su calidad y pertinencia, y la autonomía de las instituciones. Por otra parte, se buscó, entre otras cosas, estimular el desarrollo de alternativas e innovaciones en las propuestas educativas. Por su importancia, se citan algunas relacionadas con la formación profesional:

- Fortalecer los mecanismos de acreditación que garanticen la transparencia y la condición de servicio público, para que la educación superior tenga calidad y pertinencia. Es decir, se solicita la evaluación de los procesos de formación.
- Generar una educación que contribuya –eficazmente– a la convivencia democrática,

a la tolerancia y a promover un espíritu de solidaridad y de cooperación... y que lleve, con la creación del conocimiento, a la transformación social y productiva de nuestra sociedad. Se destaca la necesidad de la formación de valores con miras a alcanzar una mayor responsabilidad social de las instituciones, de sus actores y futuros egresados.

- Generar "...las estructuras institucionales y las propuestas académicas que garanticen el derecho a la educación y a la formación del mayor número posible de personas competentes, destinadas a mejorar sustancialmente el soporte sociocultural, técnico, científico y artístico que requieren los países de la región". Esta recomendación se refiere a la revisión de los perfiles profesionales y a la forma de promover y conducir actividades para su desarrollo.
- "...las instituciones deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación...promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas". Es obvia la solicitud que se hace a las instituciones de educación superior de formar para la complejidad, la diversidad, la multiculturalidad, mediante referencia a los valores de la tolerancia y respeto mutuo.
- "Producir transformaciones en los modelos educativos para conjurar los bajos niveles de desempeño, el rezago y el fracaso estudiantil, obliga a formar un mayor número de profesores capaces de utilizar el conjunto de las modalidades didácticas presenciales o virtuales, adecuadas a las heterogéneas necesidades de los estudiantes y que, además, sepan desempeñarse eficazmente en espacios educativos donde actúan personas de disímiles procedencias sociales y entornos culturales". El cambio profundo que se solicita a las IES surge de la permanencia, en su seno, de lógicas tradicionales que actúan como factor de resistencia.
- Extender la educación superior a lo largo de toda la vida requiere reivindicar y dotar

de nuevos contenidos a los principios de la enseñanza activa, según los cuales, los principales protagonistas son el individuo y el colectivo vinculado de manera estrecha e innovadora al ejercicio de la ciudadanía, al desempeño activo en el mundo del trabajo y al acceso a la diversidad de las culturas. Se insiste nuevamente en la formación de valores y en cambios de estrategias pedagógicas. Se pone en evidencia la necesidad impostergable de realizar innovaciones curriculares e instruccionales.

- "Ofrecer mayores opciones para los estudiantes al interior de los sistemas, a través de currículos flexibles que les faciliten un tránsito por sus estructuras, para atender de manera eficiente sus intereses y vocaciones particulares, permitiéndoles acceder a nuevas formaciones de grado, de naturaleza polivalente y acorde con la evolución de las demandas en el mundo del trabajo". Se evidencia claramente la urgencia de un reordenamiento, de una reorganización curricular, para formar bajo los principios de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad y eliminar la fragmentación.
- Superar la segmentación y la desarticulación entre carreras e instituciones, avanzando hacia sistemas de educación superior fundados en la diversidad, permitirá la democratización, el pluralismo, la originalidad y la innovación académica e institucional, firmemente sustentada en la autonomía universitaria. Esta recomendación complementa la anterior, ya que conlleva formar a profesionales mediante el desarrollo de competencias mucho más integradas, para superar los estancos.
- Las tecnologías de la información y la comunicación deben contar con personal idóneo, experiencias validadas y un sistema de estricto control de la calidad para ser una herramienta positiva de expansión geográfica y temporal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dado que la virtualización de

los medios educativos y su uso intensivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje tenderá a crecer aceleradamente, cobra enorme importancia el papel de la educación superior en la formación de personas con juicio crítico y estructuras de pensamiento capaces de transformar la información en conocimiento para el buen ejercicio de sus profesiones y liderazgo en los sectores público y privado. Esto ratifica las tendencias que se vienen manifestando en términos de una sociedad de red.

- Hacer cambios profundos en las formas de acceder, construir, producir, transmitir, distribuir y utilizar el conocimiento. Como ha sido planteado por la UNESCO en otras oportunidades, las instituciones de educación superior y, en particular, las universidades, tienen la responsabilidad de llevar a cabo la revolución del pensamiento, pues ésta es fundamental para acompañar el resto de las transformaciones.
- Se reivindica el carácter humanista de la educación superior, y se destaca que ella debe estar orientada a la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales, capaces de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los múltiples retos implicados en el desarrollo endógeno y la integración de nuestros países, además de participar activa, crítica y constructivamente en la sociedad. Este aspecto marca la imperiosa necesidad de formar de manera integral, holística, ya que no sólo se forma un profesional, sino se forma un ciudadano. El proceso de la formación humanística, como dice Villanueva (2001):
 “se funde, pues, en medida considerable con el de la adquisición de competencia hermenéutica, por parte del individuo, competencia que además es perfectamente válida para defenderse de la avalancha de los mensajes mediáticos propios de la sociedad de la información y para comprender y hacer valer sus derechos ciu-

dadanos en el marco de una democracia cada vez más abierta, pero también más compleja...” (p. 59).

- Plantea la CRES: “Es necesario promover el respeto y la defensa de los derechos humanos, incluyendo: el combate contra toda forma de discriminación, opresión y dominación; la lucha por la igualdad, la justicia social, la equidad de género; la defensa y el enriquecimiento de nuestros patrimonios culturales y ambientales; la seguridad y soberanía alimentaria y la erradicación del hambre y la pobreza; el diálogo intercultural con pleno respeto a las identidades; la promoción de una cultura de paz, tanto como la unidad latinoamericana y caribeña y la cooperación con los pueblos del Mundo. Éstos forman parte de los *compromisos vitales de la educación superior* y han de expresarse en todos los *programas de formación*, así como en las prioridades de investigación, extensión y cooperación interinstitucional. Esto implica que la innovación educativa debe partir de una revisión de los planes de estudios y del desarrollo curricular para incluir en la reforma, no sólo nuevas maneras de organización, sino también nuevas estrategias basadas en un aprendizaje para solucionar problemas de tipo complejo”.
- La educación superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región.
- Las instituciones de educación superior deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos. La calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Ello exige *impulsar un modelo académico*, caracterizado por la *indagación de los problemas en sus contextos*; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fun-

dada en la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región y el bienestar de la población; una activa labor de divulgación, vinculada a la creación de conciencia ciudadana sustentada en el respeto a los derechos humanos y la diversidad cultural; un trabajo de extensión que enriquezca la formación, colabore en detectar problemas para la agenda de investigación y cree espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, especialmente los más postergados. Esto no es más que formar para ser un *ciudadano profesional*, fundamentando los diseños curriculares en una dialéctica teórica-práctica y apoyados en esos valores.

- Las políticas nacionales, regionales e institucionales deben estar encaminadas –fundamentalmente– a lograr una transformación de los modelos de relación entre los grupos de investigación académica y los usuarios del conocimiento, sean éstos empresas de producción, servicios públicos o comunidades, de forma que las necesidades sociales y productivas se articulen con las capacidades académicas para conformar líneas de investigación prioritarias. Aquí se plasma la naturaleza de las profesiones, y la relación entre las IES y el campo laboral tiene que desembocar en una reforma que evidencie cómo se está llevando a cabo –en el plano práctico– dicha relación.
- Las nuevas tecnologías forman parte de la dinámica contemporánea del desarrollo científico-técnico que transformará las sociedades en el curso de las próximas décadas. Nuestros países deberán sortear nuevos y difíciles desafíos para poder generar y utilizar este conocimiento e introducirlo y adaptarlo a metas sociales y económicas. Es necesario prestar especial atención a las barreras y potenciar la construcción de bases y plataformas científico tecnológicas endógenas.
- El proceso de construcción de una agenda en ciencia, tecnología e innovación com-

partida por la universidad latinoamericana y caribeña debe apuntar a generar el conocimiento que nuestro desarrollo y el bienestar de nuestros pueblos demandan. Debe también propiciar una actividad científica fundada en las necesidades sociales y una creciente comprensión de la ciencia como un asunto público, que concierne a la sociedad en su conjunto.

- Debe incrementarse la difusión y la divulgación del conocimiento científico y cultural a la sociedad, dando a los ciudadanos la oportunidad de participar en las decisiones sobre asuntos científicos y tecnológicos que puedan afectarlos directa o indirectamente, buscando convertirlos en soporte consciente de ellas, y al mismo tiempo abriendo el sistema científico a la crítica social.
- Tan importantes como la generación y socialización del conocimiento en las áreas de las ciencias exactas, naturales y tecnologías de producción son los estudios humanísticos, sociales y artísticos, mismos que permiten fortalecer perspectivas propias para el abordaje de nuestros problemas, responder a los retos en materia de derechos humanos, económicos, sociales y culturales, equidad, distribución de la riqueza, integración intercultural, participación, construcción democrática y equilibrio internacional, así como de enriquecer nuestro patrimonio cultural. Es indispensable acortar las distancias entre los campos científicos, técnicos, humanísticos, sociales y artísticos, entendiendo la complejidad y multidimensionalidad de los problemas y favoreciendo la transversalidad de los enfoques, el trabajo interdisciplinario y la integralidad de la formación. Nuevos modelos de formación, es lo que se está exigiendo a las IES.

Este último documento, preámbulo de la Conferencia Mundial para la Educación Superior a celebrarse en el mes de julio de 2009, es esclarecedor a la hora de intentar delinear un nuevo modelo de formación profesional.

¿Cómo podría ser este modelo de formación profesional?

Estamos confrontados con la exigencia de una formación para un profesional emprendedor, en donde el conocimiento de la especialidad o profesión es indispensable, así como la capacidad creativa, el desarrollo de actitudes proactivas, de personalidades con iniciativas, alto grado de participación, de reconocimiento del uso del tiempo individual y colectivo, capaces de desarrollar estrategias para innovar y enfrentar un mundo lleno de incertidumbres.

Ya la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), de cara a estas tendencias, propone para la formación profesional un conjunto de atributos vinculados al desarrollo de cinco competencias básicas:

- Capacidad de autogestión.
- Capacidad de discernir de forma crítica y con ética sobre las problemáticas a las que se enfrenta en sus actuaciones.
- Capacidad de generar proyectos de trabajo.
- Capacidad de relacionarse adecuadamente con otras personas.
- Capacidad de comunicarse en el ámbito de la ciencia y de la profesión.

Modelos de formación profesional

Al revisar la bibliografía, se encuentran diversos trabajos que tratan de los modelos para la formación profesional. Marín (1997), menciona varios, tales como:

- Modelo articulado de universidad, estructura social, mediada por prácticas profesionales emergentes para satisfacer grupos societarios.
- Modelo centrado en la formación crítica articulado alrededor de una acción problematizadora y vinculada con teoría y práctica.
- Modelo centrado en la práctica profesional.
- Modelo centrado en la interdisciplinariedad y modular, vinculando desarrollo, investigación y servicio.

- Modelo educativo basado en una formación de calidad.

De esta revisión se desprende que los aspectos enunciados en las tendencias se quedaron en meros discursos y no impactaron la realidad del aula, menos aún la de la sociedad.

Hoy día se conocen algunos otros modelos que aún no han sido evaluados, pero que se encuentran en nuestras instituciones.

- Modelo curricular integrado en macro asignaturas, en objetivos comunes en un área de conocimiento, idóneos para el desarrollo de habilidades y destrezas para la solución de problemas, con una organización curricular alrededor de temas procedentes del campo profesional.
- Modelo dirigido a la resolución de problemas y nucleados por estudios de casos.
- Modelo basado en los valores sociales y humanísticos, en el trabajo en equipo e investigación.

También los modelos de formación profesional pueden analizarse desde la fundamentación epistemológica, en donde la formación profesional parte de una racionalidad técnica propia del positivismo *versus* un paradigma comprensivo diferente al paradigma clásico, hoy basado en el modelo que se quiere imitar: el de la empresa.

Desde el punto de vista epistemológico, los modelos que han sustentado la formación profesional se han circunscrito en uno pragmático, positivista, de corte lineal. La racionalidad técnica o empírico analítica, según diversos autores como Téllez (2001) y Bolívar (2001), se ha caracterizado como un conjunto de conocimientos de tipo universal, objetivo, de concepciones neutrales en los cuales los fenómenos curriculares se racionalizan técnicamente, utilizando como criterios válidos el control y la eficiencia, y se considera que está a salvo de presupuestos ideológicos.

Este enfoque, según lo plantea Guarro (2005), opera en la educación de arriba hacia abajo. Es decir, los

científicos originan las teorías, los tecnólogos derivan los procedimientos, los técnicos diseñan los productos curriculares y el profesor utiliza esos productos elaborados y los pone en práctica. Se resta todo valor a cualquier justificación ética, política o ideológica, así como toda importancia a la separación entre quien hace la teoría y quien la pone en práctica.

Esta racionalización teórica de los procesos curriculares plantea la optimización como factor elemental y principal. La eficacia es el elemento relevante, la función principal es la del control en el diseño y evaluación de los objetivos. Prevalece la formación de un tipo de profesional, el cual se mira como un producto a obtener a través de los objetivos de aprendizaje y la forma de controlar la calidad de dicho producto por medio de la evaluación. Es una tendencia que privilegia la maximización de la formación sobre la base de unos objetivos para la producción, en detrimento del ser educable e inacabado.

Por otra parte, en algunas IES se vienen presentando reformas en los modelos de formación profesional. En México, por ejemplo, encontramos modelos en los cuales el enfoque deliberativo y el currículo crítico se entrelazan originando innovaciones. Estos modelos provienen de la teoría crítica, sociopolítica o emancipadora, en donde se trata de mostrar que el conocimiento y la experiencia escolar, como práctica social, están siempre condicionados. Estas condiciones deberán ser desveladas para que los actores tomen conciencia de las mismas y, de ese modo, las tomen en cuenta en sus propuestas educativas para contribuir a la emancipación de la falsa conciencia y la erradicación de las estructuras sociales y educativas injustas. Para esta tendencia, el currículo debe ser uno de los espacios privilegiados de construcción de identidades personales y comunitarias (Giddens, 1997).

En estos modelos se ubican varios autores como Posner (1998), quien plantea que son necesarios y complementarios dos elementos: a) el técnico, para el desarrollo del currículo y b) la conciencia crítica del mismo. En este enfoque se propone que el proceso de diseño curricular ocurra en el seno de la comunidad reflexiva, para identificar los problemas en su contexto, a través de su historia, para poder confrontar la realidad política de los temas educativos, producir

una crítica fundamentada sobre el conocimiento de la misma, y para generar soluciones desde adentro.

Delineando ideas para la formulación de un modelo profesional

Si no se tiene claro el para qué, ¿por qué se considera importante que el estudiante aprenda a pensar?

Grupo de discusión ANUIES-COMINAIC (2007)

Se tratará de esbozar algunas ideas fundamentadas en el pensamiento complejo, en donde no todo está dicho, no todo está inventado, y en donde las IES, siguiendo a Morin (1999), deben formar un bucle que permita que se adapten a la sociedad y ésta a aquellas, a fin de generar proyectos de formación basados en integraciones disciplinarias a través de núcleos organizadores, en los cuales se deje a un lado el concepto de formación basado en pruebas de pericia, en pro de otro, que aborde al profesional como ciudadano que tiene como misión el mundo que lo rodea, empezando por el suyo propio.

Las IES requieren explicar los supuestos epistemológicos, axiológicos que definirán la plataforma teórica metodológica del modelo curricular de formación profesional que asumen, con sus consecuencias didácticas para alcanzar la calidad y vista desde lo que se aprende. Esto conlleva una teoría del aprendizaje, que vaya más allá del mecanicismo y que se inserta en una concepción holística facilitando la comprensión de los fenómenos, tanto de las disciplinas como de la complejidad del entramado social. Este proceso de aprendizaje está mediado por el uso de los signos e instrumentos y por las propias interacciones del estudiante, consigo mismo y con los otros, en su encuentro con los contenidos como expresión de la cultura que tiene que internalizar; además, se deberá tomar en consideración la autoeducación y la intervención de una didáctica de la interacción que propicie el proceso compartido para promover autonomía.

Desde el factor organizativo, habría que pensar en un modelo para la formación profesional a partir de la perspectiva globalizadora que requiere una manera de organizar y llevar a cabo la formación, que pase por el encuentro compartido –docente/alumno- de

escenarios problemáticos, y en el cual surjan las disciplinas como respuestas cognitivas que se abordan desde diversas aristas.

Cabe mencionar que un proceso de formación profesional para los comienzos del siglo XXI se enmarca en una concepción social, comunicativa, desarrollada por los protagonistas en variadas condiciones de interactividad cosmológica.

Un modelo basado¹ en:

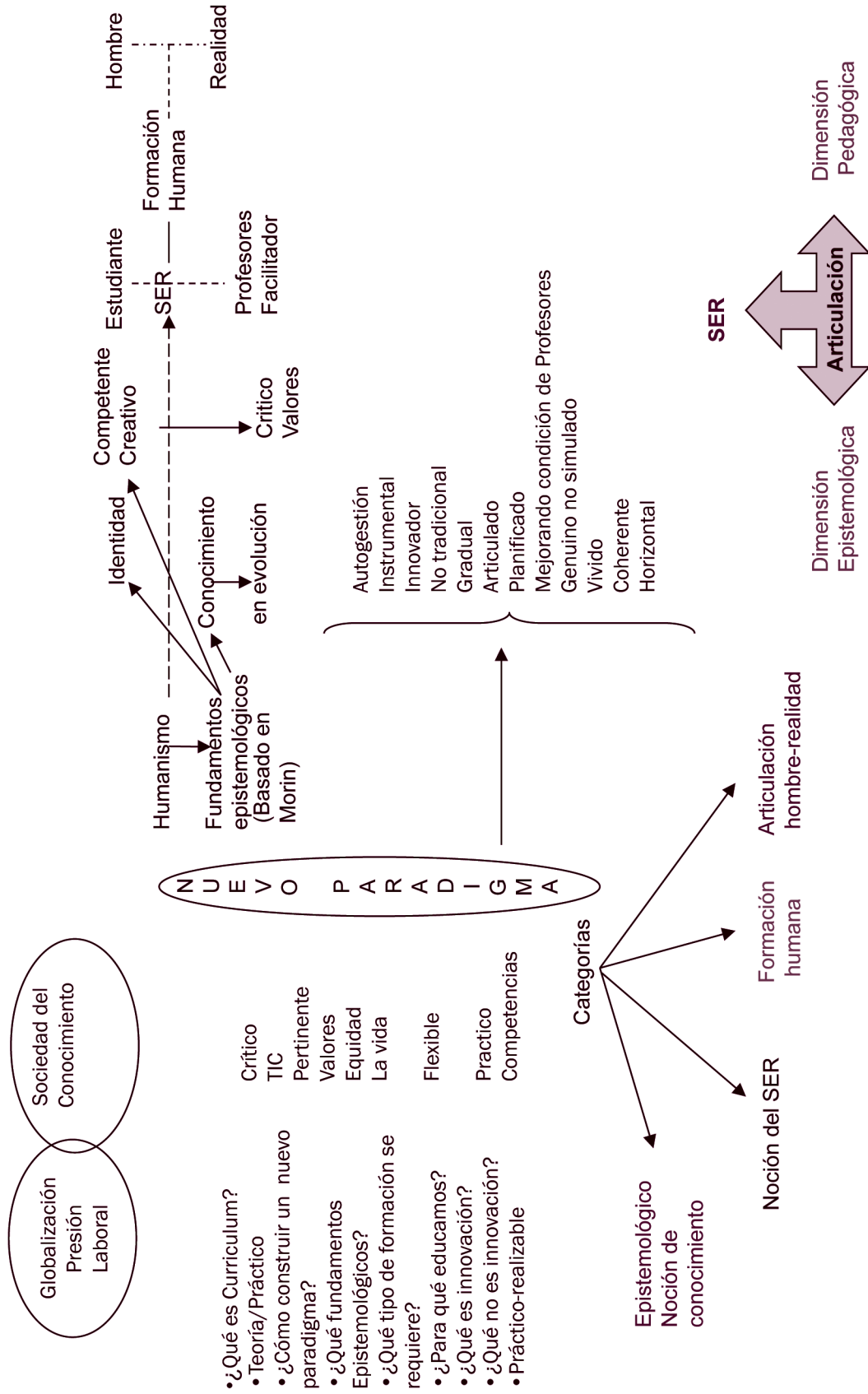
- Un nuevo paradigma –que articule las dimensiones pedagógica y epistemológica– requiere la creación de nuevas categorías y unidades de análisis para lograr la comprensión de aquello a lo que se aspira con la formación tales como: noción de conocimiento, ¿qué entendemos por currículo?, ¿cómo lo concebimos?, currículo como proyecto comunitario de una institución, en el cual todos se forman.
- Las categorías deben estar circunscritas a:
 - Noción del Ser
 - Formación humana
 - Articulación hombre-realidad
- Pensar en doble vía, tanto para el docente como para el estudiante. Preguntar quiénes son los estudiantes que llegan, y concluir que todos tienen historias de vida diferentes.
- Docencia profesional inmersa en el campo laboral y de una universidad que dé la cara a la sociedad.
- Conocimiento del objeto y apropiación del objeto del mismo, porque se conoce el escenario educativo: estudiantes con muy baja comprensión lectora y deficientes herramientas intelectuales.

- Repensar el conocimiento y su gestión obliga a interrogarse cómo se concibe el conocimiento y a revisar los contenidos culturales.
- Enseñar a desarrollar competencias en el campo de la realidad, porque las competencias básicas no se pueden enseñar en abstracto. Para que pueda realizarse como profesional, es necesario que se realice como ser humano.
- Los interesados y los agentes de la planificación curricular se apropian de una nueva concepción. No es una apropiación mecánica, sino reflexiva y crítica.
- Cambio de paradigma de articulaciones con otros niveles.
- Construcción de campos de trabajo, que deben nutrirse de ejes transversales.
- Innovar en la formación requiere pensar en “la formación para la vida” es decir: reconocernos como seres carentes de los otros para constituirnos como seres capaces de comprendernos, formarse para ser, hacerlo para los otros y para el bien común.
- Formar a un profesional que ayude a resolver problemas, que pueda subsanar grandes carencias.
- Las necesidades sociales tienen que ser atendidas: si son seres humanos responsables, en el ejercicio de su profesión intervienen para atender los grandes problemas.
- Trabajar desde el aula los problemas de la discriminación, la desigualdad y la injusticia.

A continuación se presenta un gráfico construido participativamente, sintetiza los componentes y elementos a tomar en cuenta en el modelo de formación idealizado.

¹ Tomado de las discusiones realizadas en la ANUIES para la formulación de un modelo de formación (Ciudad de México, 25-01-2007).

Educación desde otro paradigma



Referencias

- ANUIES (2007). Formulación de un modelo profesional innovador. Grupo de discusiones ANUIES-COMINAIC. Manuscrito no publicado.
- Bolívar, A. (1999). “Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno, descripción y balance”, en *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*, España, Editorial Síntesis.
- Castells, M. (2001). *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*, España, Areté.
- García Guadilla, C. (2003). “Balance de la década de los ‘90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior”, en Marcela Mollis (compiladora) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?*, Buenos Aires, CLACSO.
- Giddens, A. (1997). *Las nuevas reglas del método sociológico: crítica positiva de las sociologías comprensivas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Guarro, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja: diseño, desarrollo e innovación del currículo*, Madrid, Pirámide.
- Marín, D. (1997). “La Formación profesional disciplinaria: Vías alternas en el campo ante los cambios”, en Alba, Alicia (Comp). *El currículo universitario*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad/Plaza y Valdez.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- (1999). *La cabeza bien puesta*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Posner, G. (1998). *Análisis de Currículo*, Bogotá, Editorial Mc Graw Hill.
- Tellez, M. (2001). *Epistemología y Educación*. Facultad de Humanidades y Educación. Comisión de Estudios de Postgrado Caracas, ucv.
- UNESCO (2008). Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES). *Cartagena de Indias*.
- Villanueva, D. (2001). “La Universidad ante el futuro de las Humanidades”, en *La universidad del Siglo XXI*. Conferencias pronunciadas en las Jornadas sobre Iberoamérica y España, Madrid, Fundación Santander/Fondo de Cultura Económica.

MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS Y LAS UNIDADES DE VINCULACIÓN DOCENTE

Gloria Guadalupe Andrade Reyes y Gloria Guadalupe Durán Damián

En esta época de alta complejidad, inestable, de incertidumbre, sujeta a cambios impredecibles y de consecuencias insospechadas en los planos económico, cultural y en las relaciones sociales; las universidades se encuentran en una situación inédita ante la cual, a través de la crítica y la creatividad, pueden convertirse en la clave para el logro de lo posible.

El mundo busca tres cosas de sus universidades: un flujo continuo de nuestras historias que añadir a las que ya tenemos sobre el mundo (y sería útil que las nuevas historias permitieran la obtención de alguna clase de beneficios); un interrogante crítico e incluso un rechazo de las ideas existentes, y el desarrollo de las capacidades humanas para vivir tranquilamente y con propósito en medio de esa incertidumbre. Vivimos en un mundo desconcertante, un desconcierto al que la universidad ha contribuido en parte. Será mejor, pues, que la propia universidad nos ayude a vivir en ese mundo (Barnett, 2002:102).

Ante estos retos, la Universidad Autónoma de Chiapas, inspirada en el paradigma del pensamiento complejo y en la perspectiva de la sustentabilidad, se

asume como una universidad para el desarrollo, centrada en lo local e inspirada en lo universal, estableciendo para su quehacer los principios siguientes:

- La verdad a través del ejercicio de la ética y el rigor científico.
- La legalidad en el respeto a la norma.
- Congruencia con las políticas de los sistemas estatal y nacional de educación superior.
- La libertad de cátedra y de investigación como base del desarrollo académico.
- La autonomía universitaria, orientada a la determinación de su proyecto académico, organización interna y administración de sus recursos para alcanzar sus fines educativos y sociales, obteniendo mayor legitimidad y respeto.
- El respeto como valor fundamental en la relación entre órganos de gobierno, autoridades, docentes, trabajadores administrativos y estudiantes.
- La libertad, la paz, la justicia, la democracia, la pluralidad, la tolerancia, la equidad y la solidaridad como valores universales de convivencia humana.

El modelo de “Universidad para el Desarrollo” se integra por dos ejes: el modelo educativo, que es inherente a las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión y el modelo de gestión, que comprende las funciones de apoyo, planeación, programación, presupuestación y evaluación, administración académica y financiera, y gobierno universitario.

El modelo educativo

Al asumirse como una universidad para el desarrollo, la UNACH se exige a sí misma generar –a través de su práctica educativa– modelos de transformación social, brindando una educación “fundamentada en valores individuales y sociales. Enseñanza y ejercicio de los valores y cumplir con su tarea como ámbito para el fortalecimiento de la ética y de la cultura, para la formación humanística de los profesionales” (Proyecto Académico, 2006-2010: 25).

Además, en tanto se reconoce como un espacio para la defensa y protección de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales de la sociedad, así como lugar para la revaloración y la reafirmación de las identidades culturales y el reservorio de la historia regional, se impone generar propuestas de transformación a los problemas globales generados desde lo local (Proyecto Académico, 2006-2010: 25).

El núcleo de análisis de la propuesta educativa es la realidad “en la que se definen problemas de diferentes órdenes y a los cuales la Universidad tiene el compromiso de considerar para su quehacer” (Estrada, 2006), de ahí que postule que se centra en lo local, posibilitando el diálogo entre saberes, el saber socialmente validado como científico y los saberes sin pretensión de científicidad generados en los mundos de vida de los diversos grupos culturales. Las herramientas pedagógicas que favorecen estos

encuentros interculturales son las Unidades de Vinculación Docente (UVD)” al igual que los seminarios: Chiapas, planificación regional para el crecimiento económico de Chiapas; Universidad y Desarrollo, desarrollo municipal en el marco de los objetivos y metas de desarrollo del milenio; y el de Sociedad y Cultura.

Las UVD surgen “de la necesidad de encontrar mecanismos viables para la programación y desarrollo de las 80 propuestas de vinculación emanadas de la consulta a las áreas académicas en la elaboración del Proyecto Académico 1995-1999 integradas en él” (Programa Número 3 de Vinculación Falta referencia y bibliografía).

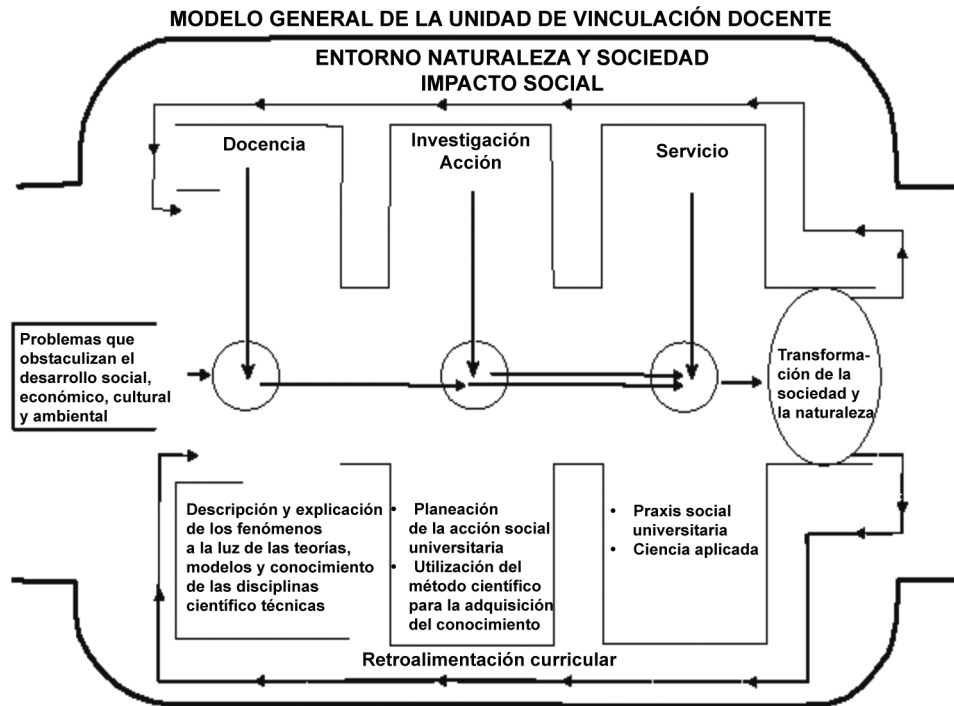
Esta situación hizo que “la Dirección General de Extensión Universitaria propusiera y diseñara junto con los docentes, un instrumento para el impulso de la Extensión Universitaria, ligado muy estrechamente al proceso educativo” (Estrada, 1995).

En el Proyecto Académico 2006-2010 cobran de nuevo importancia y fortalecen vigorosamente los propósitos de innovación curricular. Se definen como:

el puente que permite el tránsito y la retroalimentación entre las necesidades del entorno social y las propuestas de solución que se generan en el aula, desde el currículum, desde la práctica docente, hasta el espacio en el que se detecta la problemática (Estrada, 1999: 39).

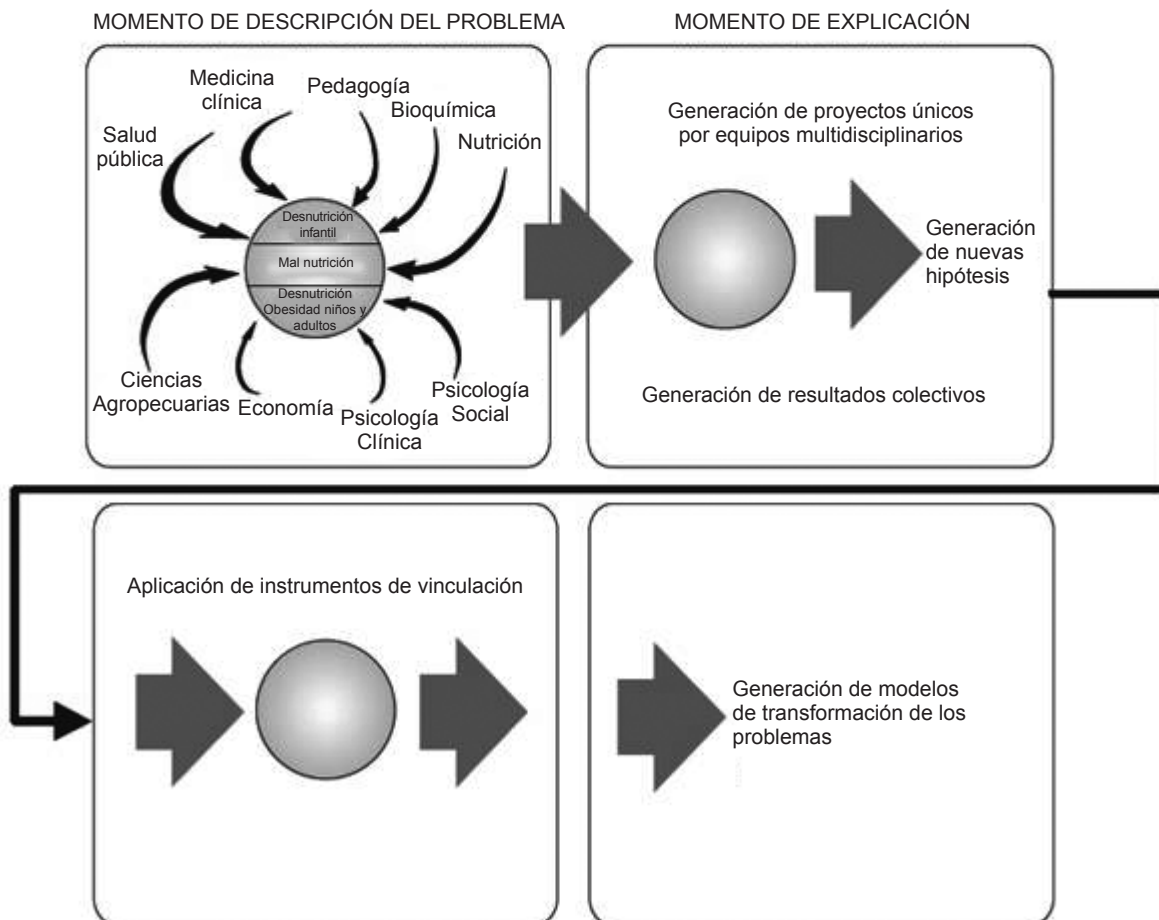
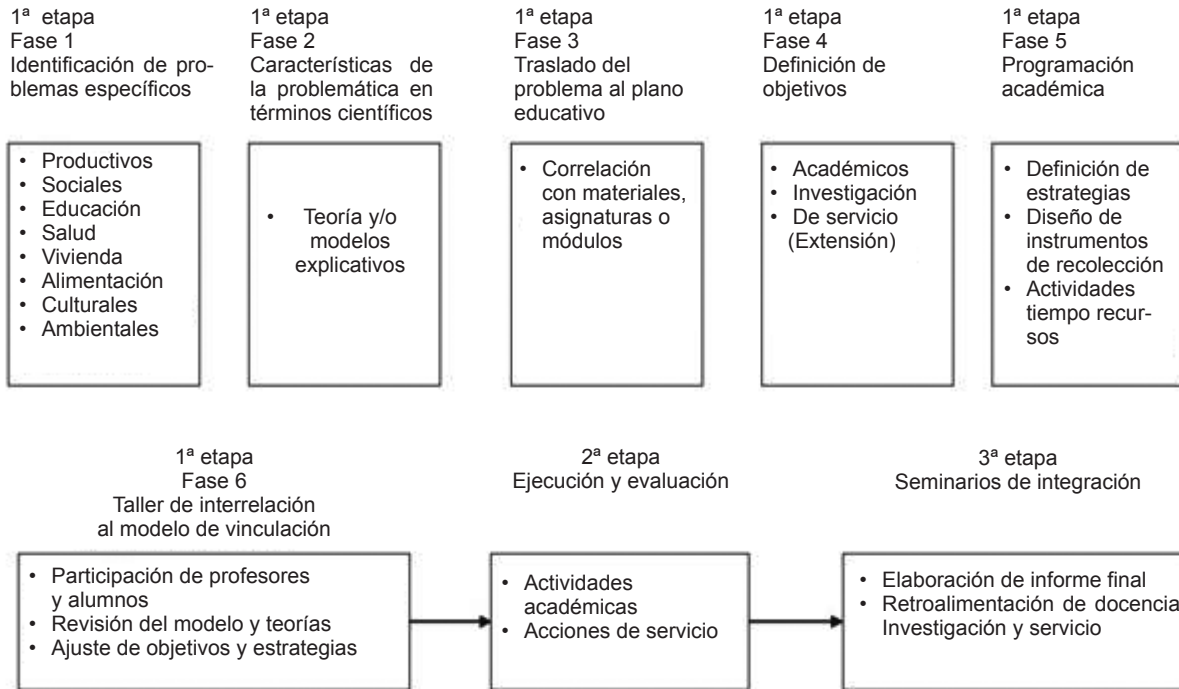
Constituyen una estrategia didáctica de gran significación formativa, pues integran la docencia, la investigación y la vinculación con los problemas del entorno inmediato; son espacios que favorecen el desarrollo de competencias profesionales.

El modelo para la construcción de las UVD es el siguiente:



Fuente: UNACH. *Proyecto Académico 2006-2010*. UNACH, Chiapas: 39-40.

MODELOS DE CONSTRUCCIÓN DE LAS UNIDADES DE VINCULACIÓN DOCENTE



Estrategias para su implementación

La Dirección de Extensión Universitaria emite convocatorias para la presentación de los proyectos, los que son aprobados reciben un financiamiento de acuerdo a la extensión, naturaleza y complejidad de los mismos. Éstos son desarrollados en un ciclo escolar con la participación de docentes y estudiantes.

Evolución de las UVD

Inicialmente, las UVD se incorporan como herramienta didáctica dentro de una asignatura. Posteriormente, asumen varias modalidades:

1. Incorporada a una asignatura.

2. Desarrollándose con la participación de los integrantes de cuerpos académicos.
3. Como prácticas integradoras en cada semestre con valor en créditos; en su construcción y desarrollo intervienen los docentes de un semestre determinado.

Impactos y resultados

En los primeros 100 días de gestión del actual rectorado, se crearon 53 UVD que involucraron a 53 cuerpos académicos de 17 escuelas y facultades, habiéndose atendido a 24 municipios de 7 regiones del estado (Proyecto Académico 2006-2010: 39).

En el ciclo escolar enero-junio 2008, se desarrollaron 123 UVD, de acuerdo con la siguiente distribución:

UVD desarrolladas en el ciclo enero-agosto 2008

Campus	Facultades, Escuelas y Licenciaturas	UVD
Campus I	Fac. de Contaduría y Administración	12
	Esc. de Lenguas Tuxtla	3
	Fac. de Arquitectura	4
	Fac. de Ingeniería	6
	CEDES	1
Campus II	Fac. de Medicina Veterinaria y Zootecnia	10
	Fac. de Medicina Humana	7
Campus III	Fac. de ciencias Sociales	6
	Fac. de Derecho	3
	Esc. de Lenguas San Cristóbal	4
Campus IV	Fac. de Ciencias Agrícolas	12
	Fac. de Ciencias Químicas	5
	Lic. Biotecnología	4
	Lic. Sistemas Costeros	3
	Fac. de Ciencias Administrativas	5
	Esc. de Lenguas Tapachula	1
	Facultad de Contaduría Pública	3
Campus V	Facultad de Ciencias Agronómicas	8
Campus VI	Fac. de Humanidades	8
	Ext. de Pedagogía en Tapachula	5
	Ext. de Pedagogía Pijijiapan	2
Campus VII	Esc. de Ciencias Administrativas	1
Campus VIII	Esc. de Ciencia Administrativas	
	Comitán	4
Campus IX	Esc. de Administración Arriaga	1
	Esc. Ciencias Administrativas. Tonalá	2
	Lic. en Agroindustrias	2

Fuente: Documento proporcionado por la Coordinación de UVD.

El impacto de la realización de UVD ha sido significativo en varios sentidos, a saber:

1. Poblaciones beneficiadas: 51 municipios, 5 ejidos y otras poblaciones pequeñas.
2. Grupos favorecidos: sectores productivos diversos, pequeñas y medianas empresas, instituciones de los diversos niveles educativos, organizaciones sociales y grupos marginales.
3. El contenido y orientación de las UVD dependen de la facultad o escuela que las desarrolla, es así como hay UVD relacionadas con obras de ingeniería, de arquitectura, con proyectos agropecuarios, problemáticas de salud-enfermedad tanto humana como animal; vinculadas con problemas administrativos y contables, sociales, educativos, tecnológicos y otros.
4. La práctica educativa se ha innovado y resignificado al propiciar el aprendizaje situado pues se produce en un escenario social

y material particular, además, los sujetos del proceso alumno-docente comprenden que “la construcción del conocimiento trasciende los límites de lo individual; el individuo se incrusta en el contexto y forma parte de él” (Limón, 2001: 159).

También las UVD propician el desarrollo de inquietudes ontológicas y epistemológicas tanto en los estudiantes como en los docentes; propician el desarrollo de competencias profesionales, y los estudiantes comprenden el valor del conocimiento, útil para hacer lecturas rigurosas de la realidad y actuar en la solución de problemas. Así, desarrollan capacidades y actitudes que los habilitan para trabajar en equipo y con grupos heterogéneos, constituyéndose en “comunidades de práctica”. Gracias al conjunto de relaciones que se generan entre los estudiantes y los integrantes de los grupos a quienes se presta el servicio, se fortalece la identidad cultural de los estudiantes, así como su conciencia social.

Referencias

- Barnett, R. (2002). *Los límites de la competencia, el conocimiento, la educación superior y la sociedad*, México, Gedisa.
- Dirección General de Extensión Universitaria (2008). *Unidades de vinculación docente. Registro enero-Junio 2008*, Chiapas, UNACH.
- Estrada, Á. (1995). *Unidades de Vinculación Docente*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, UNACH.
- Limón, M. (2001). *Aprendizaje e instrucción*. Memoria de oposición no publicada, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- UNACH. *Proyecto Académico 2006-2010*, Chiapas, UNACH.

EL MODELO CURRICULAR INTEGRADO EN LA UNIVA: DE LA CONCEPCIÓN A LA GESTIÓN

Armando Martín Ibarra López y Mónica Díaz Orozco

Resumen

La Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA), siempre preocupada por mantenerse a la vanguardia y ofrecer a sus estudiantes la formación adecuada a las necesidades actuales, ha mantenido –entre sus funciones primordiales– la innovación¹ en el desarrollo curricular² (Ibarra, 2003).

En este trabajo presentamos la propuesta de la UNIVA para la implementación de un modelo curricular integrado que se está desarrollando actualmente. Este se propone la articulación de los programas de bachillerato, licenciatura y posgrado, así como la vinculación entre los sistemas escolarizado, mixto y a distancia. El proyecto se enmarca dentro del enfoque de una universidad católica, en proceso de modernización, caracterizado por la búsqueda de una formación integral y una orientación humanista que quiere dar una respuesta acertada a la denominada sociedad de la información y el conocimiento (UNESCO, 2005; OCDE, 2006).

El modelo curricular integrado que se propone, se enmarca en la estructura departamental de la Universidad y responde a las tendencias curriculares formuladas por los organismos internacionales, incluyendo en su concepción el desarrollo de competencias integrales.

Antecedentes

El contexto de la universidad actual

Las sociedades del siglo XXI, caracterizadas por la inestabilidad y el cambio permanente, se identifican con una serie de sucesos entre los que destacan los relativos a las nuevas formas de organización del campo laboral. La división del trabajo se realiza bajo normas más integradas y avanzadas, producto de la revolución económica de finales del siglo XX, con la consecuente variación en las opciones y oportunidades de empleo y nuevas formas de contratación establecidas a partir de las demandas surgidas de la

¹ La innovación implica la instauración multidimensional de nuevos desarrollos sociotécnicos. La innovación contribuye a mejorar la práctica pedagógica en su contexto real (ANUIES, 2003).

² El desarrollo curricular lo entendemos como el proceso de diseño, instrumentación, operación y evaluación del currículo. Este proceso se caracteriza por articular elementos administrativos y académicos en la toma de decisiones, los hechos y procesos educativos de la formación universitaria (Ibarra, 2003).

observación de las competencias laborales genéricas y específicas.

Por su parte, el surgimiento de la sociedad del conocimiento ha transformado la naturaleza de la educación, del trabajo y de la organización de la producción. Los continuos avances de la ciencia que caracterizan a esta sociedad han debilitado la identidad de las disciplinas y generado una constelación de nuevos campos o regiones discursivas con nuevos objetos y métodos de producción en el ámbito de las ciencias.

Es necesario considerar –también– a la globalización económica, la de la cultura y, por qué no decir, de la vida cotidiana, que han permitido trascender de manera virtual el espacio geográfico y vivenciar todas las formas posibles de cultura, debilitando las fronteras políticas y económicas de los países y de la unidad de valores nacionales a favor de la diversidad demográfica y cultural.

Esta oferta cultural, amplia y variada para diversos públicos, ligada a la transformación de los medios de comunicación y a la difusión masiva de la informática, la telemática y los medios audiovisuales, ha significado mayor flexibilidad en los procesos de consumo educativo y cultural. Asimismo, ha traído consigo una nueva visión del mundo, con nuevos valores y nuevas pautas de comportamiento.

Este panorama ha obligado a las universidades a realizar esfuerzos de adecuación permanente a su entorno y a mejorar su capacidad de innovación para responder a las tendencias del mundo del trabajo, con su creciente complejidad e imprevisibilidad, promoviendo una formación más general e interdisciplinaria y considerando el surgimiento de profesiones híbridas o transdisciplinarias (Ibarra y Romero, 2003).

La innovación curricular en UNIVA

La UNIVA, con el objeto de responder a las necesidades sociales de los tiempos y de lograr sinergia y direccionalidad para conseguir los propósitos que identifican su ser y quehacer educativo y para hacer realidad el proyecto antropológico al que se ha comprometido, ha puesto en práctica durante sus poco más de 45 años de vida diferentes modelos encaminados a facilitar los procesos curriculares.

Históricamente, estos modelos han pasado por diferentes etapas que se describen a continuación.

La organización curricular departamental

En 1993 la Universidad transformó su modelo organizacional de direcciones académicas a uno departamental, propiciando un contexto más adecuado para el desarrollo curricular correspondiente. Ello implicó la puesta en práctica de un nuevo modelo de organización del quehacer académico, considerando al departamento como la unidad básica que integra las funciones sustantivas de investigación, docencia y extensión. Se publicó entonces, en 1994, el “Modelo básico de organización del *currículum* departamental” cuya meta principal era elevar la calidad del proceso enseñanza aprendizaje en lo pedagógico y lo didáctico, conjuntando a los maestros alrededor de la disciplina, facilitando la investigación e involucrando a los estudiantes como corresponsables de la calidad.

La estructura curricular en este modelo se caracterizó por su flexibilidad, al estar administrada por créditos y áreas de formación (básica, profesional, orientaciones y optativas) lo que permitió al alumno (ayudado por el tutor) seleccionar su carga académica y definir el desarrollo óptimo de su carrera. Una característica particular de esta forma de organizar los programas curriculares fue la definición de departamentos disciplinares que, desde su perspectiva especializada, otorgaban los cursos necesarios para la formación universitaria. Cabe mencionar que, durante esta fase de desarrollo, la profesionalización entró en conflicto con la disciplinariedad de los programas educativos.

El currículo continental UNIVA

Con la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) en 1994, las universidades del país iniciaron reformas y procesos de actualización de sus estructuras curriculares. La UNIVA, para ponerse a tono con el concierto universitario nacional, inició un proceso de renovación de sus programas de estudio de licenciaturas y posgrado.

La orientación del modelo curricular se definió a partir de lo que en esos momentos se denominó procesos de continentalización; Europa iniciaba su proceso de integración y en América se daban los primeros pasos hacia la integración de Norteamérica (TLC).

La UNIVA planteó un modelo denominado “el *curriculum* continental”. Este modelo tenía como objetivo orientar la formación superior a partir de las tendencias universitarias de las IES de los países socios del TLC. La comparación de la institución con las universidades privadas norteamericanas permitió –de alguna manera– medir las diferencias y encontrar similitudes en el funcionamiento de los programas. La departamentalización fue una decisión que generó otras opciones para el currículo, tales como la flexibilidad curricular, la integración de la investigación al trabajo docente, el fortalecimiento de la centralidad del estudiante en el proceso de aprendizaje y la modernización de la administración escolar, entre otros aspectos.

Sin duda, esta experiencia de operar un modelo curricular produjo tanto aciertos como errores que permitieron mejorar la práctica curricular, pero sobre todo, consolidar la departamentalización UNIVA hasta esos momentos ejercida en la institución. Cabe mencionar que pocas universidades en el país contaban con modelos que orientaran tanto el diseño como la operación de la formación universitaria. Esta puesta en marcha del primer modelo de organización del currículo de UNIVA nos permitió despegar en este complejo ámbito de la innovación curricular.

De la departamentalización a la internacionalización

En el año 2002, resultado de la experiencia de la operación del modelo departamental, la UNIVA propuso un nuevo modelo curricular para licenciaturas. Esta propuesta obedeció tanto a las demandas de la internacionalización y de los mercados de trabajo como a las necesidades socioeconómicas y políticas de la región; buscó responder también a factores de crecimiento interno de la Universidad, al desarrollo de nuevos paradigmas educativos y a la innovación de modelos pedagógicos más acordes con los ideales institucionales planteados en la misión, filosofía y visión.

Una de las características de este modelo fue su orientación para responder –de manera crítica y propositiva– a la cultura de la globalización proponiendo programas que atendieran las necesidades del entorno (Ibarra y Romero, 2003). Se planteó el fortalecimiento del proceso de internacionalización universitaria, con algunas estrategias como la inclusión de asignaturas de contextualización en ámbitos internacionales, la obligatoriedad de acreditar una lengua extranjera, el fomento de la movilidad estudiantil y la posibilidad de realizar prácticas en empresas internacionales.

En lo que se refiere a la estructura curricular, se consolidaron las áreas de formación básica y profesional. Además, se presentaron como elementos innovadores las ventanas curriculares, como espacios para obtener herramientas de competitividad internacional más allá del aprendizaje en el aula y con valor crediticio para el segundo idioma, las prácticas de vinculación, y las actividades deportivas, artísticas y comunitarias.

En este modelo se definió el perfil institucional del egresado UNIVA cubriendo los ámbitos de competencia axiológico, sociocultural y autogestivo.

La experiencia en modalidades no convencionales

La UNIVA fue pionera en la Región Centro Occidente en operar un modelo de educación no convencional. En 1991 se presentó el proyecto estratégico de la Universidad a Distancia (UNADIS), basado en el diseño curricular enmarcado en los principios del aprendizaje del adulto, con un enfoque centrado en la persona y organizado en unidades integrales llamadas módulos.

La mediación del aprendizaje en esta modalidad, se caracterizó por el uso de materiales didácticos impresos, que han evolucionado gracias al uso de las tecnologías de información y comunicación.

Por otra parte, en 1998 se diseñó el “Modelo de organización del sistema educativo mixto” que combinó características de las modalidades escolarizada presencial y la enseñanza no presencial, surgida de la experiencia del modelo de Universidad a Distancia; este modelo permitió a los estudiantes acreditar una

licenciatura ligada a su actividad ocupacional, optimizando su tiempo con metodologías y tecnologías educativas que facilitaron su tránsito por un currículo transdisciplinar y enriquecido por experiencias de aprendizaje mediadas.

En el año 2004, considerando la experiencia de los programas no escolarizados que ya funcionaban, se propuso el programa *IMPULSO* con el propósito de apoyar, motivar y fortalecer las expectativas de los trabajadores con una formación universitaria de calidad. Al combinar sistemas y métodos de educación escolarizada y no escolarizada, e incorporar ambientes de aprendizaje convencionales y alternativos, así como tecnologías de la información y de la comunicación, se consolidó el programa, y actualmente se ofrece como una modalidad flexible que permite al educando incorporar sus vivencias y sus experiencias de aprendizaje al ámbito laboral (UNIVA, 2004).

En este modelo, la tecnología educativa es considerada como una herramienta de mediación primordial, cuyo objetivo se orienta a colaborar en la conformación de una nueva oferta educativa no convencional que, al tiempo que utiliza los avances tecnológicos en la comunicación mediada, coadyuva a la calidad educativa y a la promoción de los valores humanos, acordes con los planteamientos filosóficos y pedagógicos institucionales.

El modelo de posgrado y el Área Básica Común universitaria (ABC) como punto de partida para el nuevo modelo curricular integrado

Durante 2002 se desarrolló el modelo para actualizar los programas de posgrado. Este modelo pretendió: a) responder a los múltiples cambios que se originan en los entornos regional, nacional e internacional; b) hacer frente a los retos prioritarios de la educación para el siglo XXI; c) fortalecer la orientación profesionalizante de los programas; d) incrementar la vinculación del posgrado con el medio social y laboral, y e) fortalecer el modelo departamental en el funcionamiento del posgrado.

La propuesta de estructura curricular en este modelo distingue tres áreas de formación: integración,

especialización e innovación y permite al estudiante, una vez cubiertos los créditos necesarios, obtener la especialidad y optar por cumplir los créditos correspondientes para alcanzar el grado de maestría.

Otro elemento innovador que se incluyó en este modelo fue la diversidad de unidades de aprendizaje para lograr el desarrollo de las competencias integrales definidas en los perfiles de egreso. Estas competencias proporcionan un nivel específico de dominio en el desempeño de una determinada función o actividad, particularmente orientada hacia la resolución de problemas o generación de productos o resultados.

Por otra parte, consolidando la experiencia de la inclusión de las competencias integrales en los programas de posgrado, se agregó al modelo de licenciatura en 2007 lo que hemos llamado el *ABC* universitario, cuyos propósitos académicos fueron: asegurar la formación integral; elevar la calidad académica; desarrollar el pensamiento analítico, crítico y creativo de los alumnos, e incrementar sus habilidades para el aprendizaje y la autogestión; así como promover experiencias interdisciplinarias que prepararan a la comunidad académica para la propuesta del modelo de currículo integrado.

Las dimensiones de este perfil de egreso institucional incluyen competencias personales, relacionadas con los valores, la visión de la trascendencia y el cuidado de la salud integral; sociales, referidas a las interacciones con el entorno nacional e internacional en un ámbito de respeto, inclusión e identidad; universitarias, que incluyen las herramientas metacognitivas y de gestión de la información, necesarias para su desarrollo académico y profesionales que preparan a las personas para el trabajo en equipo y el emprendimiento creativo en la vida profesional.

Desarrollo de la experiencia de innovación curricular

El problema de la innovación en el modelo curricular

Como se ha descrito en líneas anteriores, la innovación en el currículo forma parte de la historia institucional de la UNIVA, y ha sido una tarea llevada a cabo cada cinco

años aproximadamente. Dicha tarea se ha caracterizado por incluir procesos de evaluación para hacer replanteamientos y actualizar tanto el modelo curricular como los programas académicos. Este ejercicio ha despertado el interés de las autoridades universitarias y del profesorado, convirtiéndose en un espacio de aprendizaje y de discusión para el mejoramiento de los procesos de formación universitaria. Así, durante los últimos quince años la cultura de innovación curricular se ha visto discutida en los círculos del personal administrativo, docente, directivo y de rectoría, trayendo intereses a favor y en contra, en la medida que se evalúa su impacto en la eficiencia universitaria.

El problema de la eficiencia educativa, ligado a la innovación curricular, es un tema que se ha venido incorporando a las agendas de discusión universitaria, no sólo en las instituciones particulares sino también en las públicas. Esto obedece al crecimiento de la oferta de programas y modalidades, a la vitalidad de la cultura de evaluación, acreditación y rendición de cuentas y al imperativo de adaptar la educación universitaria a las necesidades de las empresas y del mercado ocupacional.

Eficiencia e innovación son dos conceptos que se conjugan en las IES. Casi siempre la innovación ha estado validada por criterios financieros, ocasionando que las propuestas estén matizadas por la necesidad del ahorro, y que la operación se determine por criterios administrativos y presupuestales.

En ese contexto, se hace necesario un modelo curricular que busque la economía en la formación universitaria con alta calidad académica, así como la eficiencia y calidad en la operación y dinamismo en la actualización de programas curriculares. Un modelo que articule la formación del bachillerato con la licenciatura y con el posgrado, lo que conlleva –entre otras cosas– un ahorro de tiempo e inversión y que se centre en el trayecto formativo del estudiante, considerando su perfil, su dinámica y sus circunstancias particulares.

Por otra parte, cómo organizar y clasificar el saber humano para su enseñanza, es la interrogante que subyace en esta propuesta. Las universidades, en su gran mayoría, han utilizado la clasificación científica del conocimiento para la enseñanza pero ahora, ante

la perspectiva curricular de diseñar y formar por competencias, se hace necesario repensar la estructura del saber humano (González y Wagenaar, 2003).

En este modelo curricular integrado, la enseñanza por disciplinas tendrá que dar paso a la enseñanza inter y transdisciplinar, a través de la organización por áreas de formación que desarrollen competencias que conjugan saberes, conocimientos, experiencias profesionales y disciplinares, para la resolución de problemas técnicos, tecnológicos pero sobre todo humanos y de la vida social y cotidiana.

Premisas conceptuales del currículo integrado

El currículo integrado incorpora las propuestas del currículo transversal, de la formación integral, de la interdisciplinariedad en la formación universitaria, de la educación global crítica, de la formación por competencias, incorporando el trabajo investigativo y la vinculación con el entorno en el ámbito de la docencia y del abordaje de la realidad con visión sistémica compleja (Torres, 2000; Beane, 2005).

Así, se define el currículo integrado como el proceso que orienta “la integración de las experiencias, los conocimientos, la escuela y el mundo en general, el propio yo y los intereses sociales” (Beane, 2005: 41) para lo cual se consideran los ejes conductuales, procedimentales y actitudinales como un todo que –a su vez– se vincula con el ámbito profesional, laboral y de la vida cotidiana de los futuros egresados.

Una de sus características vitales es la integración de las experiencias educativas en un sistema curricular, cuyo cometido es mejorar las posibilidades de la integración personal y social abordando problemas y temas trascendentes de la realidad, identificados de forma colaborativa entre académicos de diferentes disciplinas.

Sin duda, estas concepciones son el primer acercamiento al currículo integrado en la búsqueda de avanzar hacia la interdisciplinariedad, de acercar el mundo de la educación a la incertidumbre de la realidad contemporánea, y a la gestión de la innovación y la imaginación educativa de los nuevos enfoques curriculares (Torres, 2000; Beane, 2005; De Alba, 2007).

Gestión de la innovación

En mayo de 2007 se designó un comité representativo de la Universidad para diseñar la propuesta de un nuevo modelo, cuyo objetivo ha sido desarrollar un sistema curricular integrado, flexible e innovador que sustente una oferta educativa de vanguardia, acorde a los avances científicos y tecnológicos y a las demandas del mundo contemporáneo para fortalecer calidad institucional.

El modelo que se propone busca actuar en forma innovadora para formar personas que respondan a los retos actuales y a las necesidades del futuro, adecuando y transformando su contexto, los mercados ocupacionales y las prácticas profesionales. En su diseño se consideran las tendencias nacionales e internacionales de la educación, las necesidades sociales de nuestro ámbito y el proyecto educativo de nuestra Universidad.

Para el diseño del modelo se propusieron tres etapas de desarrollo: 1. Investigación y diagnóstico, 2. Conceptualización del modelo, y 3. Integración y propuesta de lineamientos para su implantación. En este texto sólo presentaremos los principales resultados de las dos primeras etapas y la problemática que se prevé en la tercera.

En una primera fase, el equipo de trabajo llevó a cabo un diagnóstico de las tendencias en educación superior por una parte, y por otra de la situación de sus programas. A partir de este diagnóstico se concluyó que el modelo debe tener, entre sus premisas de diseño, las siguientes:

1. El abordaje interdisciplinario y por competencias de los problemas en las asignaturas de conclusión del bachillerato, en las de los programas de licenciatura y en las de posgrado.
2. La incorporación de la investigación (Álvarez y Aguilar, 1998) y las tecnologías de la información y comunicación como elementos metodológicos y pedagógicos para una economía de la formación universitaria.
3. La centralidad del proceso curricular en el desarrollo del estudiante y la actuación

de los profesores como facilitadores del aprendizaje.

4. La incorporación de competencias que faciliten su integración en procesos de internacionalización.
5. Fundamentar conceptualmente el proyecto de la formación integral y del modelo desde la filosofía y propósitos institucionales (Juan Pablo II, 1990; UNIVA, 1998), del desarrollo curricular (Ibarra, 2003), de un marco conceptual *ad hoc* que incorpore las principales tendencias de UNESCO (2005) y ANUIES (2003, 2006) y desde la pedagogía interactiva (Castro; 2006), como sustento educativo del modelo curricular.

Estas premisas de trabajo para el planteamiento del modelo curricular integrado, nos llevaron a reflexionar en la segunda fase de trabajo, acerca de la racionalidad del modelo, del cómo organizar el conocimiento científico y profesional para su enseñanza, sobre todo a partir del marco de la formación por competencias (González y Wagenaar, 2003) y de precisar los elementos de la estructura y de los procesos del modelo que aseguraran las premisas, los propósitos, pero sobre todo su implantación en el diseño y operación de los programas curriculares.

La racionalidad del modelo, los propósitos y los perfiles

La racionalidad del currículo integrado se sustenta en la propuesta de una nueva organización del saber para formar a los universitarios desde el planteamiento de las competencias integrales (Monereo, 2001), y en la necesidad de responder –de manera crítica– a las necesidades de esta nueva sociedad de la información y del conocimiento (González y Wagenaar, 2003; Banco Mundial, 2003; UNESCO, 2005; OCDE, 2006) en el imperativo de hacer vida la filosofía y antropología de la universidad católica; y en la formación integral, la economía y centralidad del estudiante en sus procesos de desarrollo universitario (ANUIES, 2006).

Con el objeto de delimitar los alcances de los contenidos y procesos de formación en el marco de

nuestro proyecto educativo, y de responder a las necesidades sociales locales y globales, se explicitaron los propósitos educativos de los niveles educativos.

La intencionalidad de los propósitos de cada nivel se ve cristalizada en los perfiles de egreso, en los que buscamos clarificar la concepción que la UNIVA tiene sobre el ser humano y cómo quiere contribuir a su formación. Esta concepción se refleja en los documentos institucionales: filosofía, misión y visión de la Universidad y deben traducirse en cada una de las funciones, elementos y procesos que conforman la institución.

El perfil de egreso institucional se enmarca en la filosofía institucional y se caracteriza por considerar la formación integral de los estudiantes, con base en cuatro dimensiones articuladas y cuidadas en cada uno de los niveles educativos: Ser persona, Ser social, Ser universitario y Ser profesional.

Elementos innovadores del currículo integrado

La propuesta del modelo curricular integrado conserva elementos relevantes de los modelos anteriores y de las tendencias curriculares que han mostrado su eficiencia y capacidad de respuesta a los cambios vertiginosos y a las necesidades de la sociedad en general y de los alumnos en particular, e incorpora su relación con dos elementos innovadores, a saber: a) una nueva organización de los contenidos curriculares por saberes transdisciplinarios que facilitan la integración de la oferta curricular, articulando los niveles y las modalidades educativas, y b) un enfoque de formación por competencias integrales o mejor dicho por una educación integral para profesionistas competentes. Estas características se exponen a continuación:

a) Organización del saber para la enseñanza

La mayoría de universidades, para organizar los contenidos del currículo, parte de las clasificaciones tradicionales que se han planteado desde la filosofía y epistemología de las ciencias. Esto ha llevado –de manera natural– a la organización departamental como la forma de clasificar el conocimiento para la enseñanza (Ibarra, 1998). Esta forma de organizar el conocimiento se ha convertido en una limitante, entre otras cosas, porque:

- Se plantea el conocimiento como un producto, no es reflexionado y se concibe sólo como información.
- Las parcelas del conocimiento no responden a una visión integral de los problemas científicos y sociales que se presentan en la realidad.
- La complejidad y apertura a nuevos saberes obliga a buscar reacomodos en la estructura.
- La división arbitraria del conocimiento produce islas disciplinarias.
- Los planes de estudio no ofrecen una visión de la realidad compleja.
- Limita el ámbito de la reflexión teórica y la comunicación entre las disciplinas.

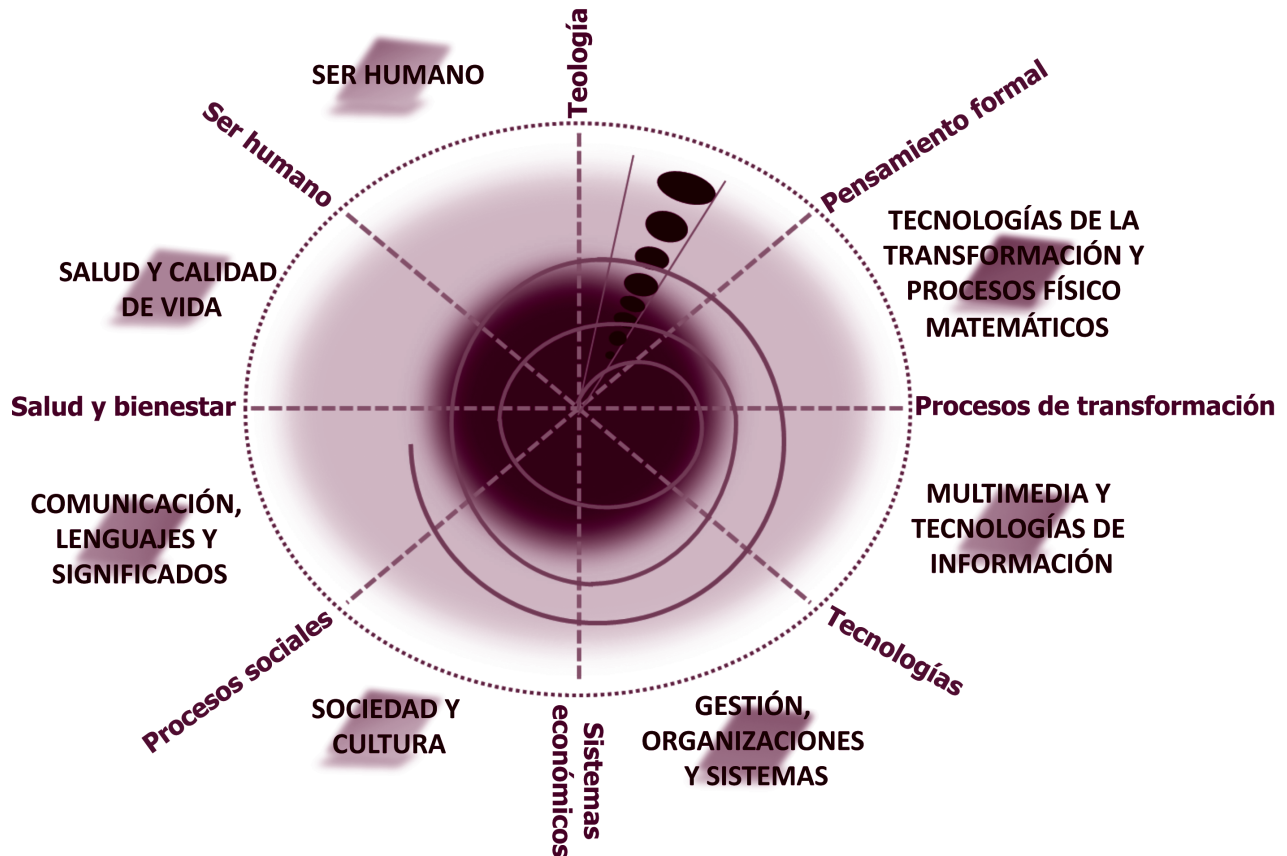
Por ello, en la concepción educativa del currículo integrado, se hace necesaria una nueva forma de organizar el conocimiento. Esta reorganización supone transitar de una universidad fragmentada a otra integrada, orientada a:

- Restablecer la unidad del conocimiento, superando las barreras artificiales entre las disciplinas.
- Conceptualizar de manera más amplia el conocimiento. Abordar la realidad, que es compleja además de dinámica e incierta, y formar las competencias para afrontarla.
- Considerar, además del científico, otros tipos de saberes desde los profesionales, organizacionales, comunitarios y hasta de la vida cotidiana.
- Triangular en los diferentes ámbitos, las explicaciones, desde perspectivas más amplias pluri, inter y transdisciplinarias.
- Desarrollar los procesos cognitivos superiores del ser humano a través de la ciencia, la filosofía, el arte y, en algunas instituciones, hasta el pensamiento teológico.
- Asegurar la participación de campos disciplinarios diferentes y la integración de diversos enfoques teóricos en cada programa de formación profesional.

En esta visión se incorporan los planteamientos sobre el pensamiento complejo de Edgar Morin (1990), reconociendo la diversidad, interdependencia y coevolución de estos saberes y superando la

dicotomía entre el saber cotidiano y el científico. En el siguiente esquema se observa la organización de ámbitos del saber que se propone en la lógica del currículo integrado.

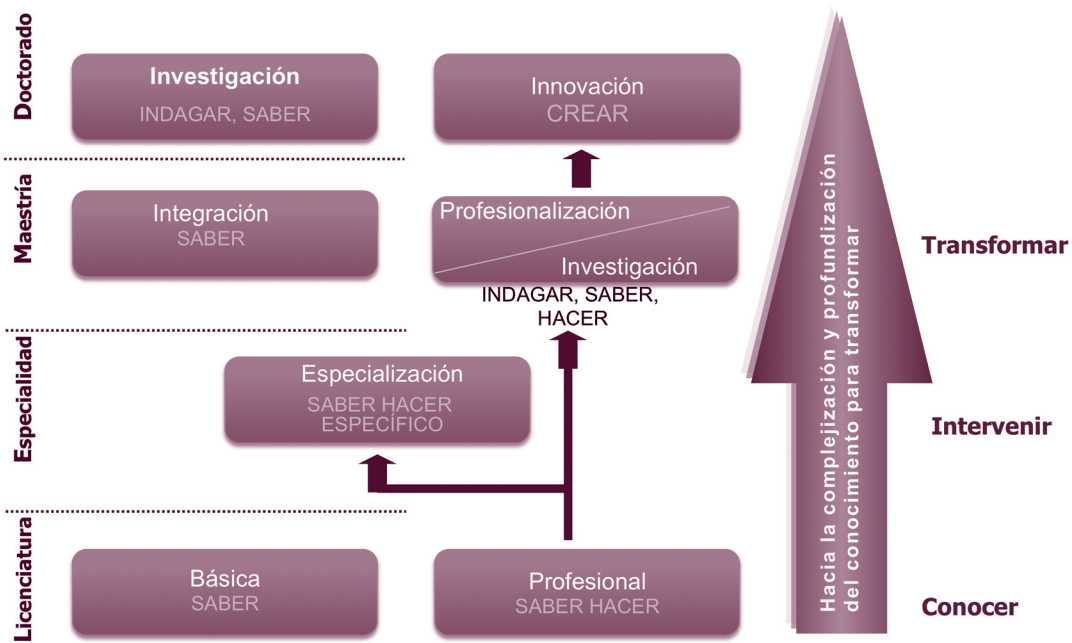
Esquema 1. Organización del saber



En el currículo integrado, esta organización del saber permite la eficiencia en el diseño de los programas y la continuidad y congruencia entre los niveles educativos que ofrecen las IES desde el bachillerato hasta el doctorado. El estudiante que sigue la línea

de un ámbito del saber desde la licenciatura hasta el doctorado, avanza de un nivel a otro con la confianza de ir superando conocimientos y competencias adquiridos en cada nivel educativo sin repetirlos en el siguiente (ver esquema 2).

Esquema 2. Estructura del currículo integrado



Esta articulación entre los niveles considera en su racionalidad la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida, considerando que el proceso de adquisición del conocimiento no concluye nunca y se enriquece integrando experiencias diversas (Delors, 1994).

b) La formación integral y profesionistas competentes
El modelo curricular integrado procura la formación integral del estudiante buscando el desarrollo de competencias profesionales y considerando las necesidades, estilos de aprendizaje y requerimientos básicos de cada individuo, (ANUIES, 2003) contemplando como meta última el logro de un perfil de egreso que contemple todos los ámbitos del desarrollo.

Así, la propuesta está centrada en el desarrollo de las competencias que permitan a las personas generar un pensamiento crítico que cuestione la realidad, la confronte y proponga mejoras que apoyen al desarrollo sustentable del país y del mundo. Estar centrado en el estudiante significa generar estrategias educativas que privilegien las actividades

que deberá realizar el estudiante, tales como estudio de casos, resolución de problemas, estancias en los campos profesionales, en breve, actividades que desarrollen habilidades de pensamiento complejo y sistémico en los educandos, que los acerquen a los objetos de estudio y que desarrollen en ellos la curiosidad y el espíritu de investigación.

Considerando esta necesidad de formar para la integralidad y tomando en cuenta la propuesta de una nueva organización del saber, podemos coincidir en que una alternativa propositiva y con bondades por explorar es el enfoque basado en competencias integrales, que orienta la práctica educativa a la resolución de problemas de la realidad, poniendo como eje central el desarrollo de la persona.

El concepto de competencia integral se enmarca en las nuevas teorías de la cognición, en los cambios exigidos por la sociedad del conocimiento y, básicamente, significa el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una acción.

Mientras que la concepción de la competencia laboral fundamentada en el conductismo se centraba en el entrenamiento de los sujetos y en los resultados desvinculados del proceso, la educación por competencias –desde un enfoque humanista y socioconstructivista– se presenta como una “opción estratégica para alcanzar logros de un desarrollo personal orientado hacia el ejercicio profesional, social y cívico en un sentido mucho más amplio” (Rue, 2007: 9).

Además, a diferencia de las competencias profesionales, las competencias integrales preparan para la incertidumbre, conceden las herramientas para enfrentar y resolver con éxito situaciones inciertas, nuevas e irregulares en la vida laboral, situaciones contingentes no afrontadas, además de preparar a las personas para utilizar tecnologías de futuro (Vargas, 2005). En este sentido, se evidencia como necesario preparar a las personas para lo incierto, pues

para afrontar los riesgos de una realidad fortuita es “necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza” (Morin, 1999: 40).

En este modelo, las competencias integrales definidas en el perfil de egreso de los programas de estudio se traducen en núcleos de formación que agrupan unidades de aprendizaje encaminadas al logro de dicho perfil.

Entendemos la unidad de aprendizaje como el conjunto de actividades previamente planeadas con la finalidad de lograr conocimientos, desarrollar habilidades y fomentar actitudes en un ámbito del saber; incidiendo en el desarrollo de una o varias competencias integrales.

En el siguiente esquema se ilustra la diversidad de unidades de aprendizaje que pueden ser utilizadas para lograr el desarrollo de competencias.

Esquema 3. Unidades de aprendizaje para operar en una primera etapa



Además, es necesario considerar que las competencias deben ser puestas en acción y no se pueden entender al margen del contexto. Por ello, la educación bajo este enfoque debe tener en cuenta:

1. El vínculo entre la universidad y el mundo del trabajo, ya que le proporciona elementos

al estudiante para que pueda enfrentar las variables que se le presenten en el contexto del trabajo, y desarrollar saberes útiles en función del contexto social. Por ello, se hace indispensable la incorporación a la práctica educativa de la función de la vinculación constante, procurando la continuidad de

estas funciones en las actividades y en unidades de aprendizaje específicas para ello. Este vínculo con la sociedad debe extenderse al mundo de las diferentes comunidades, promoviendo competencias relacionadas con el trabajo como una forma de transformar la cultura y promoviendo el respeto, la democracia, la solidaridad y el bien común. Asimismo, es necesario reforzar en el currículo la práctica de la investigación, procurando la participación del estudiante en proyectos que innoven y generen conocimiento y tecnología, con criticidad y una actitud de apertura disciplinar, a fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad.

2. La diversidad de nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje que modifiquen los roles de profesores y alumnos de manera que, conservando los entornos tradicionales (como el aula y los espacios académicos claramente definidos, como laboratorios y bibliotecas), se incorporen en ellos modificaciones en las relaciones y procesos para conceder validez a otras formas de aprendizaje, centradas en el estudiante y en sus características individuales. Es necesario considerar, además, la inclusión de nuevos espacios, que incluso son virtuales, y fomentar el uso de las TIC como un instrumento valioso para la formación de los estudiantes.
3. Partiendo de la consideración de que el mundo se vuelve cada vez más un todo (Morin, 1999), es necesario dotar al estudiante de las competencias para vivir en un mundo globalizado, incluyendo estrategias de internacionalización en las que se contemple, además del aprendizaje de un segundo idioma, el conocimiento de otras culturas y la posibilidad de continuar su formación en otros países. Al mismo tiempo, es imprescindible desarrollar competencias relacionadas con el conocimiento y respeto de la identidad cultural, para convivir en el pluralismo con una tolerancia activa y crítica (UNESCO, 2005).

Cualquier proyecto de cambio institucional enfrenta el conflicto creado por los intereses que se ponen en juego. A fin de afrontar esta situación, se debe considerar una planeación participativa y prever el impacto que causará en las diferentes áreas y agentes implicados, para implementarlo exitosamente en sus diferentes niveles.

A continuación se expondrá el impacto esperado en tres niveles: en el institucional, en el diseño y administración del currículo, y en profesores y alumnos.

Impacto institucional

La implementación del modelo curricular integrado en la Universidad sin duda es la fase de mayor conflicto ya que implica el cambio de la cultura curricular, académica y educativa. Su complejidad radica, básicamente, en el involucramiento de todos los integrantes de la comunidad universitaria, directivos, administrativos, profesores y estudiantes.

Una de las principales implicaciones tiene que ver con la actualización de políticas, normatividad y procedimientos de operación académica. Para la implementación de este modelo, se han designado grupos de trabajo que definen los nuevos ordenamientos para coordinar la operación académica al servicio de la formación de los estudiantes.

Esta innovación curricular beneficia a la institución, al elevar el prestigio académico constituido por nuevas prácticas educativas, y por el mejoramiento de los procesos de aprendizaje en los diferentes niveles educativos.

Impacto en el diseño y administración del currículo

Los procesos de diseño y actualización curricular necesariamente deberán considerar una concepción sistémica en su propuesta y en su operación. El diseño curricular tendrá que considerar las conexiones verticales y horizontales de sus unidades de aprendizaje. Para diseñar un programa, será indispensable conectarse con el sistema curricular institucional.

El principal problema que enfrentaremos en la implementación de este modelo será el diseño de las unidades de aprendizaje por núcleos de formación y la capacitación de los involucrados en la implementación pero –sobre todo– la generación de una nueva cultura de formación por competencias.

La práctica de la interdisciplinariedad en el proceso de enseñanza aprendizaje será sin duda otro de los retos a considerar en la implementación de este modelo. Los cambios en la planeación y programación de las experiencias de aprendizaje desde esta perspectiva modificarán la cultura pedagógica y educativa institucional.

La administración académica del currículo se modifica hacia un seguimiento más individual, donde se pondrá especial atención en los dinamismos particulares. El coordinador académico –nombre del puesto con que se designa al coordinador del programa curricular– tendrá que formarse y actuar más en el ámbito académico interdisciplinar que en lo administrativo. La orientación y la tutoría se convertirán en herramientas fundamentales de la formación estudiantil.

Por otra parte, habrán de diseñarse sistemas de administración e información más sistemáticos, sistémicos y eficientes para el seguimiento académico de los estudiantes.

Impacto en los estudiantes y profesorado

La economía del estudiante³ del sistema universitario UNIVA y la calidad de su educación son sin duda las premisas fundamentales y de racionalidad que definen la orientación y la estructura del modelo.

Al organizar los procesos curriculares y educativos desde la perspectiva del estudiante, la Universidad modifica profundamente sus estructuras y los roles de sus principales agentes educativos, los profesores y los directivos. Por ello, es necesario no perder de vista que la centralidad en el alumno puede contraponerse a los intereses y roles del trabajo tradicional de los profesores.

El profesorado se verá reorganizado de acuerdo a objetos de estudio y al abordaje de éstos desde

una perspectiva interdisciplinar. Los departamentos académicos, casas del profesorado, deberán estructurarse de una forma distinta. Todo cambio trae consigo inseguridad en los nuevos procesos, movimiento de los espacios de confort, nuevos equipos de trabajo académico, diferentes racionalidades en la labor académica.

Los beneficiarios directos son los aspirantes, estudiantes y egresados de todos los niveles, quienes podrán concluir su formación universitaria desde el bachillerato hasta los estudios del doctorado, en menor tiempo, economizando su trayectoria y con mayor calidad académica.

El beneficiario indirecto será el cuerpo académico. Los docentes son los agentes directos de la operación de este modelo que los organizará en ámbitos disciplinares más amplios facilitando el intercambio de conocimientos y experiencias, y los procesos de actualización pedagógica y profesional.

Conclusiones

Diseñar e implementar un modelo curricular –que oriente la innovación en los programas académicos y la práctica educativa– es sin duda una de las tareas fundamentales de las IES actuales.

Poner en marcha modelos curriculares es una práctica relativamente nueva en nuestros ambientes, son cada vez más las universidades que orientan el diseño y la operación de su oferta educativa por estos procesos. Contar con modelos que normen el desarrollo del currículo es un gran paso, pero contar con un modelo que integre los niveles y las modalidades en un sistema articulado, es y seguirá siendo el gran reto.

El éxito del modelo curricular integrado se comprobará durante los próximos años y serán los estudiantes los agentes más beneficiados con su implementación. Este modelo implicará un verdadero cambio en el *habitus* y en la práctica educativa universitaria de la UNIVA, involucrando una nueva concepción de la educación universitaria.

³ La economía, en su connotación más amplia, es entendida como el tránsito eficiente del alumno por su formación universitaria, con ahorro de tiempo y de trabajo académico desde su ingreso al bachillerato, pasando por la licenciatura y hasta el posgrado en una misma línea disciplinar.

Referencias

- ANUIES (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México, Elementos de diagnóstico y propuestas*, México, ANUIES.
- ANUIES (2003). *Documento estratégico para la innovación en la educación superior*, México, ANUIES, Recuperado de www.uanl.mx/.../innovacion_en_la_educacion_superior_anui.es.pdf
- Álvarez, Guadalupe y Luz Eugenia Aguilar (1998). *El proceso de autoaprendizaje investigativo*, Guadalajara (México), UNIVA.
- Banco Mundial (2003). *Construir Sociedades del conocimiento. Nuevos desafíos para la educación terciaria*, Bogotá, Impresión Quevecor World, S.A.
- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículo*, Madrid, Ed. Morata.
- Castro Cossío, Baltasar (2006). *Pedagogía Interactiva: Un reto del educar* UNIVA, *Fundamentos teóricos*, Guadalajara (México), UNIVA.
- De Alba, Alicia (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, México, D. F., Ed. Plaza y Valdez.
- Delors, Jaques (1994). *La educación encierra un tesoro. Informe Delors*, Madrid, Santillana ediciones-UNESCO.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning. Educational Structures in Europe*, España, Universidad de Deusto.
- Ibarra, Armando (1997). “Una recuperación de la historia del sistema departamental de la Universidad del Valle de Atemajac”, en *Revista de la Universidad del Valle de Atemajac*, núm. 27, Enero-Abril, Guadalajara (México).
- Ibarra, Armando (1998). “La departamentalización, contexto y concepto”, en *Revista Sinéctica*, núm. 12, Enero-Junio de 1998, Guadalajara (México), ITESO.
- Ibarra, Armando (2003). “El desarrollo curricular: Una propuesta académica-administrativa para la educación superior”, en *La Gestión curricular: Significados prácticos y experiencias*, Guadalajara (México), UNIVA-Impre-jal.
- Ibarra, Armando y Romero, Miguel (2003). *La Gestión curricular: Significados prácticos y experiencias*, Guadalajara (México), UNIVA-Impre-jal.
- Juan Pablo II (1990). *Constitución apostólica del sumo pontífice Juan Pablo II sobre las universidades católicas*, Guadalajara, México, Universidad del Valle de Atemajac.
- Monereo, Carles (Coord.) (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*, Barcelona, Ed. Grao.
- Morin, Edgar (1990). *Introducción al pensamiento complejo*, Francia, Ediciones ESF.
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes de la educación del futuro*, UNESCO.
- OCDE (2006). *Análisis temático de la educación terciaria*, México nota del país, OCDE, SEP. Recuperado de http://cgut.sep.gob.mx/.../OCDE/analisis_esp.pdf
- Rué, Joan (2007). “Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad”, en *Revista de Docencia Universitaria*. Núm. Monográfico. 1º, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Torres Santomé, Jurjo (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*, Madrid, Ed. Morata.

- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*, informe mundial de la UNESCO, ediciones UNESCO.
- UNIVA (2004). *Programa IMPULSO. Modelo pedagógico* (Documento interno), Guadalajara, México, UNIVA.
- UNIVA (2002). *Modelo Curricular de Licenciaturas* (Documento interno), Guadalajara, México, UNIVA.
- UNIVA (2001). *Modelo curricular operativo departamental* (Documento interno), Guadalajara, México, UNIVA.
- UNIVA (1998). *Filosofía y misión Ser y Quehacer*, Guadalajara, México, UNIVA.
- UNIVA (1998). *Modelo de organización del currículo departamental del posgrado* (Documento interno), Guadalajara, México, UNIVA.
- UNIVA (1998). *Filosofía y misión Ser y Quehacer*, Guadalajara, México, Universidad del Valle de Atemajac.
- UNIVA (1994). *Modelo básico de organización del currículo departamental*, (Documento interno), Guadalajara, México, UNIVA.
- UNIVA (1992). *El currículo continental en UNIVA* (Documento interno), Guadalajara, México, UNIVA.
- UNIVA (1991). *Filosofía y modelo educativo UNADIS (documento interno)*, Guadalajara, México, UNIVA.
- Vargas Leyva, Ruth (2005). "Diseño curricular por competencias", material del curso desarrollo curricular por competencias, México, ANUIES.

MODELO DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA INTEGRAL DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ

Luz María Nieto Caraveo y Norma Jiménez Trápaga

Los desafíos de la innovación educativa en la UASLP

Durante los últimos años, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) ha enfrentado los desafíos que plantean las transformaciones sociales, políticas, económicas, científicas y tecnológicas que ha impuesto el nuevo orden mundial, generando nuevas realidades que muestran que el mundo ha cambiado y se ha vuelto más complejo.

Dichos cambios han sido afrontados por la Universidad y están siendo asumidos por ésta bajo los principios que orientan su quehacer cotidiano (autonomía, libre examen y discusión de las ideas, pertinencia, calidad, innovación, rendición de cuentas, transparencia e innovación, entre otros). A partir de ellos, la UASLP intenta abatir los principales problemas identificados en el ámbito curricular a partir del ejercicio de autoevaluación generado por el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, en el año 2001, a saber:

- Rígida organización de los cursos y su falta de integración.
- Modelos centrados en la enseñanza.
- Exceso de cursos básicos.

- Insuficiente respuesta a los cambios sociales, económicos y culturales que se reflejan en la dinámica del campo laboral de los egresados.
- Baja proporción de cursos optativos.
- Falta de actualización específica.
- Falta de integración de temas transversales.

Cabe mencionar que el resultado de autoevaluación descrito arriba, constituyó información muy valiosa para la elaboración del documento base para la candidatura a la Rectoría de la UASLP, del Lic. Mario García Valdez para el periodo 2004-2008, en el que presentó un conjunto de líneas de trabajo encaminadas a la atención de los principales desafíos que enfrentaba la Universidad.

Dichas líneas intentaban, por un lado, dar continuidad a los proyectos iniciados por la anterior administración y fortalecer los avances logrados, y por el otro, responder a las situaciones inéditas que trae aparejada la sociedad del conocimiento: planes de estudio con vigencia reducida, aparición de nuevas disciplinas y especialidades, aprendizaje centrado en el estudiante y formas híbridas del conocimiento entre otras.

Entre las líneas de trabajo propuestas por el Lic. Mario García Valdez, destacan las siguientes: consoli-

dación de mecanismos de actualización de los planes de estudio, la institucionalización de proyectos innovadores dirigidos a la formación integral de los estudiantes, el establecimiento de un modelo de formación docente centrado en el desarrollo de proyectos de innovación disciplinaria y pedagógica, el fortalecimiento del programa de tutorías como una estrategia fundamental para disminuir el rezago y la deserción en los programas de licenciatura y la creación de nuevos programas educativos desde un enfoque flexible, pertinente e innovador, así como el desarrollo de competencias de los actores de la educación.

Cabe hacer mención que la propuesta presentada por el ahora Rector, sentó las bases para la que se presentó en 2007, ante el Honorable Consejo Directivo Universitario (HCDU), cuando éste autorizó la ampliación de la oferta educativa de la UASLP con la apertura de 16 nuevas licenciaturas¹ y definió los criterios generales para el diseño de los nuevos programas bajo el modelo previsto, lo que significó que las nuevas carreras nacieran bajo un enfoque flexible, pertinente e innovador y que las preexistentes se reestructuraran bajo estos mismos criterios, como una estrategia para mejorar la formación integral de los estudiantes.

Así, la estrategia de innovación educativa que ha puesto en marcha la Universidad, tiene cuatro grandes componentes:

1. Innovación curricular
2. Innovación pedagógica
3. Tutoría
4. Incorporación de nuevas tecnologías

Este trabajo se centra en describir tres componentes fundamentales de la innovación curricular:

- a) Currículo pertinente
- b) Currículo flexible

- c) El desarrollo de competencias profesionales transversales y específicas.

El modelo de formación universitaria integral en el contexto de la innovación educativa en la UASLP

Currículo pertinente

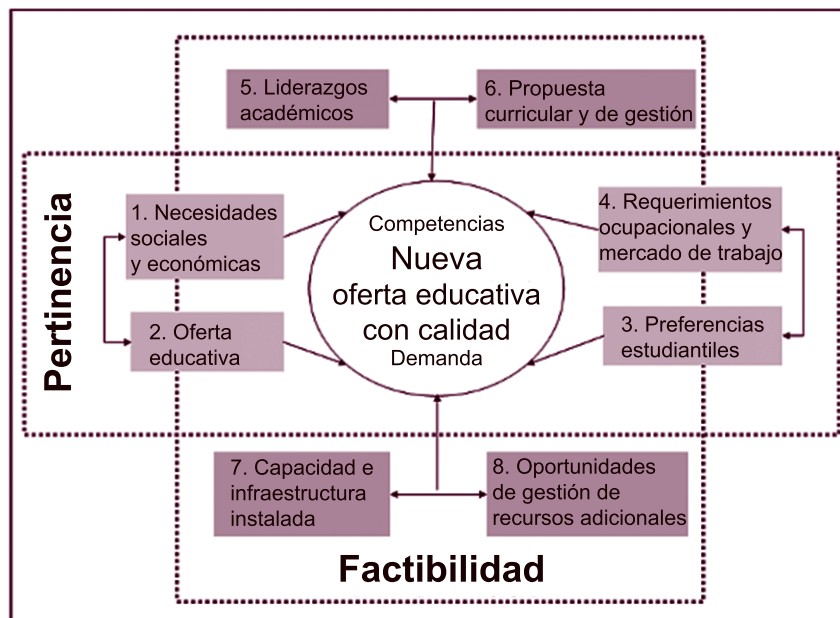
En septiembre de 2006 se puso en marcha la *Estrategia de Ampliación y Diversificación de la Oferta Educativa de la UASLP*. Conceptualmente, se partió de la premisa de que los nuevos programas educativos debían surgir de un análisis de pertinencia que integrara ocho factores:

1. Los requerimientos sociales y económicos del estado y sus regiones, así como las tendencias y reflexiones internacionales sobre la pertinencia de la formación profesional.
2. La cobertura y la oferta de educación superior en el estado y sus regiones: Altiplano, Media, San Luis y Huasteca.
3. Los requerimientos del mercado de trabajo en México y en San Luis Potosí.
4. Las preferencias estudiantiles en las cuatro regiones del estado, así como las tendencias nacionales.
5. La capacidad de contar con una planta de profesores de alta calidad, así como con liderazgos académicos y de gestión.
6. La capacidad de generar currículos y enfoques pedagógicos innovadoras (flexibles y orientadas al desarrollo de competencias, entre otros) y que integraran nuevos enfoques de gestión estratégica.
7. La sinergia con las capacidades instaladas en la UASLP en materia de infraestructura y equipamiento, así como las posibilidades de colaboración con otras instituciones.

¹ Los nuevos programas educativos aprobados por el HCDU son los siguientes: Coordinación Académica Región Altiplano: Ingeniería Mecatrónica, Ingeniería Mecánica Administrativa, Ingeniería Química con dos énfasis: Alimentos y Ambiental; Unidad Académica Multidisciplinaria Zona Media: Licenciatura en Enfermería, Licenciatura en Mercadotecnia; Unidad Académica Multidisciplinaria Zona Huasteca: Licenciatura en Turismo Sustentable, Licenciatura en Administración y Gestión Pública; Facultad de Ciencias: Biofísica; Facultad de Ciencias Químicas: Ingeniería de Bioprocesos; Facultad de Enfermería: Licenciatura en Nutrición; Facultad del Hábitat: Licenciatura en Diseño Urbano y del Paisaje, Licenciatura en Conservación y Restauración de Bienes Culturales Muebles; Facultad de Ingeniería: Ingeniería Mecatrónica, Ingeniería Ambiental con tres énfasis, Ingeniería Geomática; Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades: Licenciatura en Lengua y Literatura Hispanoamericanas.

8. Las oportunidades de gestión de recursos adicionales.

La siguiente figura esquematiza estos factores:



Elaboración: MC Luz Ma. Nieto Caraveo.

Esta metodología integró, además de la información técnica y los resultados de los estudios realizados, las opiniones de los sectores social, empresarial, educativo y gubernamental, recabadas a través de tres foros regionales. Desde el punto de vista de la cobertura, el estudio dejó claro el desafío que representa el bono demográfico, así como la forma en que la UASLP puede contribuir a mejorar los indicadores estatales, en el marco de una estrategia conjunta interinstitucional en San Luis Potosí. Mientras, según la ANUIES, la cobertura promedio de la educación superior en México es del 23% y en países como Estados Unidos, España y Argentina es de 82%, 61%, y 66% respectivamente, este mismo indicador llega al 33% en la región San Luis, pero no alcanza el 10% en las regiones Altiplano, Media y Huasteca del estado. Desde el punto de vista cualitativo, se analizó la pertinencia de 131 opciones educativas de licenciatura en las cuatro regiones, a través de una matriz de análisis que integró, para cada una, los ocho factores mencionados. Además, las licenciaturas seleccionadas formularon un análisis de pertinencia específico más detallado.

Actualmente se está impulsando una política institucional para que las evaluaciones y reestructuraciones curriculares de la oferta educativa vigente actualicen sus análisis de pertinencia bajo este modelo.

Currículo flexible

La flexibilidad en general se justifica en función de los nuevos requerimientos de la vida profesional-laboral y ciudadana del egresado, pues lo que se busca es un egresado flexible, capaz de adaptarse a los cambios frecuentes a que se enfrentará en su vida profesional. Para ello, se habla de privilegiar la formación en temas básicos y fundamentales, que permitan al egresado continuar su aprendizaje durante toda la vida (UASLP, 2007).

El principio de flexibilidad, como señala Mario Díaz Villa (2002), tiene que ver con el replanteamiento de los límites de la actividad educativa y puede aplicarse tanto al ámbito de la organización académica del trabajo de los profesores, como al currículo, al proceso pedagógico y a la gestión.

La flexibilización e integración curricular, como una estrategia para mejorar la formación profesional, consiste en replantear los límites que separan las disciplinas, que fragmentan los momentos y experiencias de aprendizajes y que dividen la experiencia escolar de la realidad profesional. Algunos indicadores de flexibilización curricular que se encuentran presentes en mayor o menor medida en los programas educativos reestructurados de la UASLP son los siguientes:

- Ampliación de la visión del campo profesional, más allá de lo inmediato y dominante, hacia visiones más dinámicas, de mediano plazo, prospectivas y de mayor alcance.
- Disminución de la fragmentación (límites rígidos) de los contenidos en materias, hacia su reorganización en esquemas más integrados, coordinados y/o interdisciplinarios (límites flexibles).
- Inserción de materias optativas, énfasis terminales y salidas laterales, así como de opciones personalizadas. En este punto, es importante señalar que –en diciembre 2006– se modificaron los artículos 57, 58, 59 y 70 del Estatuto Orgánico de la UASLP, para incluir el nivel de Técnico Superior Universitario en los programas de estudio (PE) ofrecidos por la UASLP.
- Inserción de prácticas profesionales, contextos y recursos de aprendizaje más ricos y complejos, cercanos a la vida profesional.
- Disminución de la fragmentación de horarios, hacia unidades de aprendizaje más compactas que consideren las características psicológicas específicas de las edades de los estudiantes.
- Análisis y reconsideración de las cargas de trabajo de los estudiantes, para dar factibilidad al desarrollo del aprendizaje autónomo.
- Disminución de aquellas seriaciones y obstáculos en el currículo que no contribuyen al aprendizaje, sino más bien a criterios no explícitos de estratificación.
- Incorporación de contenidos y aprendizajes que contribuyen al desarrollo de las competencias transversales.
- Inclusión de opciones de movilidad estudiantil y trabajo en redes de profesores.
- Inserción de asignaturas en ambientes virtuales o a distancia, que flexibilizan los horarios y espacios donde se lleva a cabo el aprendizaje.
- Inclusión de esquemas de evaluación variados, que permitan mejorar las oportunidades de éxito escolar a quienes tienen diferentes estilos de aprendizaje.
- Establecimiento de mecanismos de coordinación entre programas educativos, entidades académicas e instituciones, para optimizar los recursos educativos.
- Adopción de metodologías de aprendizaje más activas, sustentadas en nuevos modelos de aprendizaje basado en problemas, en proyectos, contextualizado, en esquemas colaborativos, etc.
- Definición clara de mecanismos que permiten al currículo su continua actualización y adaptación a una sociedad de cambios acelerados a través de estrategias deliberativas y colegiadas que fragmentan los momentos y experiencias de aprendizajes y que separan la experiencia escolar de la realidad profesional, por lo que el trabajo colectivo de las comisiones curriculares se ha intensificado.

En general, la flexibilización de un currículo tiene que ver con cualquier punto donde se considere necesario replantear los límites clásicos (entre contenidos, entre estrategias, entre espacios, etc.), para promover una mejor integración de sus componentes a partir de procesos de evaluación, reflexión y deliberación colegiada. No se trata de rehacer todo, ni de implementar cambios sólo porque sí. Se requiere un ejercicio de reflexión que permita mantener aquello que sí es pertinente y replantear lo que debe cambiar.

El desarrollo de competencias profesionales transversales y específicas

Según el *Manual para la Formulación de las Propuestas Curriculares* de la UASLP (que incluye los criterios de innovación educativa) una “competencia” está formada por tres grandes elementos estrechamente conectados entre sí (Díaz Villa, 2006):

- el saber qué,
- el saber cómo, y
- el ser capaz.

Estos tres elementos articulan los conocimientos sistemáticos, habilidades, actitudes y valores adquiridos, así como otros tipos de saberes y conocimientos tácitos, que entran en juego en un contexto de interacción caracterizado por la incertidumbre y complejidad, y que produce desempeños concretos específicos y transversales.

Las competencias que deben incluir todos los perfiles de egreso para guiar los contenidos y estrategias curriculares en la UASLP SON:

- Las *competencias profesionales transversales*, es decir, aquellas que caracterizan al nivel profesional como tal, independientemente del campo de conocimiento de que se trate (también llamadas genéricas en el proyecto Tuning Europa y América Latina). Las competencias transversales cumplen con la necesidad de preparar un profesional con una formación básica que le permita adaptarse al contexto cambiante. Cabe mencionar que las seis competencias transversales que busca formar la UASLP están basadas en las dimensiones científico-tecnológica, cognitiva y emprendedora, de responsabilidad social y sustentabilidad, ético-valoral, internacional e intercultural y de comunicación e información.

- Las *competencias profesionales específicas*, es decir, aquellas que deben caracterizar a los profesionales de un campo de conocimiento especializado (consideradas como obligatorias) e incluyen también aquellas para determinadas funciones o aspectos particulares de una profesión.

El Modelo de Formación Universitaria Integral, aprobado por el HCDU para la nueva oferta educativa y que también se está aplicando a las reestructuraciones curriculares de los demás programas vigentes, prevé las siguientes dimensiones² que constituyen *competencias transversales* a desarrollarse en todos los programas educativos de la UASLP:

- *Dimensión científico-tecnológica*: Formación básica y aplicada vigente, a través de conocimientos, aptitudes y destrezas en las disciplinas y campos de aplicación propios de la profesión, en función de los requerimientos de los campos profesionales y avances del conocimiento.
- *Dimensión cognitiva-emprendedora*: Habilidades de pensamiento complejo (análisis, problematización, contextualización, investigación, discernimiento y decisión) que permitan a nuestros egresados aprender a aprender y adaptarse a los requerimientos cambiantes del contexto.
- *Dimensión de responsabilidad social y sustentabilidad*: Capacidad de realizar su propio trabajo con calidad y contribuir activamente en la identificación y solución de las problemáticas de la sustentabilidad social, económica, política y ambiental, tales como la pobreza, la inequidad, la marginación, la violencia, la inseguridad, la contaminación y el deterioro de los recursos naturales, entre otras.
- *Dimensión ético-valoral*: Criterios, normas y principios necesarios para afrontar las

² El HCDU, en las sesiones del 23 de febrero y del 29 de marzo, aprobó la apertura de las nuevas carreras y el modelo educativo de las mismas. El documento que permitió justificar la “Estrategia de ampliación y Diversificación de la Oferta Educativa de la UASLP” así como la apertura de dichos programas, se denominó “Propuesta para la apertura de nuevas licenciaturas en agosto de 2007”.

disyuntivas y dilemas propios de su inserción en el mundo social y productivo, ya sea como ciudadanos y/o como profesionistas.

- *Dimensión internacional e intercultural:* Capacidad de comprender el mundo que lo rodea e insertarse en él bajo una perspectiva cultural propia y al mismo tiempo abierta a la comprensión de otras culturas y perspectivas.
- *Dimensión de comunicación e información:* Habilidades básicas de comunicación oral y escrita, tanto en español como en otros idiomas, así como de las más modernas tecnologías de información y comunicación, indispensables hoy en día en cualquier espacio de trabajo.

Estas competencias se deben expresar en términos de desempeños, contextos de realización, evidencias y criterios de evaluación, de tal forma que sea posible mostrarlas, verificarlas y evaluarlas con claridad. Además, se requiere tomar previsiones sobre su ubicación en el currículo, de tal forma que los momentos y espacios para su adquisición queden claramente definidos y no se deje a la espontaneidad o a la casualidad.

Avances en la innovación curricular

Favorecer el impulso del nuevo modelo curricular flexible, pertinente e innovador y garantizar que la totalidad de los programas educativos de la UASLP incorporen realmente las dimensiones básicas de formación integral, es el reto actual. Para ello se han previsto e implementado una serie de estrategias y acciones de formación que favorecen el desarrollo del componente de innovación.

Cabe hacer mención que uno de los mayores desafíos se centra en el rubro de *capacitación, intervención y evaluación* de los nuevos enfoques educativos, por lo que se ha previsto una estrategia de capacitación docente de gran alcance.

Formación y desarrollo de capacidades para la innovación

Algunas de las acciones que se han llevado a cabo para acompañar los componentes de innovación a nivel institucional son los siguientes:

- La *Primera Reunión Institucional sobre Innovaciones Curriculares* en la que participaron directores, secretarios, coordinadores de carrera, así como profesores integrantes de las comisiones curriculares de las entidades académicas que han realizado cambios, y representantes de Dependencias que se encontraban en procesos de reestructuración, con la finalidad de intercambiar ideas, conocer y reconocer los procesos de innovación curricular.
- *Taller “Currículum Profesional y Diseño de Competencias”* cuyo objetivo fue proponer y analizar un marco conceptual y metodológico común, de alcance institucional, para el diseño de competencias profesionales en el currículo y en los perfiles de egreso. El enfoque utilizado pretendía distinguir las nociones de competencia: competencias genéricas o transversales, competencias profesionales y competencias laborales, así como analizar los alcances y limitaciones de dicho enfoque en la formación universitaria profesional e integral.
- *Curso-Taller Itinerante “Flexibilidad y Competencias Profesionales en el Currículum”* dirigido a profesores e integrantes de las comisiones curriculares de los campus de la UASLP en Cd. Valles, Matehuala y Rioverde, donde se trabajó el diseño de competencias en los nuevos planes de estudio bajo enfoques innovadores y flexibles, con el objetivo de generar propuestas concretas de identificación e incorporación de competencias profesionales y su ubicación en el currículo,

incluyendo la definición de estrategias de enseñanza y evaluación.

- Cabe hacer mención que –de manera paralela– se lleva a cabo el *Diplomado en Tutoría Universitaria* organizado por la Facultad de Psicología, el Instituto de Ciencias Educativas y la Secretaría Académica de la UASLP, así como por la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Universidad de la Laguna (España) en el que participan, entre otros, los responsables institucionales del programa de tutorías de las 18 DES, con la finalidad de compartir experiencias, reflexiones y proyectos relacionados con las tutorías de su propia entidad académica, para contribuir al enriquecimiento de la nueva propuesta institucional e integrar en ella los aprendizajes adquiridos desde los inicios del Programa Institucional.

Reestructuraciones curriculares

Como se mencionó en párrafos anteriores, el modelo de innovación educativa de la UASLP es un proceso gradual pero profundo que también se está implementando en las reestructuraciones curriculares de los programas educativos vigentes, entre los que destacan los siguientes:

- Escuela de Ciencias de la Información: El proceso de reestructuración llevado a cabo en esta escuela implicó –incluso– su cambio de nombre (era la Escuela de Bibliotecología). Además, los planes de estudios de las carreras que ofrece (bibliotecología y archivología), han sido planteados con competencias profesionales.
- Facultad de Agronomía: Para las carreras de Ingeniería Agronómica Fitotecnista, Ingeniería Agronómica Zootecnista e Ingeniería Agroecológica, se ha impulsado el trabajo de tutorías con los estudiantes. Además, se implementó el taller denominado “Elaboración de los perfiles de ingreso y egreso de la Licenciatura de Ingeniero Agroecólogo”

en el que se identificaron y desarrollaron las competencias profesionales básicas para la carrera, favoreciendo así el trabajo colaborativo de los profesores.

- Facultad de Contaduría y Administración. Los planes de estudio de las licenciaturas en Contaduría Pública, Administración y Administración Pública están organizados por ciclos, componentes, cursos y créditos a través de los cuales se desarrollan las competencias transversales y profesionales de los estudiantes. En particular, el proceso llevado a cabo en esta facultad fue dirigido por el Dr. Mario Díaz Villa, asesor externo de la UASLP, durante un lapso de aproximadamente 3 años en el que incluso la elaboración de los programas de asignatura se realizó bajo un esquema de trabajo colaborativo.
- Facultad de Economía. Ha trabajado muy de cerca con los empleadores, por lo que las licenciaturas en Economía y Comercio y Negocios Internacionales, basan sus programas de estudio en competencias laborales. Cabe mencionar que la integración de las competencias transversales y laborales a los planes y programas de estudio de esta facultad, se está llevando a cabo de manera pausada.
- Facultad de Enfermería. La actualización curricular llevada a cabo el año pasado continúa siendo perfeccionada bajo una organización por ciclos, núcleos y categorías conceptuales, las cuales se conciben como un conjunto de contenidos curriculares articulados interdisciplinariamente, que guardan una determinada relación de acuerdo a principios cognitivos del aprendizaje y que posibilitan correlacionar información para el planteamiento y la resolución de problemas. Este Plan de estudios pretende abrir una diversidad de posibilidades para conducir el proceso de aprendizaje, por lo que los contenidos de la enseñanza y las experiencias prácticas como estrategia didáctica son componentes indispensables.

- Facultad de Estomatología. En el plan de estudios del Médico Estomatólogo se ha diseñado y elaborado el perfil de egreso en términos de competencias profesionales agrupadas y organizadas en un mapa funcional, donde se contempla el ámbito específico de desempeño de cada una de ellas. La creación de espacios de reflexión, integración y actuación en el diseño del plan de estudios, que se ubican en diferentes semestres para favorecer una visión holística e interdisciplinaria de la práctica estomatológica es una de las innovaciones propuestas por la propia facultad.
- Facultad del Hábitat. El modelo educativo de las licenciaturas en Arquitectura, Diseño Gráfico, Diseño Industrial y Edificación y Administración de Obras, continua evolucionando a través de los denominados talleres de síntesis que consiste en la elaboración de proyectos que vayan encaminados al estudio de otros ámbitos como el rural, o grupos sociales con capacidades distintas. Además, se llevó a cabo el reforzamiento del perfil del estudiante de la facultad, mediante la incorporación de 3 departamentos: el del *medio*, que contribuye al conocimiento sobre la sustentabilidad, el de comportamiento del hombre, y el del aprendizaje sobre la gestión.
- Unidad Académica Multidisciplinaria Zona Huasteca. Actualmente se encuentran elaborando el perfil de ingreso y egreso de los estudiantes, las líneas de formación, el listado general de asignaturas, el diseño del mapa curricular y la formulación de nuevos programas de estudio de la licenciatura de Bioquímica y la redefinición de las licenciaturas en Contaduría y Derecho.
- Unidad Académica Multidisciplinaria Zona Media. En los planes de estudio de la licenciatura en Administración y Contaduría Pública se implementó el tronco común para el primer año. Al mismo tiempo, se ha integrado el servicio social y las materias optativas en todas las carreras.
- Escuela de Ciencias de la Comunicación: Ha incorporado enfoques flexibles e incluye la formación de competencias transversales y profesionales en el plan de estudios. El proceso de innovación curricular ha sido lento, pero a fondo ya que su propuesta hace un replanteamiento del papel del profesor hacia la facilitación y promoción del aprendizaje autónomo. Además es una de las primeras entidades que está implementando asignaturas virtuales en su totalidad.
- Facultad de Ciencias Químicas: El proceso de reestructuración de esta entidad promueve una mayor participación del estudiante en su propio aprendizaje. Además se han implementado en el aula modelos innovadores de aprendizaje, tales como el aprendizaje basado en problemas, el análisis de casos, etc. Cabe mencionar que, al mismo tiempo, se ha generado la adopción de tecnologías como apoyo a la enseñanza presencial.

Mecanismos de seguimiento de la transición

Toda vez que el Modelo de Formación Universitaria Integral lleva inmersos cambios graduales pero profundos, se requiere de un cuidadoso seguimiento para su implementación institucional por lo que se han generado nuevas políticas que ya han sido aprobadas por el H. Consejo Directivo Universitario, entre las que se encuentran:

- La necesidad de presentar, junto con las reestructuraciones curriculares, un plan de aplicación gradual de las innovaciones que garantice su factibilidad en términos académicos y económicos. Desde el punto de vista educativo, las entidades académicas presentan, entre otras cosas, sus programas de actualización de profesores y formación en nuevos modelos de enseñanza, generalmente anclados en el PIFI, así como sus programas de fortalecimiento de la planta docente basados en PROMEP y en las estra-

tegrías de capacitación y formación docente requeridas.

- La necesidad de formar una comisión de seguimiento para todas las reestructuraciones curriculares, formada por la DES, la División de Servicios Escolares, la División de Recursos Humanos, la División de Finanzas y la Secretaría Académica, con el propósito de apoyar el análisis de los aspectos educativos, escolares y administrativos de la transición curricular.

Lo anterior ha implicado un trabajo colectivo de coordinación, reflexión y sistematización de información y propuestas, que abarca a todas las entidades académicas que cuentan con programas educativos, así como a entidades administrativas. Evidentemente en este punto todavía se tienen grandes desafíos.

Comentarios finales

La UASLP ha decidido realizar un trabajo a fondo y a mediano plazo en materia de innovación educativa.

El avance que se tiene se basa en la construcción gradual de capacidades reales de innovación en las DES, en el convencimiento y en la capacitación/formación de los profesores, academias y comisiones curriculares, así como en los mecanismos de comunicación y colaboración transversal, para orientar el proceso de cambio colectivo hacia la innovación educativa con base en propuestas conceptualmente fundamentadas, sensibles a las percepciones de los actores institucionales, y adaptables a las especificidades que constituyen la diversidad universitaria, como esencia de su propio quehacer.

De esta forma, al igual que ocurre con otros factores de la calidad de la educación superior, como la capacidad y competitividad académicas, los avances de las escuelas, facultades y unidades multidisciplinarias en materia de innovación no son homogéneos, pero todas han dado pasos significativos hacia el modelo construido institucionalmente. El desafío en el futuro inmediato es acelerar el paso e incrementar los impactos, aprovechando las experiencias tanto internas como en otras instituciones de educación superior.

Referencias

- ANUIES (2006). *Consolidación y Avance de la Educación Superior. Elementos de diagnóstico y propuestas*, México, D.F. ANUIES.
- Díaz-Villa Mario (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia. Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior*, Colombia, Recuperado de <http://ambiental.uaslp.mx/desc/DiazVilla-FlexibilidadEducacionV2.zip>.
- Díaz Villa, Mario *et al.* (2006). “Nociología de las competencias. Referentes básicos de la noción de competencia”, en *Educación Superior: Horizontes y Valoraciones*, Colombia, ICES, Universidad de San Buena Ventura.
- García Valdez, Mario (2004). *Perspectivas para el futuro de la UASLP*. Documento base para la candidatura a Rector, Proceso de Elección 2004. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Recuperado de <http://www.uaslp.mx/plan2005.pdf> el 18/09/2008.
- García Valdez, Mario (2008). *Plan de Trabajo 2008-2012*, Proceso de Reelección 2008. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Recuperado de http://www.uaslp.mx/Docs/Plan_de_trabajo_2008-2012.pdf el 18/09/2008.
- Nieto Caraveo, Luz María (1999c). “Propuesta para el análisis del contexto de un currículum profesional”. Ponencia presentada en el 3er. *Foro de Educación* en la UASLP, febrero de 1999, México: 6p. Recuperado de <http://ambiental.uaslp.mx/docs/LM-NC-PL-9900-CurrContexto.pdf>.
- UASLP (2008). Informe de Rectoría 2007-2008, México, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- UASLP (2007). *Manual para la Formulación de las Propuestas Curriculares y Planes de Gestión de la Nueva oferta Educativa*. Autorizada por el H. Consejo Directivo Universitario. México: UASLP.
- UASLP (2007). *Propuesta para la apertura de nuevas licenciaturas en agosto de 2007*. Aprobada por el H. Consejo Directivo Universitario el 23 de febrero de 2007. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Recuperado de <http://www.uaslp.mx/Plantilla.aspx?padre=4213> el 13/04/2007.

REFLEXIONES SOBRE EL DISEÑO Y LA GESTIÓN CURRICULAR

Martha Beatriz Casarini Ratto

¿Hacia dónde caminamos en la educación?

¿Cuáles son las ideas que nos incitan a hacernos preguntas y darnos respuestas sobre el currículo universitario?, ¿cuáles son las prácticas educativas que utilizamos empujados por esas ideas y por la práctica misma?, ¿nos hemos detenido a analizarlas y discutir las con nuestros compañeros de trabajo o con nosotros mismos?, ¿a dónde vamos? No siempre nos formulamos estas preguntas pues *la gramática*¹ de la escuela con sus ritos, discursos y estructuras nos protege –por momentos– de interrogantes abrumadoras; sin embargo, éstas surgen de manera explícita o tácita, respecto a temas permanentes de la agenda educativa. Por ejemplo:

Las ideas y reflexiones en torno a

- El currículo y su diseño
- Su desarrollo y evaluación
- La instrucción y la educación
- La enseñanza y el aprendizaje
- Los maestros y alumnos

- Los fines y las estrategias
- Los objetivos y las competencias
- La teoría y la práctica
- El saber qué y el saber hacer, etc.

Estos enunciados emergen en distintos momentos y situaciones de la vida docente y del desarrollo curricular, indicando a veces cuestionamientos, desconciertos e interrogantes con relación a lo que sería deseable mejorar o cambiar; no obstante, las transformaciones deseadas chocan con obstáculos. Es necesario preguntarse por las mismas, por ello Hargreaves (2003: 23) expresa que no se habla tanto de *reestructurar* las escuelas como de *reculturarlas*. Dice el autor que, frente a las tendencias globales en forzar el cambio por medio de reestructuraciones y reformas impuestas desde afuera, “se destaca la distancia paralela y a menudo más grande de mejorar las interacciones y relaciones internas de la escolaridad”. De acuerdo a lo anterior, *la reculturación* pasa por fomentar culturas de cambio educativo basadas en la cooperación entre los integrantes del espacio institucional, directivos, profe-

¹ Se ha utilizado la analogía de la gramática para explicar, según Tyack y Cuban (1995), el mantenimiento de las prácticas de escolarización, porque tanto la gramática de la escolarización como la del habla no necesitan ser conscientemente comprendidas para ser utilizadas. Según los autores, para romper las reglas de la “gramática” de la escuela, se requiere no añadir nuevas rutinas sino sustituir los esquemas tradicionales por otros y convencer de la bondad de ese cambio.

sores y alumnos. Valores tales como la confianza, la franqueza, la audacia y el compromiso son fundamentales dentro de esta posición.

¿Son posibles los cambios?

Un aspecto que está presente en cualquier proceso de cambio es la complejidad del mismo. Por ello, Fullan (2002) propone concebir el cambio como un viaje, no como un proyecto establecido y estático. El autor dice que este viaje está cargado de incertidumbre y emoción, y que incluso puede llegar a ser perverso.

Un asunto espinoso en el intento del cambio se relaciona con el tipo de estrategia que se pretende implementar por parte de las organizaciones escolares. Existen distancias e incompatibilidades entre la intención de las autoridades de producir y desarrollar un cambio y el proceso real del mismo; llama la atención, en muchas ocasiones, la falta de sensibilidad de los que pretenden llevar adelante dicho cambio respecto al cambio mismo, por las maneras en que éste es impuesto a maestros y alumnos.

Todos los que trabajamos en el campo educativo tenemos experiencia directa o indirecta de procesos de reforma promovidos sin tomar en cuenta dicha complejidad; sabemos –por experiencia– que para iniciar un proceso de cambio hay que admitir una posición negociadora que perciba y registre las características de los docentes en las escuelas y, además, que tome en cuenta los contextos socioculturales en los cuales se desenvuelven las instituciones educativas, en suma impulsar que los protagonistas participen en la planeación de dicho cambio.

Es necesario incorporar las visiones de los profesores, pues si no se adoptan en el momento de inicio del proyecto curricular, la ansiada reforma no pasará del papel, ya que no logrará implantarse ni en el imaginario ni en la práctica docente y existirán, por lo tanto, enormes posibilidades de que la gestión fracase. Hay que admitir que si resulta laborioso y complejo (para los directivos y maestros) aceptar las transacciones

en la primera parte del proceso, también será más adelante desalentador y superficial la implantación de los cambios, cuando el cuerpo docente y las mismas escuelas se resistan (muchas veces implícitamente) a desarrollar las reformas planeadas.²

Un asunto importante que no se puede obviar, además de los que ya han sido señalados más arriba, es el relativo a la puesta en marcha del cambio programado. Es necesario preguntarse por las condiciones subjetivas y objetivas que lo determinan, de forma a veces positiva y otras veces negativa. Siempre habrá que tomar en cuenta que dichas condiciones no son excluyentes, es decir que coexisten factores amigables y opuestos; es aquí donde la capacidad para pactar de los protagonistas es fundamental.

En lo que respecta a las condiciones subjetivas, ya se hizo referencia a la necesidad que tienen los docentes, la escuela y el contexto de participar en la construcción y adecuación de la propuesta curricular, externando sus argumentos sobre los cambios acordados; en lo que respecta a los factores objetivos es necesario tomar en cuenta las condiciones físicas, materiales y tecnológicas a fin de contar –de entrada– con una valoración de los alcances y las limitaciones de la puesta en marcha de la pretendida reforma.

Al respecto, Fullan insiste en que para comprender y promover las reformas necesarias es preciso tener:

- Un ojo puesto en lo pequeño: detalles concretos, vivenciales, fenomenológicos o subjetivos y prácticos.
- Y otro en lo estructural y más general: los tiempos posmodernos, las presiones sociales, las raíces estructurales y sistémicas, el papel y los cometidos de la comunidad, la administración y los gobiernos.

De acuerdo a lo anterior, se recomienda utilizar estrategias metodológicas para abordar la investigación en (y del) *cambio*, que puedan combinar distin-

² Excluir al profesorado del liderazgo de proceso de cambio en su escuela es un error práctico y político. Por otra parte, la introducción de cambios externos en las escuelas afecta las relaciones de poder y, como dice Sarason (1990: 5-7) “en la medida en que evitemos afrontar (...) las relaciones de poder existentes en las escuelas seguirán siendo impermeables a la deseada reforma”.

tos enfoques a fin de indagar en el cambio educativo tanto a nivel micro como a nivel estructural, tanto en los individuos como en la gestión institucional.

El currículo y el cambio

Un aspecto importante a tomar en cuenta es que en las últimas décadas se han producido cambios importantes a nivel económico, cultural y político-social, que afectan las concepciones sobre el cambio educativo y han influido de manera poderosa en las representaciones y creencias que sobre el currículo universitario hemos construido en los últimos años. De acuerdo a lo anterior, hay que preguntarse si las estrategias cognitivas, culturales y epistemológicas que poseemos en la actualidad, y que aplicamos a la interpretación de lo que sucede en la educación en general y el currículo en particular, nos permiten representarnos las complejas manifestaciones del cambio. ¿Estamos en condiciones de captar los significados de las innovaciones?, ¿cuál es el impacto en el diseño y la gestión curricular?

Para responder las preguntas anteriores, es necesario profundizar en nuestra concepción de currículo (es decir, la representación que hemos construido sobre el mismo). El currículo es un producto de la historia humana y social, por lo tanto cambia –como todas las construcciones sociales– de tiempo en tiempo, de acuerdo con las transformaciones e innovaciones en las ideas, en las utopías, en la ordenación de la vida social, como en las concepciones sobre el conocimiento, sobre el aprender y el enseñar.

Por lo anterior, pareciera que no se puede definir el currículo sin plantear *una visión del mundo que opere como marco de referencia* de dicha definición y, al mismo tiempo, la haga comprensible.

En síntesis, el estudioso del currículo necesita desarrollar una visión histórica amplia acerca de éste como objeto de estudio, puesto que no es inmutable; por el contrario, cambia y se transforma en respuesta a las demandas de su tiempo, a las estructuras económicas y políticas; a los intereses humanos, así como a las motivaciones personales y grupales de los sectores comprometidos en su elaboración.

Si se acepta lo anterior, se entenderá que las dificultades en la conceptualización del currículo no

reflejan más que los obstáculos existentes en la realidad a las que aquéllas hacen referencia; como a las diversas posturas políticas, ideológicas, culturales y académicas que históricamente se han presentado, condicionando tanto el campo curricular como el de su enseñanza y aprendizaje. Los directivos de una institución educativa, los comités curriculares, los coordinadores de planes de estudios, etc. no pueden evitar el peso histórico de su tiempo, pero sí pueden desarrollar una relativa conciencia del mismo y los condicionamientos que lo delimitan a fin de incorporar visiones diversas.

Habrán también que agregar las transformaciones de las comunidades docentes en distintos lugares y espacios a lo largo del tiempo. Al respecto, Hanna (2003: 74) hace una aportación sobre el desarrollo cultural interno en una institución de educación superior, cuando manifiesta que “el desarrollo de la cultura encuentra significados adicionales en el crecimiento personal y profesional de todos los miembros del medio universitario”. Es necesario tomar en cuenta el comentario del autor para hacer un juicio valorativo adecuado de los cambios curriculares y analizar hasta qué punto dichos cambios estimulan el desarrollo cultural interno en la universidad y en los grupos docentes. También Sacristán G. (2008: 165) se pregunta sobre “las innovaciones que cambian la realidad y otras que sólo cambian los nombres o las formas de hablar de las cosas o de los fenómenos que dicen querer transformar”.

Las ideas precedentes nos sensibilizan respecto a la seriedad de los factores y procesos en juego cuando se analiza el currículo. La elección de una u otra visión curricular depende de la capacidad para integrar, en un esquema prescriptivo para la acción, tanto las reflexiones derivadas de la práctica como los aportes teóricos provenientes de la investigación curricular, de la enseñanza y del aprendizaje.

Estas reflexiones facilitan el acercamiento al estudio del currículo desde una perspectiva diferente, es decir, como un estudio de caso (según Stenhouse 1987: 27), pues el documento que se origina pretende ser un estudio antropológico y sociológico de la escuela como agente de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, el currículo debe reflejar algo más que

intenciones, e indicar cuál es el modo de llevar a cabo dichos propósitos a la práctica y –asimismo– especificar los criterios que presiden el modo de hacerlo (Casarini, 1999).

En consecuencia, el estudio del currículo y su investigación se interesa por la relación entre sus dos acepciones: *como intención y como realidad*. Por lo tanto, el problema que enfrenta todo estudioso del currículo es la grieta existente entre *las ideas y aspiraciones y las tentativas* para hacerlas operativas. Entonces, ¿existen posibilidades en el desarrollo curricular de comunicar las intenciones con la realidad?

Es necesario remitir esta pregunta a los diseñadores y averiguar cuál es la participación del diseño en el proceso de comunicar las intenciones con la realidad, al elaborar el plan de estudios.

Algunas propuestas para repensar el diseño y la gestión curricular

Sobre la racionalidad técnica y la racionalidad práctica del diseño

Según Sacristán (1992: 265), al nombrar el diseño de planes de estudio se hace referencia “a todas las decisiones que condicionan la forma en la que la cultura curricular se presenta, se distribuye y se controla en el sistema educativo”. Casarini (1999), a su vez, señala que en el aula presencial la práctica del currículo real (Glazman e Ibarrola, 1980; Furlan, 1996) –es decir la práctica de la enseñanza y el aprendizaje– rebasa al diseño programático, en el sentido que siempre es más perceptible la práctica que el diseño en sí.

El siglo xx ha sido fértil en lo que respecta al diseño, de ahí su diversidad, aunque es necesario subrayar que –salvo honrosas excepciones– en países o instituciones no siempre se han podido generalizar diseños innovadores. En los inicios del siglo xxi el modelo por competencias pareciera que ha alcanzado

cierto nivel de generalización, sin embargo, aún es temprano para evaluar no sólo las potencialidades del modelo sino sus concreciones y logros en el plano real del currículo.³

Las dificultades del diseño se relacionan con un conjunto de factores que en muchas ocasiones no logran ponerse de acuerdo, y que plantean obstáculos complicados para los contextos educativos y los límites de las instituciones universitarias en las que nos movemos.⁴ Sin embargo, es saludable someter a análisis las dificultades y las posibilidades para idear cambios alcanzables tanto en el diseño como en la gestión curricular. Hemos madurado y sabemos que la construcción del currículo no es sólo una cuestión administrativa y técnica. Como ejemplo y refiriéndose al modelo por competencias, Álvarez (2008: 218) manifiesta que: “el discurso de la eficacia, de la racionalidad técnica, de la rentabilidad económica y la proyección socio laboral ha desplazado el interés por el discurso moral y político de la información y por el interés formativo”.

En otro orden de ideas, en el marco de la investigación curricular importa registrar *la interpretación que los cuerpos docentes hacen del diseño curricular*; y cómo dicha interpretación se manifiesta durante *la gestión curricular*.

En una entrevista, un maestro universitario explica su postura constructivista en la teoría y de qué manera la aplica en el diseño y, por ende, durante la gestión curricular:

Mientras más trabajo haya en el diseño de las actividades de aprendizaje antes de las clases, tengo más energía disponible para atender al alumno. Cuando yo planeo demasiado es porque espero que el alumno se adapte a ciertas situaciones, ciertos moldes, sin embargo yo no puedo considerar que ese sea mi modelo acabado. Creo por lo tanto

³ Refiriéndose a las competencias, Álvarez (2008) dice: “parece que todo cabe en un mismo discurso, en el que no aparecen fundamentos epistemológicos ni curriculares, ni concepciones ni teorías del aprendizaje y de la enseñanza, ni opciones filosóficas ni práctica histórica reconocida ni contextos socioculturales muy diferentes, ni intereses enfrentados, ni conflictos. Tampoco hay una fundamentación didáctica propiamente educativa”.

⁴ Edgar Morín (1999) se refiere al pensamiento complejo que reúne lo que está separado. Por eso el término “complejo”, significa “lo que está tejido junto”. Según el autor, uno de los graves problemas que tenemos en el campo educativo es el no poder vincular los factores, los procesos, etc. que están separados, por ello –dice– es necesaria una *reforma del pensamiento*.

que la planeación tiene que ser fuerte, lo suficientemente fuerte para sostener el curso y, al mismo tiempo, lo suficientemente flexible para adaptarse a ciertas circunstancias y eso es un dilema. Yo no creo que esto uno nunca lo puede resolver...

Como se puede apreciar, en esta aportación el maestro trata de establecer una negociación entre su paradigma constructivista y las exigencias del diseño que pudieran resolverse, según él, en una cierta actitud flexible hacia el alumno durante la práctica educativa.⁵ Las reflexiones que surgen a partir de la entrevista con el docente nos llevan a plantear si: ¿el diseño se define como una *herramienta*, es decir como un medio para alcanzar un fin o como un *proyecto* ya sea de investigación o transformación; y también de auto aprendizaje para docentes y alumnos?

No se puede ignorar el carácter instrumental del diseño, puesto que es esencial a fin de posibilitar la operatividad del mismo. Sin embargo, son preocupantes las dificultades presentes para conceptualizar el diseño desde una perspectiva más integral y experimentarlo en la práctica.

En la década de los noventa Schön (1992)⁶ se apoyó en dos construcciones conceptuales para interpretar el diseño arquitectónico; una, la *racionalidad técnica en el diseño*, y otra la *racionalidad práctica*. La experiencia de Schön con el desarrollo arquitectónico es pertinente, porque diseñar es una habilidad integral; por lo tanto, es correcto que se capte globalmente. Comenta el autor: “uno no puede aprenderla de una forma atomizada, aprendiendo primero a de-

sarrollar unidades más pequeñas de actividad y luego ensamblar esas unidades en un proceso de diseño global; pues las piezas tienden a interactuar entre sí y a derivar sus significados y consecuencias del proceso global del que están formando parte” (Schön, 1992: 146)

Esta cita trae consigo un conjunto de ideas sobre *la técnica y la práctica*. El perfil instrumental del diseño liga su trayectoria epistemológica e ideológica tanto a defensores como a críticos. La racionalidad técnica (Schön, 1992), o la razón instrumental (Habermas, 1992) es una epistemología positivista de la práctica, pues ésta se concibe como una resolución de problemas instrumentales. Para dicha concepción, la verdad de las creencias se verifica a través de la adecuación a la realidad, “independientemente de la manera particular” de ver a esas verdades (Schön, 1992: 199).⁷

Es conveniente señalar que los autores que militan en las posiciones críticas y que adhieren a la racionalidad práctica, se resisten a someter la vida del aula a una visión instrumentalista de la educación; sostienen “que la realidad del aula es siempre compleja, incierta, cambiante, singular y cargada de opciones de valor” (Pérez Gómez: 1999). Desde esta perspectiva, la vida real del aula es más fuerte que cualquier diseño de los aprendizajes y del currículo.

Con el desarrollo de las tecnologías, específicamente de las aulas virtuales, es necesario realizar investigaciones comparativas entre el aula presencial, semipresencial y virtual a fin de registrar los aspectos ya mencionados del aprendizaje presencial, pero también analizar cuáles pueden ser los puntos fuertes

⁵ A los señalamientos anteriores se deben agregar factores cuantitativos vinculados al crecimiento de la matrícula; esto significa que, a la hora de diseñar, no sólo se tendrán en cuenta los factores provenientes de la pedagogía, de los campos de conocimiento específicos, sino también los factores provenientes de las tecnologías; aquí surge una nueva pregunta y un nuevo debate: ¿el diseño para grupos pequeños y medianos puede ser aplicado a grupos masivos? Dependiendo de qué concepción se tenga sobre el proceso y el producto del diseño; la respuesta podrá ser afirmativa o no. Hay que profundizar en este asunto porque a veces se interpreta la adaptación de un diseño como una mera reducción cuantitativa (número de tareas) de su complejidad, sin un replanteamiento de la estructura del programa diseñado (Casarini, 2009).

⁶ El razonamiento científico, es decir, la racionalidad técnica que proporciona la base y el fundamento de la disciplina, a menudo no se cuestiona. La racionalidad técnica es el sistema de elaboración del significado que refleja “los propósitos, intereses y valores básicos del grupo” (Van Dijk, 1993); específicamente, la predicción y el control de la realidad objetiva por medio de métodos neutrales, científicos. También significa que las preguntas políticas, sociales y culturales se refunden como preguntas técnicas. El resultado es una veneración a la técnica (Kincheloe, Steinberg y Villaverde, 2004).

⁷ Según Pérez Gómez (1999: 275) las posturas de Schön y Habermas (1998) permiten entender cómo –desde la racionalidad técnica o instrumental– se “reduce la actividad de la enseñanza al diseño como una actividad externa al mismo profesor”. De acuerdo con el autor, en esta posición instrumental el docente no requiere necesariamente del conocimiento experto para cumplir con ciertos objetivos. Para entender esta idea habrá que tomar en cuenta que el contenido procedimental ocupa porciones cada vez mayores del mapa curricular y que el conocimiento conceptual se rezaga.

que aporte el diseño curricular a los modelos mixtos –semipresenciales– y a los modelos totalmente a distancia. Al respecto Mena, Rodríguez y Diez (2005: 196) sostienen que “los interrogantes acerca de la enseñanza y el aprendizaje que interpelan a la educación, en términos generales, resultan igualmente significativos para la modalidad a distancia”.⁸

Las dicotomías de la racionalidad técnica pierden fuerza en el ámbito de la racionalidad práctica, por ejemplo, las dicotomías entre fines y medios, entre investigación y práctica y entre conocimiento y acción. Esta resolución de las dicotomías permite integrar el *pensamiento con la acción*. De esta manera, de acuerdo con Schön (1992), los valores de control, distancia y objetividad –nucleares para la racionalidad técnica– se revisten de nuevos significados y es posible, de esa manera, establecer un acercamiento más productivo entre práctica y técnica.

El planteamiento epistemológico y didáctico de la racionalidad práctica, a diferencia de la propuesta instrumental, permite manejar con mayor creatividad la singularidad e incertidumbre de los procesos, ello debido a que la reflexión en la acción favorece que la práctica rebase o se anticipe al mismo diseño, cuando maestros y alumnos lo crean necesario debido a los requerimientos del mismo proceso de aprendizaje.

Sin embargo, a fin de mantener un sano eclecticismo, es necesario preguntarse qué sucede en las aulas universitarias respecto a la racionalidad práctica, es decir hasta qué punto el diseño curricular actual presenta una plasticidad, y favorece la comunicación maestros-alumnos, de modo tal que impulse aquella creatividad, singularidad e incertidumbre a la que hacen referencia los autores que sostienen la racionalidad práctica.

En estos últimos diez años, ¿qué ha ocurrido con la racionalidad práctica y qué ocurre con la racionalidad

técnica?; los modelos curriculares actuales como las prácticas de enseñanza y aprendizaje derivados de los mismos, ¿se ubican en algunas de estas racionalidades?, ¿hay eclecticismo? o ¿han surgido otras “racionalidades” en el siglo XXI que configuran nuevos patrones de pensamiento?⁹

Sobre las decisiones epistemológicas respecto al conocimiento y su estructuración

Desde hace algunas décadas¹⁰ se habla, se escribe y se proponen ideas sobre la *fragmentación curricular*. Se destacan sus desventajas respecto al aprendizaje; la necesidad de acercar el currículo a una interpretación integral y, en consecuencia, una puesta en práctica que refleje dicho proceso. Las experiencias de integración curricular no han alcanzado una expansión, lo suficientemente fuerte, como para observar este tipo de propuestas en diversas partes del mundo.

Hay que tomar en cuenta cómo *la estructura curricular por disciplinas* ha facilitado la organización y gestión de los planes de estudio, pero –además– no se puede dejar de lado el valor pedagógico que le otorgan aún los docentes a la hora de organizar sus actividades de enseñanza. Sin embargo, también ha creado barreras y aislamientos entre los maestros y alimentado estancamientos académicos en los docentes; cada uno atrincherado en su salón con su “parcela” de conocimiento.¹¹ Sin embargo Gaff (en Quintana, 1988) sostiene que “los alumnos logran un mejor aprendizaje cuando el conocimiento se organiza en esquemas integrados y no en unidades aisladas”. Esta es una posición interesante que mueve al desarrollo de la investigación educativa.

Sin desdeñar las aportaciones de las áreas disciplinarias, habrá que tener en cuenta que en la actualidad existe, en el campo científico, *una integración de*

⁸ También Fernando J. Mortera (2007) se refiere al tema.

⁹ ¿Qué modelos educativos y curriculares son favorecidos explícita o implícitamente en el contexto de la sociedad del conocimiento y de la información?

¹⁰ Se toma como ejemplo una experiencia en México. La referencia alude –en primer lugar– al diseño curricular en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco: “Los criterios de horizontalidad y verticalidad de la concepción curricular técnico-tradicional son abandonados”. Algunas frases significativas: “La cátedra tradicional centrada en la transmisión y retención de información se modifica por una acción de investigación, estudio y discusión”. “la epistemología genética como base de una propuesta didáctica para la organización del conocimiento” (UAM, 1974).

¹¹ Sin embargo, autores como Gaff (en Quintana, 1988) indica que los que promueven la integración del currículo aducen que las ideas en cualquier campo de estudio se enriquecen con las teorías, conceptos y conocimientos de otros campos además se sostiene que los alumnos logran un mejor aprendizaje. .

conocimientos que conduce a la creación de nuevos campos interdisciplinarios: en ciencias cognitivas biotecnología, ingeniería genética, biofísica, geoquímica; en ciencias sociales y humanidades encontramos los estudios de género, estudios sobre la complejidad como los estudios de la cultura y los socioeducativos que también algunos de ellos procuran enfoques interdisciplinarios.

Acierta Morín (1999) cuando establece la necesidad de admitir el pensamiento complejo y propone operar con él. Esta postura nos remite al currículo y a su larga historia respecto a la integración *versus* su fragmentación. Un ejercicio epistemológico que puede iluminar el problema es acercarnos a los enfoques de integración curricular que se conocen y asomarnos también a nuevas propuestas.

En el inicio se cuenta con el enfoque *por disciplinas*, ya mencionado con anterioridad. Martínez¹² la denomina investigación *monodisciplinaria* pues según dice, se pone el acento en la comprensión o profundidad a expensas de la extensión. Es decir, se trabaja en el campo de una sola disciplina. Un ejemplo es la *hiperespecialización*.

El enfoque *multidisciplinario*, según Drake (en Quintana, 1988) es un modo de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en el tratamiento de uno o varios temas desde la perspectiva o el lente de una disciplina, pero incluyendo contenidos de otras. El estudiante es el que establece las relaciones necesarias entre las diversas aportaciones de las disciplinas, para integrar el conocimiento.

Para Jacobs (1989) el enfoque *interdisciplinario* constituye una visión del conocimiento y enfoque curricular, mismo que –de modo consciente– utiliza la metodología y el lenguaje de más de una disciplina para examinar un tema central, un asunto, un problema o una experiencia. Este debe utilizarse solamente

cuando el problema presentado refleja la necesidad de superar la fragmentación del conocimiento.

Esta breve exploración en diferentes enfoques de integración del conocimiento puede enriquecerse con el concepto de *transdisciplinariedad* que aporta una visión, utópica aún, pero que sin embargo ofrece un esquema visionario que nos puede orientar en pleno siglo XXI.

La escalera de integración curricular de Harden (en Escanero, 2007), en la cual el peldaño inferior es el de menor integración,¹³ alude al currículo por asignaturas con materias separadas que se enseñan sin ninguna relación entre sí. A partir de este primer peldaño, la escalera se desarrolla como un currículo *basada en asignaturas*.

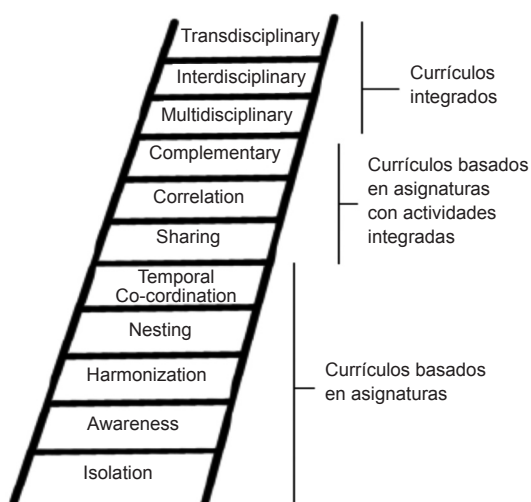
En un segundo nivel, los peldaños aluden al *currículo basado en asignaturas con actividades integradas*, hasta llegar a los tres últimos peldaños que representan el *currículo integrado*. En este último tramo se proponen los enfoques multi, inter y transdisciplinarios para el desarrollo de un proyecto totalizador. Para Harden (en Escanero, 2007) en este estadio de integración el currículo trasciende a las asignaturas consideradas individualmente y, por lo mismo, en este nivel desaparecen los límites entre las diferentes disciplinas. De esta manera, los estudiantes se centran en el aprendizaje de un nuevo constructo de conocimiento que los trasciende.

De acuerdo al autor de esta escalera, la ascensión hasta el peldaño 5 no requiere ninguna estrategia especial, ya que para él se trata de una decisión estrictamente administrativa y de la voluntad del profesorado de llevarla a cabo. La integración del conocimiento no es una empresa fácil por las múltiples dificultades existentes en las instituciones educativas: con su tren de trabajo y decisiones estatuidas; con sus profesores aferrados a la organización por disciplina; o con los científicos centrados en la hiperespecialización.

¹² Según el autor, este enfoque y sus clásicos métodos han sido tildados frecuentemente de reduccionistas, que ignoran la complejidad de las realidades en sus contextos, que el todo se reduce a la suma de sus partes componentes. Por todo ello, este enfoque se considera como el más incapaz de lograr los grandes desafíos que demanda la complejidad del mundo actual (<http://prof.usb.ve/miguelm/transdiscylagiacadialectica.html> 02/05/2009).

¹³ Que en español se puede traducir como aislamiento.

Figura 1. Escalera de integración curricular de Harden



Elaborada con base en Escanero (2007).

Siguiendo a Morín (1995), pensamos que una *reforma del pensamiento* puede ayudar al currículo. Para sustentar esta idea es necesario, según el autor, definir qué es el pensamiento complejo, a partir de su origen latino *complexus* que significa "lo que está tejido en conjunto".

El autor hace referencia a unir lo que está separado, porque si no se une, ese conocimiento no tiene sentido. Y es absurdo si no se sitúa en su contexto y en su globalidad; por lo tanto, es vital reconocer y complementar *un pensamiento que separa con un pensamiento que reúne los conocimientos separados*.

La educación del futuro se enfrenta a esta problemática porque existe una inadecuación cada vez más profunda y grave, dice Morín (1999: 14) entre "nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y las realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios". Estos planteos llevaron a Morín a preguntarse ¿cuál es el problema que se les presenta a los ciudadanos en la era planetaria? ¿Cómo adquirir el acceso a las infor-

maciones sobre el mundo y cómo lograr articularlas y organizarlas?

El autor sostiene que para enfrentar exitosamente esos cuestionamientos, se necesita una reforma del pensamiento. Dicha reforma es necesaria para articular y organizar los conocimientos y de este modo reconocer y conocer los problemas del mundo.

La gestión curricular en la actualidad

La gestión del currículo requiere una intervención delicada e inteligente en donde el cuerpo docente y los administradores del currículo puedan sortear los problemas e interrogantes planteados por la institución educativa; y manejar, hasta donde sea posible, las estrategias de poder. Es en el territorio de la gestión en donde de una manera clara y directa se torna evidente el plano real del currículo y surge la pregunta clave: ¿cómo se va a gestionar?

Al finalizar este artículo se exponen algunas reflexiones que pretenden ser propuestas, a fin de impulsar la gestión curricular.¹⁴

¹⁴ Algunas de estas ideas se presentaron en la conferencia de Casarini (2008) realizada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

El currículo en la universidad: Visiones para integrar acciones

- Propuestas de planeación que combinen aspectos multi e interdisciplinarios en el diseño del currículo: avanzar en la integración del conocimiento, disminuir la fragmentación curricular.
- Establecimiento de la relación entre teoría y práctica hacia el interior del currículo, tomando en cuenta los requerimientos específicos de los campos del conocimiento y de la práctica profesional como de la investigación.
- Desarrollo de la investigación educativa en el campo de la integración de los conocimientos multi y pluri disciplinarios, alentando la participación de maestros, investigadores y alumnos tesistas en el desarrollo de estos proyectos.
- Impulso a un programa de trabajo curricular que fomente una “reculturación” de los docentes a través del intercambio de ideas, conocimientos y acercamientos solidarios.

Estrategias para impulsar lo anterior

Los docentes y el trabajo en el currículo

- Desarrollar el trabajo colaborativo en el currículo, a través del diálogo y el intercambio de ideas en las comunidades docentes.
- Fomentar el intercambio entre maestros con distintos niveles de experiencia curricular, a fin de contar con un programa de fortalecimiento en estos tópicos.
- Mejorar la integración del currículo a través del análisis de las líneas curriculares.
- Analizar el currículo actual a través de un enfoque vertical y transversal con el fin de detectar puntos fuertes y débiles.

- Explorar los niveles aprovechables de interdisciplinariedad entre las carreras universitarias.
- Detectar las fragmentaciones del conocimiento hacia el interior del currículo.
- Revisar en los espacios del currículo cómo articular la teoría y la práctica.
- Investigar cómo integrar los modelos por competencias en el currículo a fin de lograr una continuidad a lo largo del plan de estudios.
- Fomentar en los círculos de maestros el reconocimiento de las competencias adquiridas a través de sus prácticas docentes.
- Formular propuestas de investigación que acompañen los procesos de implementación de dichos modelos curriculares.

Aprendizaje y autodirección de los alumnos

- Fomentar la comunicación de alumnos y maestros en mesas de diálogo¹⁵ con objeto de “reequilibrar” la relación entre aprendices y maestros.
- Lograr una progresiva integración en el currículo de competencias y habilidades en la adquisición consciente de los aprendizajes.
- Incrementar el uso de las TIC en actividades de los programas curriculares con la finalidad de desarrollar la autonomía de los alumnos.
- Replantear el enfoque tutorial del docente de acuerdo a las características del currículo real en la institución.
- Desarrollar el trabajo individual y colaborativo en los alumnos.
- Incorporar el progresivo incremento de la autonomía en los alumnos como un proceso consciente de aprendizaje.

¹⁵ Sería un error, según Sacristán (2005: 177), “contraoponer la enseñanza del docente (como algo equivalente a lo tradicional y caduco que debemos suprimir) a la actividad de aprendizaje del alumno (como algo que es preciso fomentar) porque lo que se debe evitar son las malas prácticas docentes pero no la buena docencia”.

Conclusión

Hay que recuperar el inicio de este artículo, pues su desarrollo está referido al currículo y a sus posibilidades de cambio.

El artículo pretende abrir la reflexión y el debate, pero habrá que aceptar que no es tarea sencilla, pues en el contexto de los escenarios globales y locales

han surgido y surgen diversas perspectivas y acciones que suponen, muchas veces, posiciones diversas y contrastantes. Quizás habría que establecer un *corredor de ideas* entre aquellas experiencias curriculares que en su momento han sido exitosas, que lo son aún, con aquellas visiones que nos están indicando cuáles son las tareas que hay que realizar *hoy y mañana*.

Referencias

- Casarini Ratto, Martha (2008). *El Currículum, tendencias, retos y perspectivas*. Conferencia realizada en la Facultad de Filosofía y Letras UANL, el 1 de agosto.
- (1999). *Teoría y Diseño Curricular*. Segunda edición, México, Trillas.
- Escanero Marcén, Jesús (2007). "Integración Curricular", en *Educación Médica*. v.10 núm. 4 Barcelona, diciembre.
- Guarro Pallás, Amador (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja*, Madrid, Ediciones Pirámide, S.A.
- Hanna, Donald E. (2003). Organizational Models in Higher Education, Past and Future, en *Handbook of Distance Education*. EEUU, Moore, Michael G., Anderson and William G. Editors.
- Kincheloe, Steinberg y Villaverde (2004). *Repensar la inteligencia*. España, Ediciones Morata.
- Morín, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Mortera Gutiérrez, Fernando J. (2007). "El aprendizaje híbrido o combinado (Blended Learning): acompañamiento tecnológico en las aulas del siglo XXI", en *Tecnología educativa en un modelo de educación a distancia centrada en la persona*, Lozano Rodríguez, A. y Burgos Aguilar, V., (Comp.), México, Limusa.
- Quintana, Hilda (1998). "Integración Curricular y Globalización", *Primer Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento*. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de http://ofdp_rd.tripod.com/conferencia/hquintana.html.
- Sacristan, Gimeno (2005). *La educación que aún es posible*, España, Ediciones Morata.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- Tyack y Cuban (1995). *Tinkering Toward Utopía*, Cambridge, MA., Harvard University Press.

LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA SOBRE INNOVACIÓN CURRICULAR: EXPERIENCIAS DE LAS IES DE LA REGIÓN CENTRO–SUR

Isabel Gómez Morales y Nancy Nelly Silva

“Lo que no tiene relato, no existe”
Andrés Ortega Klein

Las constantes transformaciones que se han producido en el mundo socioeconómico y político influyen en la configuración de nuevos actores sociales que emergen a través de su acción cotidiana. En un mundo caracterizado ideológicamente por privilegiar –en muchos de los casos– al mercado sobre las instituciones, se produce una polarización social dentro de la cual se corre el riesgo de fragmentar las relaciones interpersonales tan necesarias para promover la educación integral y pertinente del estudiante.

Este documento presenta los principales avances que en materia de innovación curricular comparten la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), y los institutos tecnológicos de Tlalnepantla, Pachuca y Zacatepec, instituciones que –a su vez– forman parte de la región Centro-Sur. El intercambio de experiencias entre las instituciones ha permitido que, a través del diálogo y la reflexión conjunta, se identificaran similitudes entre los aspectos que requieren de una transformación progresiva. Así, obedeciendo a las necesidades del contexto, las modificaciones sugeridas se presentan de forma gradual.

La innovación curricular es un factor estratégico que requiere de reflexión continua porque implica la formación del ser humano del presente, quien va delineando su futuro al estar en posibilidad de educarse

como un intelectual o gestor social, el cual es capaz de actuar individualmente a partir de considerar el bienestar colectivo. En los modelos educativos de estas instituciones destaca la importancia de las competencias didáctico pedagógicas, base del cambio con dirección; su desarrollo favorece la construcción de una visión global para ser capaz de actuar en un contexto local.

Por lo anterior, es necesario iniciar por concebir a la educación como un proceso dinámico en donde se realizan modificaciones estructurales basadas en acciones que transforman realidades concretas. Ante esta complejidad, las IES tienen la responsabilidad fundamental de promover aquellos valores que son reconocidos universalmente, los cuales mantienen como eje central la dignidad de la persona, para así contribuir a la construcción de una sociedad más ética, en donde el ser humano sea cada vez más libre, racional y responsable, capaz de descubrir, apreciar, actualizarse y asumir los desafíos de su tiempo.

El acto educativo es un reto, una meta, implica la construcción de un modo de ser, de vivir, de actuar con el mundo, por ello, durante el desarrollo de este proceso es necesario aprender a evaluar y decidir por aquello que es significativo, considerando no sólo una perspectiva individualizada sino partiendo

del hecho de que toda interacción humana se genera en un contexto histórico determinado.

Para entender este proceso, es pertinente considerar el significado de un paradigma, el cual según Kuhn, es “una matriz disciplinar o principio unificador que adopta una comunidad científica” (en Hernández Rojas, 1997: 8). En el caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) se establece “la formación integral y pertinente del estudiante” como el eje del desarrollo de las actividades educativas, de investigación e integración social; para ello, el proceso de aprendizaje-enseñanza se sustenta en la orientación pedagógica del constructivismo socio cultural, considerando las principales aportaciones del humanismo crítico y los seis pilares de la educación.

Por su parte en el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica (SNEST), el Modelo Educativo para el Siglo XXI declara su decisión de convertirse en un actor comprometido y destacado de esta nueva era. El modelo educativo del SNEST se enfoca al ser humano y todas sus estrategias educativas se centran en el aprendizaje. Además de formar profesionistas competentes, el modelo propicia la orientación de los proyectos de vida hacia la búsqueda de autorrealización, en un escenario de cultivo permanente del humanismo.

En el SNEST y en la BUAP el paradigma humanista es el marco de referencia que sirve de brújula para identificar formas de actuar, concepciones sobre el aprendizaje y quienes intervienen en él. El reconocimiento sobre las implicaciones de nuestras acciones es condición indispensable para tomar decisiones y dar una nueva orientación a nuestro actuar.

A partir del enfoque humanista, se amplía la visión sobre la persona y el desarrollo humano, mismo que va más allá del ámbito cognitivo, de acuerdo con Bisquerra Alzina (2001: 537) “también hay un desarrollo emocional, social, personal y moral. El desarrollo de la personalidad integral del individuo incluye como mínimo dos grandes dimensiones: la cognitiva y la emocional”. El aprendizaje no es sólo un conjunto de palabras, símbolos o concepciones, separadas unas de otras, impuestas a través de figuras autoritarias o de máquinas previamente programadas. Es un proceso que amplía nuestra visión

del mundo, el cual modifica nuestras actitudes, y permite asimilar la realidad.

La educación ubica a las personas para que estén en contacto con vivencias importantes y problematizadoras de su existencia, además de indagar sobre aquellos temas que aún no tienen respuesta. Para lograr esto, el maestro necesita estar dispuesto, ser creativo y auténtico, ser facilitador, un formador que comparte experiencias de vida. Este enfoque invita a la reflexión sobre el grado de congruencia entre lo que hacemos y decimos dentro y fuera del espacio áulico.

El proceso educativo es el medio para convertirse en un ser humano que siente la contradicción, involucrando cuestiones profundas, encontrando el sentido a las relaciones con los demás para ubicarse en su estar en el mundo e ir más allá a través de la expresión de sentimientos en un mundo relacional; aspectos como éste deben estar plasmados en los modelos educativos de cada institución.

La propuesta curricular en el Modelo Universitario Minerva de la BUAP considera como base los principios establecidos en el ideario, la misión y la visión de la Universidad. Conjuntamente con los referentes teóricos del currículo, propone una estructura curricular para el nivel superior caracterizada por los siguientes elementos: una orientación social participativa, una organización con base en el currículo correlacionado y transversal, de este último se desprenden cinco ejes que cruzan todas las asignaturas del currículo (formación humana y social, desarrollo de habilidades del pensamiento complejo, desarrollo de habilidades en el uso de la tecnología de información y la comunicación, lenguas y la educación para la investigación).

Una administración curricular basada en el sistema de créditos de acuerdo a los criterios propuestos en el Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos (SATCA), en donde se reconocen las horas de trabajo independiente que dedica el estudiante además de las horas teóricas y prácticas, para lograr la formación profesional, una organización temporal de dos periodos de dieciséis semanas efectivas y un interperiodo para adelantar o recurrir materias. Las asignaturas que integran la estructura curricular de los programas educativos de la BUAP se ubican en tres niveles de for-

mación (básico, formativo y terminal); asimismo, existe apertura para incorporar salidas laterales de acuerdo a las necesidades de formación de los estudiantes que cursarán los planes y programas.

La propuesta curricular de la BUAP es dinámica e innovadora, tiene la ventaja de poder evolucionar para alcanzar mayor flexibilidad e incorporar innovaciones que den respuesta al desarrollo de la sociedad en su conjunto.

El Modelo Educativo para el Siglo XXI, implementado en el SNEST, y por consecuencia, en los institutos tecnológicos de Tlalnepantla, Pachuca y Zacatepec, sostiene como eje central “el aprendizaje significativo”.

Los planes de estudio de las carreras de los institutos tecnológicos, están basados en un sistema de créditos; cada instituto tecnológico tiene la libertad de determinar su propia especialidad de acuerdo a las necesidades de la región en donde se ubica. Para ello, se realizan estudios de factibilidad que se someten a la aprobación de la DGEST. Para adaptar los programas de estudio al modelo se agregaron asignaturas como ética y sustentabilidad y análisis de la realidad nacional, entre otras, en las carreras de Ingeniería; el inglés se considera requisito de titulación pero no se incluye en la retícula; la tutoría se establece como extracurricular así como las actividades culturales y deportivas, llamadas extraescolares, y se considera obligatorio cursar alguna actividad de este tipo durante la carrera.

El Modelo Educativo para el Siglo XXI del SNEST busca asegurar la equidad en el acceso, la permanencia; la pertinencia de sus planes y programas de estudios; el éxito académico así como el trabajo comprometido de su gente desde la convicción y los valores de alto desempeño. Este modelo se imple-

mentó de acuerdo a las características propias de cada subsistema para cumplir de manera plena con los compromisos que el Programa de Desarrollo de la Educación Tecnológica 2001-2006 adquirió con el Programa Nacional de Educación 2001-2006.

De acuerdo con las características de los modelos educativos descritos de manera general, se requiere del análisis del contexto para diseñar estrategias que faciliten su respectiva instrumentación. Esto implica valorar positivamente el esfuerzo individual y el trabajo colectivo, las aportaciones de los estudiantes, respetar la diversidad de capacidades y características, así como evaluar lo que es necesario mejorar y cómo hacerlo.

Como actores del proceso educativo tenemos que reflexionar sobre la pertinencia de innovar en el campo del desarrollo curricular, considerando los escenarios cambiantes, reflexionar sobre las necesidades del presente y anticiparse al futuro.

Por lo anterior, resulta imprescindible desarrollar un pensamiento creativo para generar propuestas que faciliten el intercambio de conocimientos y propongan nuevas formas de participar en su construcción, impulsar la apertura al cambio, además de las habilidades para la negociación interpersonal, el liderazgo y trabajo en equipo al interior de cada institución educativa, así como mostrar disposición para compartir los resultados de los avances en la implementación de cada modelo educativo e impulsar sinergias interinstitucionales para generar recomendaciones que impulsen y fortalezcan la innovación curricular en México.

Desde esta perspectiva, en la siguiente tabla se presentan –de forma sintética– las principales estrategias utilizadas por las instituciones que comparten su experiencia para la elaboración de este documento.

Principales estrategias utilizadas para implementar el modelo educativo

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla		
Principios del proceso	Estrategias	Acciones
<p>Incluyente Flexible Otorga confianza y responsabilidad a las partes involucradas Considera al estudiante y al docente como principales actores del cambio institucional Considera al desarrollo integral del estudiante como fundamento y razón de ser de las acciones de la Universidad Implica un ejercicio de Gestión Académica Institucional Colegiada</p>	<p>Diseño de siete proyectos transversales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Socialización del Modelo Universitario Minerva (MUM). 2) Programa de Desarrollo Curricular enfocado al MUM. 3) Programa Institucional de Formación de Académicos Universitarios (PIFAU). 4) Programa de Impulso a la Integración Social, Incubación y Desarrollo Emprendedor. 5) Actualización de la normatividad institucional en el ámbito académico. 6) Generación del Sistema Integral de Calidad de los Servicios Académicos-Administrativos Institucionales. 7) Espacios de desarrollo académico "Minerva". <p>Además de dos específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Proyecto para la homogenización y reordenamiento de la administración curricular. b) Proyecto para la Integración aprovechamiento de los sistemas de evaluación académica. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Difusión del desarrollo de los proyectos a través de medios impresos y la dirección electrónica: http://www.minerva.buap.mx 2) Para el llevar a cabo el Programa de Desarrollo Curricular enfocado en el MUM se diseñó una metodología de trabajo que incluye: Reuniones de trabajo con Autoridades de las Unidades Académicas integrantes de las Comisiones de Diseño, Evaluación y Seguimiento Curricular. Elaboración del Manual para el Diseño Curricular de Programas Educativos de Licenciatura, Profesional Asociado (Técnico Superior Universitario) y Técnico de la BUAP en el Marco del Modelo Universitario Minerva. Talleres dirigidos hacia la Actualización de los Programas Educativos: Diseño de la estructura curricular y Programas de asignatura. 3) Cursos de inducción y formación docente. 4) Actualizar los reglamentos existentes y elaborar aquellos pertinentes al MUM. 5) Reorientar la infraestructura institucional para apoyar la creación de espacios de desarrollo que favorezcan la interacción entre los integrantes del proceso.

Institutos Tecnológicos (Tlalnepantla, Pachuca y Zacatepec)		
Principios del proceso	Estrategias	Acciones
<p>Se considera el Desarrollo Sustentable de la Región Impulso a la innovación, la creación y el desarrollo tecnológico Cultivo del humanismo</p>	<p>1ª Etapa: Capacitación de personal docente, y la difusión del modelo en cada Instituto Tecnológico para la revisión de los planes y programas de estudio.</p> <p>2ª Etapa: Reuniones a nivel local, regional y a nivel nacional para la elaboración de los planes y programas de estudio.</p> <p>3ª Etapa: Cambio e implementación de planes de estudios por carrera, de acuerdo a su revisión nacional.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Diplomado de Formación Docente Centrado en el Aprendizaje (DOCA). 2) Cursos de "Formación de tutores". 3) Formar un grupo de profesores en competencias, para que se certifiquen como instructores y evaluadores. (Se considera que el IT Zacatepec puede ser Centro Evaluador de Competencias Docentes). 4) Integrar en el cuestionario de la Evaluación al desempeño docente, aspectos que contempla el Modelo, como: Aprendizaje significativo Constructivismo Valores Sustentabilidad Tutoría Certificación del IT. Acreditación de carreras. Participación en Concursos de creatividad. 5) Analizar enfoques metodológicos de competencias para seleccionar el adecuado para la formación de profesores, en función del Modelo Educativo siglo XXI. 6) Someter a consideración del comité académico el enfoque académico propuesto.

En los dos modelos se hace énfasis en establecer un compromiso doble: el de los estudiantes, quienes asumen una disposición para aprender y comprometerse a trabajar para conseguirlo, y el del docente, quien tiene la responsabilidad de preparar el escenario y actuar como agente mediador entre el aprendiz y la cultura. Por lo anterior es indispensable reflexionar sobre las estrategias y acciones que llevan a cabo las instituciones para impulsar un pensamiento estratégico que permita resolver las dificultades actuales y desarrollar una visión hacia el futuro.

Considerando lo anterior y de acuerdo con las primeras líneas del documento, actualmente nos encontramos inmersos en complejas transformaciones a escala global, mismas que tienen serias repercusiones a nivel local, es por eso que hoy –más que en cualquier otra época– es urgente reaprender y desarrollar nuevas estrategias para situarnos como mediadores de procesos educativos de acuerdo con esta dinámica. Esta transformación parte del reconocimiento de las características de nuestros contextos, de su aceleramiento y constante cambio.

La interacción entre instituciones facilita el acceso a conocer, encontrar aspectos comunes y divergentes de cada uno de los contextos en donde se desarrolla el proceso educativo; nos orienta hacia una visión distinta del trabajo académico y de sus nuevas reglas. Al formar parte de las transformaciones del mundo, y utilizar los adelantos tecnológicos, estamos en disposición de participar de manera crítica y generar propuestas acordes a nuestras necesidades, además de participar en procesos innovadores que generen bienestar social.

Por lo anterior, no debemos percibir los cambios del mundo actual como algo amenazante, tenemos que conocer y analizar su dinámica para poder actuar sobre ellos, participar en la construcción de escenarios orientados hacia un desarrollo equilibrado que garantice aprender a manejar los imprevistos y la incertidumbre a través de dar sentido al cambio. Innovar significa generar “un cambio con intención de mejora, ya que hay cambios que no se realizan de manera intencionada, también hay cambios que producen empeoramientos” (IPN, 2006: 35).

Finalmente, es necesario impulsar la reflexión colectiva en torno al desarrollo de procesos novedosos

en el ámbito de la innovación curricular, pues esto implica asumir que “la acción es decisión, elección y también es apuesta” (Morin, 1999: 15). Es establecer un binomio entre acción y responsabilidad. Cada acción está sujeta a la elección de una alternativa, implica tomar el riesgo y mostrar iniciativa; es darse cuenta de la necesidad de transformarse y transformar el contexto, por lo cual es necesario confiar en nuestras habilidades y arriesgarse a diseñar nuevos ambientes de aprendizaje que fortalezcan la formación integral de la persona.

Ser más que observadores participativos de la sociedad, tener una posición clara frente a necesidades concretas, ser un sujeto que impulse proyectos alternativos con respecto a los estudiantes. Resignificar en la práctica valores como la solidaridad, la reciprocidad, la cooperación, la aceptación y valoración de la diversidad cultural, que la formación empiece por el reconocimiento a sí mismos para interactuar de manera constructiva. Estar dispuesto a establecer una relación pedagógica horizontal. Promover el auto aprendizaje, la autoevaluación y autogestión del proceso. Incorporar a su labor de enseñanza una actitud científica, esto impulsa la profesionalización de su actividad. Comprometerse a ser una unidad en la diversidad.

De manera colectiva, las IES requieren de la construcción de mecanismos que permitan articular la planeación institucional con los ideales planteados en el modelo educativo, generar redes de colaboración, impulsar formas de gestión y administración congruentes con el currículo y marcos normativos que favorezcan su implementación.

Integrando lo anteriormente expuesto, es importante considerar a la educación como un proceso multidimensional, para fundamentar e investigar el quehacer cotidiano, además de desarrollar habilidades para trascender a las dificultades y aprovechar las oportunidades del contexto al tratar de establecer un equilibrio entre lo posible e imposible, las necesidades manifiestas y las ocultas, la aspiración y la realidad; esto facilitará el inicio de un desarrollo curricular y una mediación innovadora que responda y proponga transformaciones con un nuevo sentido al desarrollar proyectos en el presente con visión de futuro.

Referencias

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2007). *Revisión de los documentos del Modelo Universitario Minerva* (Documento de Integración), México, BUAP.
- Bisquerra Alzina, R. (2001). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*, España, Praxis.
- Hernández Rojas, G. (1997). *Los paradigmas en psicología educativa: Una introducción*. Material de la Maestría en Tecnología Educativa. Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa. I (Bases Sociopsicopedagógicas) Unidad 1. Paradigmas de la Psicología Educativa, México, ILCE.
- Instituto Politécnico Nacional (2006). *Modelo de Innovación Educativa para el IPN. Estrategias y acciones para generar la Innovación Educativa*. Recuperado de <http://www.cfie.ipn.mx/innovacion/modelo.pdf> el 4 de noviembre de 2007.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia, UNESCO.

ESCENARIOS INSTITUCIONALES Y EXPERIENCIAS DE REFORMA E INNOVACIÓN CURRICULAR EN LAS IES DE LA REGIÓN NORESTE DE LA COMINAIC

Luis Iván Sánchez Rodríguez, Dora María Lladó Lárraga, Carolina Acevedo Carteros, Ma. Cristina López Sevilla, Angélica Morales Campos, Ma. Estela Murillo Ortiz, José A. Suárez Fernández, Martín Rodríguez Salas y Pedro Cárdenas Méndez

El contexto del cambio en la educación superior

El mundo está cambiando a un ritmo tan acelerado que rebasa la capacidad de la educación superior y de sus instituciones para sumarse a esta corriente de transformaciones, amenazándolas con dejarlas al margen del progreso. El sistema terciario y sus instituciones educativas pueden enfrentar los retos que conlleva el cambio de diversas maneras: a) asumiendo una posición pasiva, b) adaptándose a las nuevas condiciones en un plano meramente formal o, c) insertándose críticamente en el proceso.

El sistema y sus instituciones educativas están llevando a cabo modificaciones en sus procesos de planeación, organización académica y evaluación curricular, con el propósito de adecuarse críticamente a las demandas que imponen las actuales circunstancias signadas por un rápido avance del conocimiento y por el papel estratégico que éste tiene para impulsar el desarrollo social y enfrentar los retos que imponen los cambios que se están generando a nivel mundial. Esta realidad obliga a replantear el sentido y la orientación que deberá tener la

educación en general, y en particular, la educación superior, por lo que diversos organismos oficiales, asociaciones científicas, culturales y las propias instituciones educativas, han acordado políticas de planeación tendientes a promover una superación académica permanente que permita asegurar un nivel de calidad más satisfactorio en todo el sistema terciario del país y haciéndolo más competitivo a nivel internacional.

Las nuevas circunstancias hacen necesario que el sistema de educación superior y sus instituciones tomen la iniciativa y se aboquen a la tarea de evaluar el nivel de calidad de sus procesos y prácticas educativas: sus modelos de organización académica, formas de participación colegiada, innovaciones curriculares, el uso de nuevas tecnologías y su aplicación en los métodos de enseñanza, y las nuevas formas de relación entre los diversos agentes de la educación. A ello se debe agregar que la educación superior y sus instituciones educativas se desarrollan en medio de una sociedad cada vez más informada y dispuesta a ejercer su derecho a participar más activamente en el rumbo que debe tomar la educación, así como a evaluar la pertinencia de sus funciones sustantivas.

El eje de las reformas e innovaciones curriculares en las instituciones de educación superior

En la medida en que se modifican los esquemas de convivencia e intercambio internacional y que la sociedad cambia, las instituciones de educación superior (IES) también tienen que redefinir su proyecto institucional, es decir, su misión y sus vínculos y compromisos con los diversos sectores sociales, lo que demanda de la innovación de su modelo educativo a partir de una nueva visión de individuo y de sociedad.

La sociedad actual requiere que las IES y los procesos educativos se orienten a la formación integral de individuos en el marco de valores tales como solidaridad, trabajo en grupo, responsabilidad, derechos humanos, respeto a la paz y a la convivencia humana, al entorno, consolidación de la identidad cultural y social; a la formación profesional basada en la información más actualizada y a través de procesos que permitan que el individuo desarrolle sus capacidades de adaptación al cambio constante, así como para acceder a y usar creativamente la información en la solución de problemas reales.

La definición de nuevas bases filosóficas, sociales y pedagógicas para las IES, plantea la obligación de un cambio sustancial en su organización académica. Cambio que implica modificaciones profundas en la cultura de las instituciones, es decir, en los procesos académicos, los contenidos, el uso de los recursos, así como en la propia estructura académico-administrativa. El eje de las reformas e innovaciones curriculares consiste —en gran medida— en el diseño de un nuevo currículo. El currículo de educación superior, además de contemplar nuevos perfiles profesionales, tiende a hacer énfasis en una formación flexible, polivalente e interdisciplinaria, que integre la docencia, la investigación y el servicio, que propicie la adquisición de nuevos lenguajes y el desarrollo de destrezas y habilidades para el trabajo académico y la interacción en grupos. Junto a los procesos de redefinición curricular, se considera otro conjunto de líneas de cambio que proviene tanto de la asimilación y maduración de procesos universitarios ya emprendidos, como de la inclusión de políticas, programas y criterios de financiamiento desprendidos de programas de la federación.

Todos estos cambios a los que las IES están llamadas son sólo los medios para el cumplimiento cabal de la misión que la sociedad les encomienda, todo ello en el marco de una visión estratégica de las transformaciones que caracterizan el tránsito hacia este nuevo siglo. Para el logro de esta misión, se requiere de organizaciones flexibles, con capacidad de atender a los individuos en distintos momentos de su vida social y productiva, a través de una amplia diversidad de opciones, niveles y modalidades académicas. Las reformas y transformaciones para la innovación curricular no son un proceso que se agote en sí mismo, pues al adoptar una organización curricular flexible, detona cambios en la organización institucional de las IES.

Experiencias institucionales de reforma e innovación curricular

En el marco de los escenarios planteados, las IES de la Región Noreste del país, en su mayoría, han transitado hacia la definición y consecución (con sus respectivos alcances y limitaciones) de un nuevo currículo para que responda dinámicamente a las necesidades de actualizar y modificar su contenido de acuerdo con el rápido desarrollo de las ciencias; con las prácticas profesionales emergentes; las posibilidades del nuevo tránsito internacional de profesionistas contemplado en los nuevos acuerdos comerciales; la posibilidad de diversificar los niveles de formación intermedia (considerando salidas laterales con programas cortos de nivel profesional asociado); los intereses y necesidades del estudiante, y nuevos ambientes de aprendizaje y enseñanza, entre otras cuestiones significativas.

Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)

El diseño curricular forma parte fundamental en la planeación de la docencia, de tal modo que expresa y proyecta el modelo educativo de la UJED. Es la Dirección de Planeación y Desarrollo Académico (DPDA) quien planea, organiza y articula el modelo educativo con la finalidad de concretar las políticas nacionales relativas a la formación integral, innovación curricular

y práctica docente, además de las políticas institucionales 2005-2020.

A partir de 2005, y con la colaboración de la comunidad académica, la UJED se propuso incorporar la innovación educativa para estar a tono con los desafíos provenientes de la sociedad y el desarrollo del conocimiento contemporáneo, así como con los principios que inspiran el modelo educativo institucional (MEI) y que se contemplan en el marco de la Declaración Mundial de la Educación Superior en 1998 en París.

Se reconoció la necesidad de modificar los métodos pedagógicos practicados en la universidad pues como señala Tunnermann (2006), lo que el profesor hace en el aula es, en última instancia, el verdadero termómetro de los procesos de renovación e innovación que tanto se necesitan; al considerar que toda universidad refleja en el currículo que imparte lo que sucede en las aulas, se inicia la construcción del modelo educativo y académico.

Aunado a las acciones descritas, se llevó a cabo una difusión amplia del modelo a través de macro academias en las que participaban profesores de tres y hasta de cuatro escuelas y facultades, a cada uno de los profesores se les entregó un documento y para los estudiantes se diseñó un folleto especial. Otra tarea emprendida fue la reestructuración curricular como parte del sustento de la docencia, el currículo se aplica en los diferentes niveles educativos: media superior y superior, tanto en licenciatura como en posgrado, en las diferentes áreas del conocimiento. Las características del diseño curricular son: flexibilidad en tiempo, de espacios y contenido, incluye también la movilidad e internacionalización, el sistema de créditos, se incorpora el tutor como figura principal y el servicio social como experiencia educativa para contribuir a la formación integral del estudiante.

Los planes de estudio incluyen un área básica, una disciplinar y una terminal, además, un eje transversal que incluye los cursos suficientes para la integración de la investigación científica, ética y desarrollo de la persona, derechos humanos, actitud ambientalista, habilidades cognitivas y lectoescritoras, el estudio de lenguas extranjeras y la vinculación para contribuir a solucionar problemas con un enfoque integrador. Se cuenta con el 49% de planes de estudios ade-

cuados al MEI e impartándose las materias del área básica de manera simultánea en toda la universidad, utilizando la plataforma electrónica para el manejo de programas en línea apoyados por el sistema tutorial. Cabe destacar que un sello característico en la formación de los profesionales que egresan de la UJED es la formación ambientalista como respuesta a la problemática mundial en este renglón. La UJED define –además– en su modelo educativo las estrategias de aprendizaje por proyecto, problemas y casos y un sistema de evaluación integral, así como su compromiso con la educación continua a través de la actualización profesional, educación permanente extensión cultural y vinculación con el sector productivo.

Otra estrategia aplicada fue un programa de formación de profesores bajo los principios de la educación a distancia, diseñado desde los planteamientos del modelo educativo institucional y a partir de un ejercicio de planeación estratégica al que se sumó la ineludible revisión de las propuestas teóricas y las políticas internacionales que en torno del desarrollo profesional y el papel de los docentes en la transformación educativa expresan los diferentes autores y organismos internacionales.

Esta estrategia obedeció a que se considera a la formación docente como acción estratégica para la innovación. Así, partiendo de esta premisa se construyó la propuesta que considera los requerimientos derivados de las directrices institucionales, reconoce el camino andado y las particularidades de las Unidades Académicas que lo instrumentan bajo la idea de abrir un espacio para reflexionar, proponer y construir a partir de los postulados del modelo educativo que busca la participación y el consenso de quienes cotidianamente trazan líneas para la profesionalización de los docentes de la UJED; participan en esta acción 480 profesores de diferentes escuelas y facultades.

El proceso de cambio permitió reestructurar las Unidades Académicas en Dependencias de Educación Superior (DES) en mayo de 2007 con la finalidad de sumar capacidades para el mejor cumplimiento de las funciones académicas, la operatividad del currículo flexible y la optimización de recursos humanos y materiales, para contribuir a la convergencia de los procesos de planeación estratégica. Aunado a lo an-

terior se cuenta con diez Programas Educativos (PE) como nueva oferta educativa ya adecuada al modelo educativo institucional y pertinente a las necesidades de la región.

El reconocer que el éxito en la implementación del modelo educativo institucional depende, entre otros factores, de que se acepte e interprete adecuadamente por quienes lo ponen en práctica, con su propia subjetividad, su formación, creencias, actitudes y expectativas, ha permitido identificar algunos problemas como el incremento de créditos en el área básica, contenidos muy diferentes en las materias y el engrosamiento de la plantilla de profesores en este nivel, lo que ha llevado a implementar las materias mediante programas en línea organizando a los profesores en un departamento, creando a la vez la dificultad para integrarse en DES por parte de las Unidades Académicas y retrasando los procesos de flexibilidad, con la resistencia a iniciar la reestructuración curricular.

Universidad del Noreste (UNE)

En la UNE se iniciaron acciones de innovación curricular en el año 2000, cuando se rediseñaron los planes de estudio de las licenciaturas con base al Acuerdo 279, bajo una didáctica constructivista y la inclusión de materias de integración social. El currículo es conceptualizado como un proceso sistémico, dinámico y congruente con las necesidades del contexto social, político y educativo, y con la misión y la filosofía institucional. Se concibe como la representación instrumental generada por un estudio previo de las relaciones de la universidad con las necesidades y los requerimientos del campo profesional (UNE, 2000). Deja tras de sí el currículo lineal y se enfoca en un perfil de egreso que describe conocimientos, actitudes y valores contextualizado en un escenario profesional; y al interior permite desarrollar materias básicas, aplicadas, complementarias y las de integración social.¹ El diseño curricular, la implantación y evaluación del mismo se han realizado a lo largo de ocho años, en

cuyo proceso han entrado y salido diversos actores; pero ha permanecido la Coordinación de Diseño Curricular y los documentos generados para normar la innovación curricular en la Universidad del Noreste. A partir de 2008, se enfocan los esfuerzos institucionales para dirigir la innovación hacia el enfoque en competencias y currículo flexible; en 2009 se tienen los primeros programas creados con esta nueva estructura curricular.

Las problemáticas para la implementación de la innovación curricular se han dado desde distintos frentes: directivos, profesores y alumnos; si se caracteriza el problema se puede enunciar que la innovación se tropezó con la deficiencia de conocimiento en esta nueva didáctica y teoría curricular, tanto en directivos como docentes de las diversas áreas académicas. Esta nueva propuesta curricular se enfrentó a la resistencia que presentan los grupos universitarios ante los cambios que provienen del exterior del sistema y no han partido de su gremio. Afrontó la ausencia de un lenguaje común de términos educativos como enseñanza, aprendizaje, recursos didácticos, actividades de aprendizaje entre los académicos de una misma área de conocimiento. Advirtió, además, la deficiente información sobre la construcción social del conocimiento de los profesores universitarios. Se sorteó la inconformidad de los alumnos que estaban acostumbrados a recibir una educación centrada en la enseñanza, y dio paso a las dificultades que presentaban los estudiantes en un proceso educativo centrado en el aprendizaje.

Las problemáticas descritas se han enfrentado a través de reuniones constantes con diferentes grupos de universitarios que permitieron discutir temáticas que rompieran con la resistencia al cambio, así como la posibilidad de negociar aspectos accidentales y no centrales del modelo de diseño curricular. La invitación de expertos en distintas disciplinas y el encuentro con empleadores que vertían su opinión en el resultado del proceso, aunada a la promoción de las lecturas en el tema, el acercamiento de los docentes

¹ Asignaturas que desarrollan en el estudiante habilidades, conocimientos y actitudes para desenvolverse en escenarios complejos globalizados. Proporcionan información sobre el contexto regional, nacional e internacional y promueven actitudes para la integración, el liderazgo y la tolerancia.

a la bibliografía del currículo, la aprobación de la normatividad de diseño curricular, el establecimiento de políticas y procedimientos que todas las áreas debían seguir para el diseño, desarrollo y evaluación curricular, y complementadas con actividades comunes de los profesores (actividades de capacitación, expo estrategias,² asesoría didáctica,³ curso de inducción) se logró construir un lenguaje común, acciones que en su conjunto han permitido legitimar –aun en aquellos académicos más resistentes– el modelo curricular y educativo.

Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)

La Secretaría Académica de la UANL, es la instancia a quien corresponde coordinar los esfuerzos institucionales tendientes a elevar la calidad de la Universidad en sus tres niveles: bachillerato, licenciatura y posgrado.

Por ello, a partir de diversas acciones desarrolladas y plasmadas en diferentes documentos internos (principalmente, Visión 2012, Misión y Plan de Desarrollo Institucional 2007-2012), se llevó a cabo un proceso de planeación participativa intensa, que culminó con un Modelo Educativo (ME), el cual se concibe como un instrumento para posibilitar y ordenar el quehacer universitario; que considera el carácter multidimensional y complejo de la educación y de su institucionalización, promueve la formación integral de sus estudiantes y adopta una actitud innovadora hacia el conocimiento. De igual modo, describe el conjunto de propósitos y directrices que orientan y guían la acción y el sentido en las funciones académicas para la formación integral de las personas. A través del Modelo se busca responder a las necesidades de formación de la sociedad y constituye el elemento de referencia para permear todos los niveles académicos y administrativos.

Para el logro de tan importante tarea, la Secretaría Académica cuenta con el apoyo de varias dependen-

cias entre las que se encuentran: las direcciones de Estudios de Licenciatura, de Estudios de Nivel Medio Superior, de Innovación Académica y de Educación a Distancia, las direcciones generales de Estudios de Postgrado, de Investigación, entre otras. Los ejes rectores de este documento, recientemente elaborado, son tres:

1. Ejes estructuradores: educación centrada en el aprendizaje y educación basada en competencias;
2. Eje Operativo: flexibilidad curricular y de los procesos educativos, y
3. Ejes Transversales: internacionalización e innovación académica.

El Modelo Educativo de la UANL se caracteriza –principalmente– por lo siguiente: a) responder a las tendencias nacionales e internacionales de la educación media y superior y a las necesidades del contexto social e institucional con programas educativos y académicos de buena calidad, b) la formación de universitarios autónomos y críticos con sensibilidad y compromiso ético-social, c) práctica de la equidad, d) reconocimiento de los roles y la participación de los involucrados en el proceso educativo, e) fomentar en los estudiantes la responsabilidad ciudadana, f) fortalecimiento de una cultura universitaria de interacción entre las diferentes áreas disciplinarias, g) responder y establecer los ejes rectores que orienten el proceso educativo en la institución e incluir principios y lineamientos para su operación a través de un Modelo Académico, sustentado en un nuevo sistema de créditos (mide la carga de trabajo que el estudiante tiene que realizar) y h) se apoya para su funcionamiento en el Sistema de Investigación, Innovación y Desarrollo Tecnológico.

Para operar el Modelo Educativo en la UANL, respetando las particularidades del conjunto de programas que se ofrecen, se cuenta con el Modelo Académico

² Evento académico que se desarrolla al término de cada semestre en el que los docentes comparten sus estrategias didácticas más exitosas.

³ El asesor didáctico en la UNE es el mediador entre el profesor y su práctica docente, con la intención de guiarlo en todo el proceso, desde su ingreso a la institución, planeación, desarrollo y evaluación.

(MA), cuyo objetivo es precisar las líneas de trabajo que deben dar sustento a la incorporación del modelo educativo para cada nivel educativo. El Modelo Académico ofrece elementos para hacer operativa la organización curricular, identificar el nivel de participación y compromiso de los actores involucrados (personal académico, estudiantes, personal directivo y personal de apoyo), y sirve de guía para el diseño de nuevos programas educativos y para el rediseño de los programas educativos vigentes.

Para incorporar el ME se han establecido un conjunto de estrategias, tales como: crear las condiciones en las dependencias para que cada programa educativo cuente con un plan de desarrollo; establecer un programa de asesoría coordinado por la Secretaría Académica para apoyar este proceso; adecuaciones curriculares pertinentes en los PE vigentes, potenciar aprendizajes significativos a través de la vinculación de los conocimientos académicos con las situaciones cotidianas, fortalecer la vinculación institucional, ofrecer cursos de formación y capacitación de profesores para la actualización de los PE, ofrecer programas para la formación de directivos, personal académico y administrativo en la conceptualización y operación del ME, entre otras estrategias.

Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)

La reforma curricular en la UAT (iniciada por la Coordinación de Planeación y Desarrollo Institucional y actualmente coordinada por la Subsecretaría Académica) ha sido concebida como un proceso permanente y participativo de revisión y actualización de los planes y programas de estudio y que, asentado en un modelo curricular organizado por núcleos de formación, permita la oferta y administración de programas académicos vigentes, relevantes y pertinentes en sus contenidos. Las principales características de la reforma curricular son: el diseño de un currículo flexible, centrado en el estudiante, que permita atender la actualización permanente en función de las necesidades sociales de nuevas especialidades y los intereses y aspiraciones del alumno.

La flexibilidad curricular se aplica en tres sentidos: en el tiempo de terminación de estudios; en la es-

pecialización o acentuación, en donde las materias optativas están cambiando e incorporando lo más actual de cada profesión, y en la rectificación, es decir, que ofrece la oportunidad de cambiar de carrera mediante un sistema de créditos. Además, permite que el estudiante participe en su programación, ya que tiene la opción de elegir los cursos de su interés recibiendo orientación y apoyo de un tutor. Adicionalmente, se introdujo un conjunto de cursos comunes con propósitos varios, como recuperar aprendizajes de niveles educativos previos, habilitación instrumental para el trabajo académico, ubicación en la problemática de su contexto. Esta reforma curricular entró en operación en enero de 2000, con los estudiantes de nuevo ingreso a las licenciaturas de la Universidad. La operación de este nuevo esquema curricular trajo consigo procedimientos diferentes respecto a los servicios escolares y la elaboración de nóminas de los profesores, además de los consiguientes ajustes en la normatividad institucional.

Los procesos relacionados con la reforma curricular se llevaron a cabo a través de tres etapas de trabajo.

- Etapa de preparación: al interior de cada una de las facultades y unidades académicas multidisciplinarias (UAM) se integraron comités de Planeación, hacia fines de 1996 y principios de 1997, para promover la cultura de la evaluación y, en preparación para la evaluación externa, se preparó para ellos el Diplomado en Evaluación de Programas Académicos.
- Etapa de rediseño: en el entendido de que los miembros de los Comités de Planeación serían quienes, al interior de sus facultades y unidades académicas apoyarían las reformas, en 1998 se decidió organizar un nuevo ciclo formativo sobre “flexibilización curricular”, en el que se invitó a participar a personal de otras universidades que se encontraban en procesos de reforma similares, además de que se preparó un conjunto de materiales relevantes. Una estrategia de “agentes de cambio” ya se encontraba para entonces perfilada. Como resultado de los trabajos

de rediseño, se logró que de 65 programas existentes antes de la reforma, se redujeran a 45, dada la fusión de algunos de ellos, así como por la redenominación y creación de algunos otros.

- Etapa de operación: la operación del nuevo modelo curricular no ha sido fácil, diversas resistencias se han venido encontrando: de tipo administrativo, tales como el tránsito de alumnos entre facultades, el cambio de adscripción de programa académico, el uso compartido de infraestructura, y de tipo académico como el rol de tutor entre los docentes. No obstante, también se han presentado oportunidades para mejorar los sistemas de ingreso, inscripciones y reinscripciones, así como los sistemas de elaboración y aprobación de nóminas de personal académico, ya que estos tuvieron que cambiar para dar paso a las oportunidades de movilidad de estudiantes y profesores, integrando grupos de distintas carreras y facultades; la elaboración de los horarios de clase para estudiantes que ya no pertenecen a generaciones semestrales convencionales; la introducción de un nuevo periodo escolar en verano, para aquellos estudiantes que deseen adelantar cursos; la organización de academias de profesores para diseñar y aplicar exámenes “departamentales”.

Aunado a lo anterior, la puesta en operación de la reforma –y con ello el nuevo modelo académico– ha permitido crear, bajo su principio de flexibilidad, una nueva modalidad de atención de la demanda educativa denominada Unidad Académica de Educación a Distancia (UNAED), las cuales se han establecido en aquellas poblaciones de baja concentración poblacional pero con una fuerte infraestructura educativa y con demanda permanente de educación superior.

Instituto Tecnológico de San Luis Potosí (ITSLP)

En los institutos tecnológicos que pertenecen a la Federación, y por ende, en el Instituto Tecnológico

de San Luis Potosí (ITSLP), el desarrollo curricular es promovido por la Coordinación de Desarrollo Académico de la Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST), a través del Departamento de Desarrollo Académico en coordinación con los departamentos académicos y las academias de las distintas carreras. En esta institución se ha impulsado la innovación curricular dando libertad a los departamentos académicos para definir, con el aval del Comité Académico, los módulos de especialidad de cada carrera, los cuales constituyen el 20% de los créditos de la misma.

Los procesos de reforma e innovación curricular se sustentan a partir de un análisis del contexto en donde se atienden las necesidades sociales de formación profesional, las tendencias profesionales nacionales y mundiales, las características del desarrollo científico-tecnológico, las prácticas profesionales predominantes y emergentes, el seguimiento del desempeño profesional de los egresados, la correspondencia académica con los estudios de posgrado, y las tendencias, estrategias y experiencias en el ámbito del desarrollo sustentable. En sus procesos de reforma curricular también se toman en consideración los criterios actuales de evaluación y acreditación de los programas educativos por los organismos respectivos. Entre las problemáticas a que se ha enfrentado el ITSLP para implementar sus reformas e innovaciones curriculares destacan: los análisis (o diagnósticos) se han hecho de manera apresurada y con pocos recursos económicos, humanos y de tiempo; resistencia de muchos profesores a manejar asignaturas diferentes a las que han impartido; infraestructura institucional insuficiente para llevar a cabo prácticas educativas necesarias en las reformas curriculares; y la no liberación en el sistema DGEST de los mecanismos que permitan la captación de recursos propios.

Convergencias institucionales en los procesos de reforma e innovación curricular de las IES de la Región Noreste de la COMINAIC

Las experiencias institucionales sucintamente descritas permiten identificar algunos elementos convergentes en los procesos de reforma e innovación em-

prendidos y que pueden describirse de la siguiente manera:

En cuanto a los modelos curriculares:

- El tránsito de estructuras rígidas o lineales a estructuras flexibles.
- Organización de las estructuras curriculares flexibles mediante áreas o núcleos de formación (con diferentes denominaciones según cada institución).
- Incorporación del sistema de créditos.
- Incorporación de la figura del docente tutor.
- Emergencia de nuevas opciones de formación profesional

En cuanto a los programas educativos:

- Reconversión de la oferta educativa.
- Orientación hacia la formación basada en competencias.
- Enfoque centrado en el estudiante.
- Inclusión del servicio social como experiencia educativa y valor curricular.
- Movilidad intra e interinstitucional de los estudiantes.
- Internacionalización de las IES.

En cuanto a la organización académica y escolar:

- Reconfiguración de la operatividad académica de las DES.
- Actualización de la normatividad respectiva.
- Implementación de programas de formación del profesorado bajo los nuevos escenarios

de los modelos curriculares y programas educativos.

En cuanto a las problemáticas de implementación de las experiencias:

- Predominio de prácticas tradicionales de algunos docentes y administrativos resistentes al cambio.
- El tránsito de los sistemas de administración académica, escolar y de personal docente hacia nuevas formas de gestión de los mismos.

Conclusiones

Muchas reformas e innovaciones quedan en la historia de los fracasos de las instituciones educativas al no alcanzar un funcionamiento pleno, no por falta de relevancia, sino por la ausencia de estrategias adecuadas para su implementación; por ello, es importante el intercambio de experiencias para la realización de esas reformas e innovaciones.

Las experiencias referidas en este trabajo son valiosas por las lecciones que arroja en la identificación de aquellos elementos y procedimientos que permiten una disección de los procesos de reforma e innovación, desde su fase de iniciación hasta la de su implementación; las convergencias de esas experiencias permiten un análisis de las mismas y derivar lecciones para las instituciones y los sujetos involucrados con los procesos de reforma de la educación superior.

Referencias

- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. UNESCO. Compendio. Recuperado de: <http://unap.cl/jsalgado/delors.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública (2000). *Acuerdo 279*, México, SEP.
- Tunnerman, B. (2006). *Modelos Educativos. Documento base del taller*.
- UAT (2000). *Lineamientos generales para el diseño de los planes de estudio*. Coordinación de Planeación y Desarrollo Institucional, Tamaulipas, UAT.
- (1999). *El modelo educativo de la Universidad Autónoma de Tamaulipas*. Coordinación de Planeación y Desarrollo Institucional, Tamaulipas, UAT.
- (1999). *Elementos constitutivos del modelo curricular flexible en la Universidad Autónoma de Tamaulipas*. Coordinación de Planeación y Desarrollo Institucional, Tamaulipas, UAT.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial de la educación superior*, Paris.
- Universidad Autónoma de Nuevo León (2007). *Misión y Plan de Desarrollo Institucional 2007-2012*, Monterrey, N.L., UANL.
- Universidad Autónoma de Nuevo León (2007). *Visión 2012*, Monterrey, N.L., UANL.
- Universidad del Noreste (2000). *Manual de Diseño y Desarrollo Curricular*, Tampico, Tam., UNE.
- Universidad del Noreste (2000). *Modelo Educativo*, Tampico, Tam., UNE.
- Universidad Juárez del Estado de Durango (2006). *Modelo Educativo*, Durango, Dgo.
- Universidad Juárez del Estado de Durango (2007). *Manual para elaborar planes de estudio*. Dirección de Planeación y Desarrollo Académico.
- Universidad Juárez del Estado de Durango (2005). *Plan de Desarrollo Institucional 2005-2020*. Durango, Dgo.

REFORMA INTEGRAL DEL BACHILLERATO EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO

Ramón Reyes Carreto

Introducción

El bachillerato surge antes del origen mismo de la Universidad de Guerrero. Durante la segunda mitad del siglo XIX se presentaron las primeras experiencias del bachillerato en el estado. En 1867 ya existía el bachillerato en sus modalidades de filosofía y jurisprudencia. Para 1901 se creó la Escuela Preparatoria y Normal para profesores, y en 1960 se decretó la transformación del Colegio del Estado de Guerrero en Universidad de Guerrero. Tres años más tarde, a través de un movimiento estudiantil popular, logra su autonomía (UAGRO). El bachillerato contaba con dos escuelas preparatorias, una en Chilpancingo y otra en Acapulco. Desde ese entonces a la fecha, cualquier cambio o innovación en la UAGRO incluye a este nivel de estudios. En los años setenta, el bachillerato universitario creció de manera exponencial no sólo debido a la política educativa nacional, sino también por una proyección institucional, a grado tal que poco más de 70% de la matrícula escolar de la UAGRO correspondía a este nivel educativo.

En la actualidad el bachillerato universitario tiene una importancia relevante en el estado, ya que del 43.6% de la matrícula escolar que se cubre, el 62.9% la atiende la UAGRO; se distribuye en las siete

regiones del estado y cuenta con 40 escuelas preparatorias oficiales, 15 grupos periféricos y 50 preparatorias populares con un total de 38,331 estudiantes y 1,471 profesores.

En este contexto, la UAGRO inició un proceso de reforma integral que abarca todos los niveles educativos y prácticamente todos los aspectos de la vida universitaria con el propósito de formar, con una alta calidad académica, a los bachilleres, técnicos, profesionistas y posgraduados que requiere el desarrollo económico, social, cultural y científico del estado de Guerrero y el país.

La reforma al bachillerato incluye todos los ámbitos: la transformación curricular en el marco de la política educativa nacional de construcción del Sistema Nacional del Bachillerato; el desarrollo del personal académico; la implantación de la nueva forma de organización en redes académicas; el establecimiento de nuevos órganos de participación académica y colegiada de estudiantes y profesores; la integración, fortalecimiento y desarrollo de las funciones sustantivas; nuevas formas de vinculación con el entorno económico, social, cultural y científico; la modernización de la estructura administrativa en el marco de los nuevos requerimientos académicos, y la modernización y actualización del marco normativo del nivel medio superior.

Asimismo, en el proceso de reforma de la Educación Media Superior (EMS) se está trabajando de manera coordinada con la Comisión Estatal para la Planeación y Programación de la EMS y en la Red Nacional del Bachillerato Universitario de la ANUIES.

El contexto actual y antecedentes de la reforma del bachillerato universitario de la UAGRO

Nacional

El proceso de globalización económica, política, cultural, científica, tecnológica y social que hoy vivimos, ha propiciado que el sistema educativo nacional revise su estructura, funcionamiento y resultados. La globalización ha modificado sustancialmente la vida cotidiana de los mexicanos en un proceso contradictorio; por un lado, se ha concentrado la riqueza en unos cuantos, por el otro, se ha incrementado el nivel de pobreza de los pueblos. La actual producción material de los bienes y servicios, como en ninguna otra época, tiene sustento en los grandes y rápidos avances científicos y tecnológicos.

La globalización promueve el desarrollo, pero también la explotación y la exclusión en lo económico, político, social y cultural; incide en el cambio científico técnico y por ende también en las concepciones educativas y en el discurso pedagógico.

México es uno de los países del mundo que cuenta con enormes riquezas naturales y culturales, sin embargo, su desarrollo no corresponde a las economías más avanzadas del mundo debido a su bajo desarrollo científico y tecnológico, incidiendo éste en un mayor nivel de pobreza y desigualdad social.

El sistema educativo mexicano, al igual que en cualquier otro país, tiene potencialidad para contribuir a un mayor desarrollo científico, técnico, económico y social, particularmente si se establecen los nexos necesarios con el aparato productivo y si las políticas educativas coadyuvan a la atención de los problemas sociales de la población. De esta manera, el sistema educativo en sus diversos tipos, niveles y modalidades cumplirá con el papel que la sociedad le tiene asignado.

Desde una perspectiva global, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) señaló que en 1996 la tasa de escolaridad, matrícula neta para jóvenes de 16 años, en EUA era de 95.4%, en Canadá de 94.3%, en la Unión Europea supera el 90%, mientras que en México apenas alcanza 30.1%.

Además de esa marcada desatención a los jóvenes, en México existen diversos tipos de bachillerato, predominando el general o propedéutico y el tecnológico. En el ciclo 2000-2001 el total de alumnos de EMS en el país fue de 3'001,377. La composición de la matrícula era la siguiente: el bachillerato general contaba con el 59.7%, el bachillerato técnico con 27.7%, y el profesional técnico terminal con 12.6%. Actualmente, la eficiencia terminal en el bachillerato general y tecnológico nacional es del 57% y el profesional técnico terminal alcanza el 45%.

Uno de los problemas más graves que enfrenta la educación media superior es que las universidades públicas del país, a excepción de la UNAM y del IPN, no reciben ningún subsidio ordinario del gobierno federal destinado a programas para el fortalecimiento del bachillerato universitario; tampoco se han implementado políticas federales para apoyarlas con recursos extraordinarios aun cuando éstos fuesen asignados a través de proyectos o concurso.

Estatal

El estado de Guerrero cuenta con 81 municipios y una población de tres millones de habitantes. La estructura económica está sustentada principalmente en el turismo y la agricultura; en menor medida en la ganadería, pesca, actividad forestal, industria manufacturera, minera, etc. Esta estructura económica, poco diversificada, ha propiciado que la economía de Guerrero se encuentre por debajo del promedio nacional.

La industria manufacturera se concentra principalmente en los corredores industriales de las ciudades de Iguala y Acapulco. La artesanía y minería son otras de las actividades más importantes que se realizan en el estado. Entre la población económicamente activa, las ocupaciones que tienen mayor porcentaje son las agropecuarias (36.1%), las arte-

sanales y obreras (14.7%). Del total de la población económicamente activa, el 23.2% percibe menos de un salario mínimo, el 29.9% de uno a dos salarios mínimos, y el 14.2% más de dos salarios mínimos, pero menos de tres.

Hasta la década de los ochenta, el bachillerato de la UAGRO era único en el estado. En los noventa, la matrícula de educación media superior llegó a poco más de 72,863 estudiantes; y actualmente, de los 15 subsistemas de EMS, las preparatorias de la UAGRO cubren el 43.61%, seguido por el Colegio de Bachilleres (COBACH) con 17.20% y los correspondientes al Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) con 11.93%.

Referencias históricas de la EMS-UAG

En 1960, cuando el Colegio del Estado se transformó en la Universidad Autónoma de Guerrero, dicha transformación incluyó a las escuelas preparatorias número 1 de Chilpancingo y 2 de Acapulco. Las clases en estas escuelas se iniciaron con un plan de estudios que se cursaría en dos años y con una matrícula de 400 alumnos. Durante la administración del rector Jaime Castrejón Díez (1970–1972), la UAGRO realizó una de sus reformas académicas más importantes de esa década. Para el nivel medio superior incluyó un nuevo plan de estudios que se cursaba en tres años, de los cuales los primeros cinco semestres eran un tronco común y el sexto constaba de seis especializaciones en las áreas de físico matemáticas, ciencias sociales, químico biológicas, humanidades, económico administrativas y agricultura.

El Dr. Rosalío Wences Reza, rector de la UAGRO en el periodo 1972-1975, impulsó la creación de escuelas superiores, posgrados y el desarrollo masivo del nivel medio superior. Durante los años de 1972 a 1983, el número de escuelas preparatorias pasó de 6 a 38, y en 1986 se agregó la Preparatoria Abierta. En 1974 se realizó un cambio en los planes y programas de estudio donde se incluyeron diversas asignaturas con una orientación marxista, un tronco común y cuatro bachilleratos en: ciencias físico matemáticas, químico biológicas, humanístico sociales y económico administrativas.

En el periodo rectoral de 1978-1981 se elaboró un nuevo plan de estudios con un tronco común y dos bachilleratos, el de ciencias formales experimentales y el de ciencias humanísticas sociales. El plan de estudios del bachillerato de 1981 se aplicó coexistiendo con el de 1974.

Durante el *II Congreso General Universitario de 1989* se aprobó el documento: *Diagnóstico y Elementos de Estrategia para la Transformación de la Educación Media Superior en la UAG* y el *Plan de Desarrollo Institucional del Nivel Medio Superior de la UAG*, en los que se planteó la necesidad de un nuevo modelo curricular, la evaluación de los dos planes de estudio y la necesidad de tener un plan de estudios único para el bachillerato.

El *I Congreso Estatal Preparatoriano*, que se realizó los días 9 y 10 de noviembre de 1995 en la ciudad y puerto de Acapulco, aprobó la orientación y características generales del Modelo Curricular 1995 para el nivel medio superior, indicando que éste debería ser propedéutico, polivalente, vocativo, con educación integral y centrado en el aprendizaje y en el estudiante; se aprobó –además– la propuesta curricular para el NMS, elaborada por los docentes y sus academias, y ratificada posteriormente por el Consejo Universitario en febrero de 1996.

A partir de agosto de 1999 se aplicó el nuevo plan de estudios para el Bachillerato de la UAGRO, previa implementación de cursos íntersemestrales, para el manejo de los nuevos programas de estudio, y se creó el programa de libros de texto para el bachillerato.

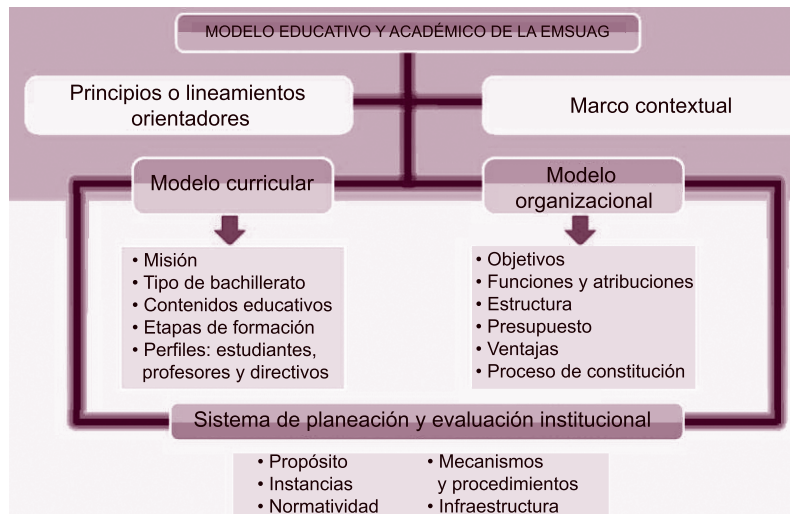
El modelo académico de la educación media superior en la UAGRO

La reforma integral del bachillerato universitario de la UAGRO inicia antes que el proceso de reforma para la creación de un Sistema Nacional del Bachillerato (SNB) impulsado por la Red Nacional del Nivel Medio Superior de la ANUIES; sin embargo, coincide con ésta en la transformación curricular tanto por los objetivos de mejoramiento de la calidad académica como por la estructura y características de la reforma.

El antecedente más inmediato de la reforma integral del bachillerato de la Universidad Autónoma de

Guerrero lo encontramos en los acuerdos del *III Congreso General Universitario* realizado en diciembre

de 2000, en el que se aprobaron los lineamientos del nuevo modelo educativo para la Universidad.



El Modelo Académico de la UAGRO, como expresión de las grandes orientaciones de la misión, visión y el Modelo Educativo institucional, contiene dos aspectos básicos: el modelo curricular y la estructura organizacional. Esto es, el modelo académico se concreta tanto en la organización curricular deseable para los distintos niveles educativos, como en la organización académica requerida para el funcionamiento del mismo. Derivado de lo anterior, el Modelo Académico del Bachillerato es una expresión del Modelo Académico institucional y contiene los dos aspectos básicos para este nivel educativo: el modelo curricular del bachillerato y la estructura organizacional en redes y colegio.

El Modelo Curricular del Bachillerato Universitario (MCBU), aprobado por el Honorable Consejo Universitario, incorpora las orientaciones del Modelo Educativo y Académico de la UAGRO, donde se definen los distintos roles y acciones que tienen que desempeñar los actores educativos en torno al proceso educativo; se definen la naturaleza de los contenidos educativos que se tienen que enseñar, el método de trabajo del docente, la duración de los estudios del bachillerato, el lugar donde hay que enseñar y aprender, así como la naturaleza de las acciones que deben realizar los actores educativos en las unidades académicas y en el medio social.

El MCBU se sustenta en siete principios orientadores de los procesos académicos: educación integral,

educación centrada en el aprendizaje, educación centrada en el estudiante, flexibilidad, educación pertinente y socialmente comprometida, educación polivalente y educación competente.

En el MCBU se establece que la misión en el bachillerato es:

- Formar estudiantes que sean capaces de continuar con éxito sus estudios profesionales, brindándoles las mejores condiciones didácticas, pedagógicas y administrativas.
- Formar jóvenes con un elevado compromiso social, capaces de responder a los retos y demandas de la sociedad.
- Formar estudiantes capaces de atender eficientemente y eficazmente sus responsabilidades como ciudadanos, ofreciéndoles una formación integral con un sentido humanista.
- Contribuir por medio del ejemplo de profesores y autoridades educativas, a que los estudiantes se apropien de los valores universales.
- Contribuir a preservar la cultura regional y local de Guerrero, brindando a los estudiantes los elementos básicos de la historia y la cultura nacional.
- Participar en las actividades académicas, cívicas y de preservación del medio ambiente que organicen la Universidad y las auto-

ridades educativas municipales, estatales y federales.

- Promover el desarrollo de la investigación, principalmente la educativa.
- Formar estudiantes capaces de mostrar al medio social sus capacidades académicas, artísticas, culturales y físicas.
- Contribuir a fomentar en el medio social, tanto la tolerancia a la diversidad de pensamiento de los ciudadanos, como la preservación de las costumbres y cultura del mismo.
- Colaborar con el medio social en la realización de trabajos comunitarios.
- Formar estudiantes capaces de presentar los resultados de sus trabajos de investigación a la comunidad escolar y al medio social.

El modelo curricular establece que el tipo de bachillerato que se adopta en la UAGRO es el polivalente o único, con un sentido propedéutico y vocacional, toma en cuenta las necesidades académicas y personales de sus estudiantes y, desde luego, las generalidades del Modelo Educativo y Académico; los contenidos educativos que integran la estructura del plan de estudios proceden, principalmente, de las disciplinas o unidades de aprendizaje llamadas básicas para el bachillerato; las unidades de aprendizaje optativas se ofrecen a partir del quinto semestre, procurando que éstas sean de interés y de impacto positivo para la formación integral de los estudiantes.

Los contenidos educativos están agrupados en las áreas básicas: 1) Matemáticas; 2) Lenguaje y Comunicación; 3) Ciencias Sociales; 4) Ciencias Naturales; 5) Apoyo e Investigación; y 6) Arte, deporte y capacitación para el trabajo. Estas áreas están constituidas por disciplinas y unidades de aprendizaje afines.

Los contenidos educativos del plan de estudios presentan congruencia horizontal y vertical; la primera se refiere al grado de complejidad de los contenidos (de las unidades de aprendizaje), mientras que la segunda tiene que ver con la pertinencia de los contenidos simultáneamente a través de las unidades de aprendizaje de un mismo semestre.

El currículo del bachillerato consta de tres etapas de formación: 1) básica; 2) de desarrollo, y 3) de in-

tegración y vinculación. Además tendrá cuatro ejes transversales de formación: 1) heurístico; 2) epistemológico; 3) socio-axiológico y 4) de cultura básica.

La etapa básica

Se desarrolla en los dos primeros semestres del plan de estudios. Durante ésta, los alumnos profundizan y consolidan los aprendizajes adquiridos en el nivel medio y simultáneamente, desarrollan las competencias básicas relacionadas con distintos tipos de lenguaje.

La etapa de desarrollo

Se implementa durante el tercero y cuarto semestres del plan de estudios. En ella, los estudiantes adquieren las competencias necesarias para abordar con éxito los conocimientos más complejos y además, desarrollan las competencias que les permitan –por un lado– profundizar en el conocimiento en las asignaturas ya estudiadas en la primera etapa de formación y, por otro, encaminarse al estudio de nuevos campos de conocimiento.

La etapa de integración y vinculación

Se desarrolla en quinto y sexto semestres. Aquí, los alumnos integran y vinculan los conocimientos, habilidades, destrezas y valores desarrollados durante las dos primeras etapas de formación. Con el apoyo del profesor-tutor, los alumnos se inician en el diseño y desarrollo de proyectos de investigación, principalmente relacionados con la vida cotidiana de su unidad académica o del entorno de la misma.

La estructura organizacional se basa en la constitución de la Red de Unidades Académicas, como requisito previo a la creación del Colegio de Educación Media Superior. La estructura en Red facilita y promueve, en la EMS de la UAGRO, relaciones de intercambio y colaboración académicas entre las unidades académicas dispersas en todo el estado de Guerrero, facilita la movilidad de profesores y estudiantes, y la flexibilidad curricular; además, entre otras ventajas, permite la optimización de recursos económicos, humanos y materiales; y sobre todo, el

trabajo en equipo, colegiado, inter y multidisciplinario de los profesores adscritos a todas las unidades académicas de EMS.

La implantación del Modelo Académico de la EMS de la UAGRO implica un cambio radical en la forma de desarrollar el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje, el establecimiento de una cultura organizacional de trabajo colectivo, de entender y promover el aprendizaje grupal, la cooperación y coordinación académica, con el fin de lograr una mejora continua de los planes y programas de estudio, para elevar la calidad de la educación. Este modelo implica una organización adecuada en red académica, para llevar a cabo el proceso de formación de los estudiantes de la EMS.

Implantación del modelo académico del bachillerato

El Honorable Consejo Universitario, máximo órgano de dirección colegiada de la UAGRO, acordó crear la Subcomisión del Nivel Medio Superior de la Comisión General de Reforma Universitaria para elaborar, discutir, consensuar y ejecutar las propuestas centrales de reforma del bachillerato.

La estrategia institucional que se ha trazado en este proceso de reforma ha sido la participación amplia, activa, propositiva y obligatoria de profesores y directivos,¹ la inclusión de la participación organizada de los estudiantes mediante los Consejos Estudiantiles.² La participación de los órganos colegiados y académicos tales como los Consejos de Unidades

Académicas, las Academias,³ el Comité Estatal de Investigación,⁴ y la institucionalización del Subsistema de Seguimiento y Evaluación.

En el proceso de reforma, los acuerdos y toma de decisiones se realizan mediante la discusión amplia de profesores al interior de cada unidad académica para mejorar las propuestas de la *Comisión General de Reforma Universitaria* (CGRU); las reuniones regionales de profesores para lograr acuerdos y consenso por unidad de aprendizaje, disciplina y área de conocimiento; el Congreso estatal para establecer acuerdos, resolutivos y dar legitimación al proceso; y la discusión y aprobación por el H. Consejo Universitario de las reformas planteadas.

En el proceso de reforma de la EMS podemos distinguir tres etapas. La primera, que se caracteriza por la planeación,⁵ discusión y elaboración de las propuestas centrales de reforma: organización académica y curricular, la organización de profesores en academias por área de conocimiento y disciplina, y la participación organizada de los estudiantes; la segunda se determina por la discusión, mejoramiento y toma de acuerdos sobre las propuestas centrales de reforma a través de eventos abiertos, tales como las reuniones de Unidades Académicas, regionales y estatales; encuentros regionales; la actualización del plan de estudios y elaboración de los programas de estudio, el diseño del subsistema de seguimiento y evaluación institucional, el Congreso Estatal de Reforma de Educación Media Superior y la sesión especial del H. Consejo Universitario de

¹ Los Consejos de Directores y Subdirectores (CDS) son los órganos colegiados, se definen como organismos permanentes de consulta, gestión y proposición académica y administrativa. Organizados a nivel regional, zonal y estatal. Se constituye como una instancia que genera solidaridad entre los cuerpos directivos, que impulsa, desarrolla y coordina acciones participativas conjuntas, y que permite el intercambio experiencias para el desarrollo de los programas y proyectos.

² El Consejo Estudiantil es el órgano general de participación académica de los estudiantes. Tiene como propósitos formular programas y proyectos académicos que apoyen las funciones sustantivas de la UAGRO, y presentar propuestas que mejoren los contenidos de los programas de estudio, métodos de enseñanza y de evaluación, materiales didácticos y de auto aprendizaje, y en general del ámbito académico.

³ Las Academias de EMS son los órganos colegiados que se constituyen de manera permanente y obligatoria por los trabajadores académicos de EMS, según su campo de especialidad y se organizan por área del conocimiento. Se reorganizaron las academias locales en octubre y noviembre de 2006 y están en proceso de integración las academias regionales y estatales.

⁴ El Comité Estatal de Investigación, que tiene –entre otros objetivos– coordinar la elaboración del Plan de Desarrollo de la Investigación, impulsar iniciativas para incrementar las capacidades investigativas en el bachillerato y representar al nivel en el Consejo Académico Estatal de Investigación.

⁵ El Plan de Desarrollo Institucional de Educación Media Superior 2006-2010 plantea los objetivos, las estrategias y las metas para mejorar las áreas académicas, de gestión y administración de la EMS, y se elaboró con base en la evaluación preliminar del Plan Institucional de Desarrollo Estratégico (PIDE 2002-2020) de la EMS, del Programa General de Fortalecimiento de la Gestión (Progem), del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional para la Educación Media Superior (PIFIEMS 1.0), de los PIDE y Programas de Fortalecimiento de las Escuelas (Profem) de las 39 Unidades Académicas.

análisis, discusión y aprobación de las reformas; y la tercera etapa, que es la aplicación de los acuerdos institucionales, entre los que destacaron la puesta en marcha del Plan de Estudios 2008 a partir de agosto de 2008, el inicio de la operación del subsistema de seguimiento y evaluación en octubre, y la integración y el funcionamiento del Colegio a partir de enero de 2009.

En esta tercera etapa, en la *aplicación del Modelo Curricular del Bachillerato* mediante el Plan y Programas de Estudio 2008, se hace énfasis en:

- Un perfil de egreso que permita al estudiante contar con aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales, desarrollando habilidades y destrezas para desempeñarse con éxito en la educación superior y en la vida.
- Los programas de estudio centrados en el aprendizaje y el estudiante, que fueron elaborados por los mismos profesores que imparten las unidades de aprendizaje.
- La implementación del servicio de tutorías individual, grupal y de pares.
- La implementación del servicio psicopedagógico.
- La ubicación del profesor de acuerdo con su perfil académico, formación académico administrativa del director de acuerdo al perfil requerido para que sea posible la reforma en el aula y en la Unidad Académica.
- La flexibilidad y movilidad académica.

La institucionalización del Modelo de Organización Académica como estrategia para:

- Establecer una red de unidades académicas que permita, en los niveles estatal, regional y local; lograr el funcionamiento eficiente de las academias de profesores por disciplina y área de conocimiento.
- Lograr el trabajo de profesores en Cuerpos Académicos para el desarrollo de la investigación disciplinaria, didáctica y educativa.

- Optimizar los recursos humanos, financieros y de infraestructura.
- Facilitar la flexibilidad académica y la movilidad estudiantil.

La institucionalización y puesta en funcionamiento del *Subsistema de Evaluación y Seguimiento de la EMS* posibilita la evaluación sistemática de:

- El Plan y Programas de Estudio.
- Los aprendizajes y el desempeño escolar.
- El desempeño docente y del personal directivo.
- Los programas estratégicos para el desarrollo de la EMS.
- Infraestructura física y funcionamiento de planteles.

Algunos avances

Finalmente, en el proceso de implementación del modelo educativo del bachillerato es posible puntualizar algunos de los avances que se han logrado en la reorganización curricular y reorganización académica en la educación media superior de la UAGRO, entre los que destacan:

Modelo curricular

- a) Evaluación del Plan de Estudios 1999.
- b) Elaboración del Plan de Estudios 2008.
- c) Elaboración de los programas de estudio.
- d) Capacitación de profesores para entender y apropiarse del modelo educativo.
- e) Capacitación de profesores para la elaboración de los programas de estudio, bajo el enfoque de enseñanza centrada en el aprendizaje, de acuerdo a la disciplina y unidad de aprendizaje en la que trabaja.
- f) Capacitación del personal directivo de las Unidades Académicas para planear, dirigir y evaluar los procesos académicos administrativos.

- g) Aplicación de los programas de estudio del Plan 2008.
- h) Reglamentación de tutorías: individual, grupal y de pares.
- i) Mejoramiento del sistema de administración escolar.
- j) Adecuaciones al Reglamento Escolar.

Colegio de Educación Media Superior

- a) Instauración del Colegio de EMS como instancia, con poder de decisión, facultades y presupuesto, que posibilita el trabajo en equipo, colegiado de profesores de la EMS y el trabajo en red de las unidades académicas.
- b) Organización de academias de profesores por área de conocimiento en las unidades académicas, a nivel regional y estatal.
- c) Organización e institucionalización de Cuerpos Académicos;
- d) Reorientación de programas de formación y capacitación de profesores;
- e) Organización de servicios psicopedagógicos regionales;
- f) Instauración del subsistema de evaluación y seguimiento de los actores y procesos educativos;
- g) Revisión y readecuación al modelo educativo, bajo consulta al personal académico, del contrato colectivo de trabajo;
- h) Implementación de asociaciones de padres de familia en cada unidad académica.

Subsistema de Seguimiento y Evaluación

- a) Evaluación y acreditación de unidades de aprendizaje por el profesor y la Academia.
- b) Criterios, metodología e indicadores de evaluación al desempeño docente y directivos.
- c) Lineamientos para la evaluación de los programas y el Plan de estudios.
- d) Criterios, metodología e indicadores para la evaluación de planteles escolares.

Problemáticas en la implementación del modelo curricular

La reforma de la EMS de la UAGro ha implicado grandes retos, en virtud de que está planteada como una reforma integral que abarca lo curricular, pero también lo organizativo mediante el establecimiento de redes y el Colegio, la formación de los recursos humanos, el establecimiento de nuevas formas de participación de los académicos, estudiantes, directivos, padres de familia, los cambios en las relaciones laborales, la adaptación o la creación de nuevos cuerpos normativos acordes con el modelo curricular y organizacional.

Entre los principales problemas en la implantación del modelo educativo destacan:

1. La falta de correspondencia de funcionamiento del viejo aparato administrativo con las necesidades actuales para operar un currículo basado en una educación integral, centrada en el estudiante y en el aprendizaje bajo un enfoque de competencias, flexible, que promueve la movilidad de estudiantes y profesores.
 - a) Prevalencia de las funciones adjetivas por sobre las funciones sustantivas en el manejo de los recursos humanos, infraestructura y equipamiento.
 - b) Lentitud en la adecuación de los procesos administrativos de la administración escolar para operar el nuevo modelo curricular.
 - c) La escasa y poco efectiva prestación de servicios académicos a los estudiantes.
2. Insuficiente infraestructura y equipamiento inadecuado para la operación del currículo.
3. Escasez de financiamiento para operar los distintos proyectos y programas de capacitación y formación de profesores, impulso a la investigación, extensión y vinculación, el Sistema de Seguimiento y Evaluación, los servicios académicos para los estudiantes, etc.

Referencias

- Mejía Cazapa, Efraín (2007). *Evaluación de la docencia del Bachillerato Universitario*, Chilpancingo, UAGRO.
- UAGRO (2008). *Programa de Estudio de Computación I*, Chilpancingo, UAGRO.
- UAGRO (2008). *Programa de Estudio de Desarrollo Biológico y Adolescencia*, Chilpancingo, UAGRO.
- UAGRO (2008). *Programa de Estudio de Historia I*, Chilpancingo, UAGRO.
- UAGRO (2008). *Programa de Estudio de Matemáticas I*, Chilpancingo, UAGRO.
- UAGRO (2008). *Programa de Estudio de Psicología*, Chilpancingo, UAGRO.
- UAGRO (2008). *Programa de Estudio de Química I*, Chilpancingo, UAGRO.
- UAGRO (2008). *Programa de Estudio de Taller de Lectura y Redacción*, Chilpancingo, UAGRO.
- UAGRO (2007). *Colegio de Educación Media Superior*, Chilpancingo, UAGRO.
- UAGRO (2007). *Cuerpos Académicos en Educación Media Superior*, Chilpancingo, UAGRO.
- UAGRO (2007). *Evaluación del Plan y Programas de Estudio de Bachillerato, 1999*, Chilpancingo, UAGRO.
- UAGRO (2007). *Modelo Curricular de Bachillerato Universitario*, Chilpancingo, UAGRO.
- UAGRO (2007). *Plan de Estudios de Educación Media Superior 2008*, Chilpancingo, UAGRO.
- UAGRO (2007). *Reglamento de Academias por Área de Conocimiento de Educación Media Superior y Lineamientos Generales para su Funcionamiento*, Chilpancingo, UAGRO.
- UAGRO (2006). *Plan de desarrollo institucional de Educación Media Superior. PDI-EMS (2006-2010)*, Chilpancingo, UAGRO.
- UAGRO (2004). *Modelo Educativo y Académico de la UAGRO*, Chilpancingo, UAGRO.
- UAGRO (2001). *Ley de la Universidad Autónoma de Guerrero*, Chilpancingo, UAGRO.
- UAGRO (2000). *Resolutivos. III Congreso General Universitario*, Chilpancingo, UAGRO.

REFORMA CURRICULAR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Lourdes Teresa Cueva Ramírez

Proceso de reforma curricular

La reflexión que a continuación se presenta, constituye la reconstrucción del proceso de reforma de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) del periodo 2007-2008, en el que se rediseñaron 43 programas educativos de licenciatura y se diseñaron 6 de nueva oferta en el mismo nivel, atendiendo a la metodología propuesta por un modelo curricular diseñado para tal fin, que respondiera a los retos del Modelo Educativo de la institución.

¿Quién(es) promueve(n) el desarrollo curricular y a través de qué instancia institucional?

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 su Plan de Desarrollo Institucional 2006-2010, 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 acre-

ditación nacionales e internacionales y 6) 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; lleva 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 al Modelo Educativo de la UAEH.

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 Comisión Institucional de Currículum (CIC), compuesta por representantes de las Dependencias de Educación Superior (DES) quienes a partir de este proceso fueron nombrados Coordinadores de Docencia de cada uno de los seis institutos, al haber sido seleccionados por sus directivos, con base en su experiencia y participación en procesos curriculares, así como por su formación en posgrado.

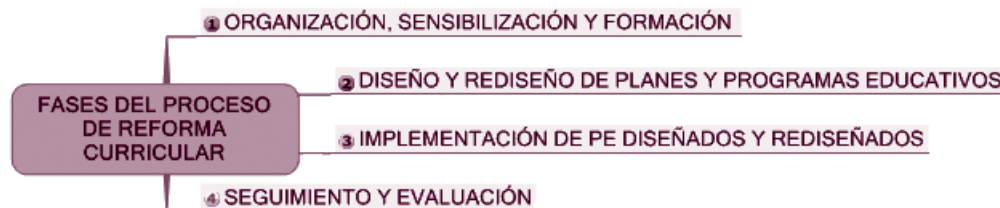
Para el desarrollo del proceso de reforma curricular se cuenta con seis asesores técnico-pedagógicos y se contrató a un equipo de diez asesores más, con perfil de experiencia y formación mínima de maestría en áreas afines a la educación.

Se constituyeron cuarenta y tres comités de currículo correspondientes a cada uno de los Programas Educativos (PE) de licenciaturas vigentes en la institución, coordinada en su mayoría 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 insti-

tutos (DES), que también participan en los comités de currículo.

¿Cómo han impulsado la innovación curricular?

A partir de la planeación estratégica, pero en busca de la calidad total,¹ se programa la reforma curricular en cuatro fases:



En la *primera fase*, la organización se inició con la instalación de la Academia Institucional presidida 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, con la participación como vocal de la directora de Educación Superior. Se instalaron en cada una de las seis DES una academia institucional para integrar a los comités de currículo (CIC), instancia responsable de coordinar y dar seguimiento al proceso de reforma curricular.

La sensibilización se inició con la difusión del Modelo Educativo a través de diversas estrategias como trípticos, cursos cortos en línea y presenciales, así como pláticas con grupos de académicos, funcionarios y trabajadores. Posteriormente, el Modelo Curricular se da a conocer y se realimenta –fundamentalmente– a través de sesiones de intercambio de opiniones, con los comités de currículo.

La formación para la construcción del Modelo Curricular se inició con la instalación de un seminario permanente (enero de 2007) con los integrantes de la CIC y asesores técnico pedagógicos, seminario en el que se revisaron y trabajaron diversos temas, tales como: competencias, sistemas de créditos, reformas curriculares en otras IES. Además, se desarrolló un curso de innovación curricular promovido por la ANUIES y –posteriormente, entre julio y agosto de 2007– se impartieron seis cursos más a los que se integraron los comités de currículo de las DES. En dichos cursos se trataron temas como constructivismo, competencias, estrategias de enseñanza y aprendizaje que aborda el aprendizaje cooperativo y colaborativo, elaboración de unidades de aprendizaje, así como 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 para los docentes de primero y segundo semestres que imparten –en un

¹ La *planeación estratégica* se define generalmente 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 intenta privilegiar 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 debe confrontar. Por su parte, la *calidad total* es –ante todo– una filosofía de gestión orientada a responder a las necesidades del cliente que busca, también, corresponder a sus expectativas proporcionándole un producto o un servicio de calidad, al menor costo, mediante una movilización del conjunto de recursos humanos de la organización, y del desarrollo de una matriz de procesos de trabajo y de gestión (Arguin, Gérard y Alyere Caron, 1993).

primer periodo (julio-agosto 2008)– los integrantes de la CIC y asesores de la DIES de los temas antes mencionados.

La *segunda fase* contempla, para los diseños y rediseños curriculares de los PE, la construcción y actualización de diversos documentos iniciando 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, en el año 2006, para los 43 PE de los institutos; en 2007 fue para las 7 escuelas superiores y, para la nueva oferta de 22 PE, se desarrollan actualmente.

Con la reforma curricular se integra un documento rector que contempla el modelo curricular, la guía 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, tales como: flexibilidad de los planes de estudio, de las condiciones de los estudiantes y becas, de las academias, entre otros.

La creación de reglamentos institucionales que fortalezcan el documento rector de licenciatura, tales como el de vinculación, prácticas profesionales, equivalencia de créditos y certificación de competencias.

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

Simultáneamente se trabaja la actualización y adecuación de los programas institucionales que forman parte de la reforma curricular, tales como el de idiomas, de servicios académicos, de servicio social

y prácticas profesionales, de formación docente y cómputo. Se está construyendo un programa institucional nuevo para fortalecer la formación integral de los estudiantes del nivel licenciatura, el de “formación para una vida saludable”, que contempla actividades de artes, deportes, no adicciones y nutrición, entre otras.

A la fecha, y de acuerdo con la guía de diseño y rediseño curricular, se concluye el rediseño de los 43 PE de licenciatura de los institutos, así como los que se replican en las escuelas superiores, por lo que sólo en algunos programas se realizará rediseño, como en la Escuela Superior de Tizayuca, de Electrónica y Telecomunicaciones, que se convierte en nueva oferta en la licenciatura en informática industrial y forma parte de los siete PE de nueva oferta.

Los cambios curriculares en las Escuelas Superiores (ES) dependen de las unidades de aprendizaje optativas, que se propone como oferta únicamente 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 con nivel de licenciatura (ver cuadro, fases dos-tres).

En la fase dos se contempla también el diseño curricular de la nueva oferta, la que se inicia en dos bloques, el primero que se alinea con el inicio de los programas rediseñados y programados para enero de 2009; el segundo bloque se inició en agosto del mismo año.

Se ha avanzado en el rediseño curricular de 7 programas, que ya cuentan con sus estudios de pertinencia y factibilidad, para los PE restantes de las ES se están elaborando los estudios correspondientes para –después– pasar al diseño curricular, incorporando la propuesta de los Modelos Educativo y Curricular.

La tercera fase se inició, con un proceso de validación, en primer término por parte de la Comisión Institucional de Currículo, coordinada por la Dirección de Educación Superior y, posteriormente, por los Consejos Académico y Universitario.

La *última fase*, de evaluación y seguimiento,² se inició a la par de la reforma curricular, con el seguimien-

| ² Ver cuadro, fase cuatro, al final de este apartado.

to 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; de presentaciones de avance para identificar la articulación curricular; 3) de la formación de los actores de la reforma curricular: integrantes de la CIC-DIES, de los comités de currículo, 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 currículo que se desarrolla una vez por semana en sesiones de 5 horas, con la academia institucional para presentar avances y problemática detectada en el proceso.

Para el seguimiento y evaluación, se incluye también la actualización de las guías e instrumentos de los estudios de pertinencia y factibilidad, 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 abarcan elementos de formación para las no adicciones, las artes, deportes y nutrición.

Otro aspecto 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 los Comités Interinstitucionales

de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), y otros específicos en las diferentes áreas de conocimiento.

Un último elemento de evaluación y seguimiento, que resulta fundamental para garantizar un cambio y mejora de la calidad educativa, es la elaboración de indicadores e instrumentos para el seguimiento y evaluación, mismos que se construyeron para esta última fase, considerando su aplicación en todos los PE del nivel licenciatura que conforman la oferta de la institución.

¿Qué problemáticas han tenido para implementar la innovación curricular?

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 institución,³ y consideradas para un proceso: pertinente, congruente, integral, progresivo, colaborativo, innovador y racional.

Pertinencia del proceso

La pertinencia se identifica por estar acorde a los lineamientos y normas educativas, a la vez que con el momento justo y preciso en que se aplican las acciones. El proyecto de reforma curricular presenta la oportunidad de incorporar innovación con la implantación del Modelo Educativo aprobado institucionalmente, que demanda resultados reconocidos a través de indicadores de impacto en la calidad de la educación, requerida por el contexto socioeconómico y político.

No obstante, las posibilidades de desarrollo de la reforma curricular se ven limitadas debido a la satu-

³ Apartado del trabajo realizado para 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; con la participación de: Aurora Elizondo Huerta, Francisco Miranda López, Dalia Ángeles Gómez, Rafael García, Irma Quintero López, Alfonso Torres Hernández, Lázaro Uc Más, Suhail Velásquez Cortes, y con la responsabilidad técnica de Lourdes Teresa Cuevas Ramírez.

ración de acciones para garantizar la vigencia de la institución respecto a las demandas de acreditación tanto para el financiamiento como para permanecer en los niveles de excelencia académica.

Esto es, las prácticas de reforma se enfrentan a las limitaciones que representan el estatus reconocido de los PE acreditados por distintos organismos. En las palabras de los actores de la reforma (académicos) “¿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 y en todas las etapas del proceso; desde el convencimiento de quienes van a liderar el proceso, hasta los formadores de docentes.

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 –esto es– de académicos representantes de los institutos, adecuando y readecuando los procesos (documentos, guías, cronogramas, etc.).

La problemática de esta condición es la de asumir, por parte de 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.

Integral

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 a las necesidades de los modelos educativo y curricular; como ya se comentó en la descripción del modelo, se modifica la estructura organizativa, académica y normativa. Acciones que han costado sesiones interminables de discusión, fundamentalmente de acuerdos, ya que se identifica resistencia a terminar con la fragmentación de los espacios de poder de las diferentes instancias que forman parte de la reforma; desde las instancias 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, esto es, trabajar con los colectivos de académicos de diferentes programas educativos que presentan resistencia al trabajo en un sólo instituto y, más aún, entre institutos y escuelas.

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 tienen dimensiones específicas de impacto, de acuerdo al 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 Comité Institucional de Currículo para continuar con los comités de currículo 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 de alguna forma con el proceso, por lo que se generaron resistencias por desconocimiento, que se van diluyendo con el diálogo y consenso de participación en el proceso.

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 propias 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 puso énfasis a lo largo de todo el proceso de reforma en el desarrollo de trabajo colectivo, partiendo de la premisa de que todo diseño o rediseño curricular tiene que ser producto de equipo; además, se buscó generar espacios para ello a través de talleres (permanente de la CIC, de diseño y rediseño curricular por Instituto y a los comités de currículo de los PE) y asesoría grupales.

La problemática a la que se enfrenta esta premisa está en la cultura de trabajo individual –por supuesto– y en la débil formación en el ámbito de la educación,⁴ por lo que las prioridades de los académicos se centran en sus proyectos disciplinares, tanto de la docencia como de la investigación, limitando el compromiso de colaboración en el área del conocimiento de la educación, que identifican lejana.

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, buscando caminos que fortalezcan y amplíen las mejores decisiones.

Sin duda, 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, reflexionar sobre información no sólo de una disciplina, sino de otras y no sólo de nivel nacional, sino internacional, y asumir la multi referencialidad para fundamentar toda innovación; aspecto que se empata con la *dimensión racional del proceso*.

Racional

Aparte de lo antes mencionado, se demanda establecer la política de rendición de cuentas entre los agentes e instancias involucradas en la operación de los servicios educativos, que dé la oportunidad de conocer los resultados y acciones que se emprenden, posibilitando a todos evaluar y autoevaluar de forma clara y precisa, dando –además– la posibilidad de fortalecer y/o replantear las propuestas.

Este elemento ha sido fundamental para el proceso de reforma, asumido en la transparencia de la información y en el acceso a la información. Para ello se ha utilizado la tecnología –otro reto no sólo de los modelos educativo y curricular de la UAEH, sino de vigencia institucional en la sociedad del conocimiento– garantizando el acceso en red a través de la plataforma a todos los involucrados, lo que ha facilitado el acceso a 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, etc.).

⁴ De las ciencias de la educación y no sólo de la pedagogía.

Referencias

- Arguin, Gérard y Alyere Caron (1993). "Planeación estratégica o calidad total: ¿Cuál modelo para el mejoramiento de la formación universitaria?", en Revista *Iglu*, núm. 4, abril.
- Braslavsky, Cecilia y Cosse, Gustavo (1996). *Las actuales reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones*, Buenos Aires, PREAL.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*, Barcelona, Ed. Laia.
- Cuevas Ramírez, Lourdes Teresa (2007). *Innovación en el Subsistema de Educación Básica del Estado de Hidalgo: la Gestión Centrada en la Escuela*, México, SEP-Sebyn-Conacyt.
- Elizondo Huerta, Aurora (Coord.) (2001). *La Nueva Escuela I y II*, México, Paidós.
- Gather Thurler, Monica (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*, Barcelona, Grao.
- Gento Palacios, S. (1996). *Instituciones Educativas para la Calidad Total*, Madrid, La Muralla.
- Habermas, Jürgen (1997). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Madrid, Cátedra.
- Lourau, René (1991). *El análisis Institucional*, Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Miranda López, Francisco (2001). *Las universidades como organizaciones del conocimiento*, México, El Colegio de México-UPN.
- Miranda López, Francisco (2008). *Educación internacional y análisis comparado*, México, Praxis-Área Académica de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, Francia. Recuperado de <http://www.rsu.uninter.edu.mx/> el 12 de agosto de 2007.
- Pérez Maya, C. (coord.) (2007). *La evaluación y su aplicación*, México, Praxis.
- Ruiz Iglesias, M. (2003). *¿Qué es un currículum flexible?*, México, Euterpe.
- UAEH (2007). *Modelo Educativo UAEH*, en proceso de publicación, México, UAEH.
- UAEH (2007). *Plan de Desarrollo Institucional 2000–2010*, México, UAEH.
- UAEH (2004). *Modelo Educativo*. UAEH, México. Recuperado de <http://www.uaeh.edu.mx/>

EVALUACIÓN DEL DESARROLLO CURRICULAR DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Araceli López Ortega, Pedro E. Farfán Flores e Irma Susana Pérez García

Antecedentes

En 1994 se concretó en la Universidad de Guadalajara una reforma universitaria de gran envergadura, que implicó un cambio de estructuras que se basaban en el denominado modelo francés, cuya organización se asentaba en escuelas y facultades. El nuevo modelo universitario de la Universidad de Guadalajara se organizó, a partir de la reforma, de manera matricial, en divisiones y departamentos, así como en niveles de decisiones tanto unipersonales como colegiadas. El proceso de implantación ha ido acompañado de vicisitudes y contradicciones y podría decirse que no se ha terminado de consolidar.

Una vez que se regularizó el funcionamiento de las estructuras unipersonales y colegiadas de la red universitaria en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud (cucs), y de que se llevaron a cabo los procesos de adscripción tanto de unidades de aprendizaje como de académicos –docentes e investigadores–, se instrumentó la semiflexibilización de los planes de estudio del pregrado a través de la puesta en marcha de un sistema de créditos en 1996.

Como entidad de la red universitaria, el cucs recibió en junio de 1998 la visita de evaluadores de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la

Educación Superior (CIEES) para realizar la evaluación diagnóstica de los programas educativos de pregrado –excepto el de la licenciatura de Psicología que fue evaluado posteriormente–, algunos de maestría, especialidades odontológicas y las especialidades médicas troncales.

El proceso de revisión de las unidades de aprendizaje para la asignación de créditos, los resultados de la evaluación diagnóstica de los CIEES y la ponderación que se hizo de algunas recomendaciones derivadas del entonces naciente Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) en torno al mejoramiento de los currículos de las instituciones de educación superior (IES), constituyeron antecedentes relevantes para la creación, en 1998, del Programa de Desarrollo Curricular (PDC), cuyos objetivos fundamentales fueron los siguientes:

- a) Evaluar la situación de los currículos tanto en sus componentes internos como en sus componentes externos.
- b) Desarrollar nuevos currículos, modificar los planes de estudio, actualizar los programas de asignatura y crear nueva oferta educativa.
- c) Cumplir con las recomendaciones de los CIEES y avanzar en el cumplimiento de los estándares del PROMEP.

Con estos objetivos y como resultado de la puesta en marcha del PDC, arrancaron en el CUCS –en marzo del 2000– cinco nuevos planes de estudio diseñados bajo el Modelo Curricular por Competencias Profesionales Integradas: Medicina, Nutrición, Odontología, Enfermería y Cultura Física y del Deporte.

Con el PDC y el rediseño curricular con base en el modelo curricular por Competencias Profesionales Integradas (CPI), se buscó modificar la fundamentación y la lógica de organización de los planes de estudio, la práctica docente, las estrategias, responsabilidades y posiciones frente al proceso de aprendizaje del docente y del alumno, las estrategias de evaluación, la didáctica y la organización y peso de las prácticas formativas profesionales. Una meta importante fue reducir los tiempos de estancia del estudiante en el aula de manera gradual y progresiva a lo largo de su trayectoria escolar y, complementariamente, se buscó aumentar la presencia del mismo en los escenarios de práctica y desempeño profesional.

Para el área básica común se definieron ocho competencias comunes que contribuirían a definir el perfil general de egreso de los profesionales de salud y –al mismo tiempo– fueron propuestas como referentes comunes para la formación básica particular de los estudiantes de cada carrera y para iniciar el proceso formativo interdisciplinar. Esas competencias fueron planteadas en los siguientes términos:

- a) Conocer e identificar al individuo desde una perspectiva compleja biopsicosocial, con juicio crítico y respeto a la diversidad ideológica.
- b) Resolver problemas que se presentan en la práctica profesional aplicando los principios y métodos científicos para interpretar la realidad, con juicio crítico, ética profesional y creatividad.
- c) Comunicar eficaz, eficiente y adecuadamente de manera oral, escrita y gráfica, a través de los diferentes medios de comunicación respetando la diversidad de ideas, con honestidad y ética profesional.
- d) Ejercer su práctica profesional de acuerdo a la normatividad estatal, nacional e inter-

nacional, con una actitud ética, crítica y propositiva.

- e) Analizar e insertarse en los segmentos del mercado de trabajo con actitud autocrítica, creativa y ética profesional con liderazgo en su campo profesional.
- f) Resolver problemas profesionales de forma multi, inter y transdisciplinarios para una convivencia de respeto y ética profesional.
- g) Identificar, diseñar e implementar los diferentes programas de prevención de la salud en equipo multi, inter y transdisciplinario para fomentar una cultura de salud.
- h) Aplicar los conocimientos sobre el proceso administrativo con eficiencia y eficacia de acuerdo a las prioridades del ámbito de la salud, con una actitud prospectiva y propositiva.

Con relación al servicio social, se buscó convertir este espacio en un ámbito curricular de formación y de retroalimentación: En el ámbito de la organización de los planes de estudio se buscó reducir el número de créditos a un rango entre 400 y 450 y el número de unidades de aprendizaje, eliminando la excesiva fragmentación de contenidos. Se estableció como política aumentar las cargas horarias de prácticas formativas y profesionales.

Como consecuencia, se promovió incrementar el número y la pertinencia de convenios formales con los sectores productivo y de servicios, ampliando con ello los escenarios para el desarrollo de prácticas profesionales de los alumnos.

Con respecto a la calidad de la formación del alumno, una expectativa importante fue que egresara con las competencias señaladas en el perfil de egreso, y que su desempeño le diese posibilidades de insertarse, de manera exitosa, en los espacios laborales relacionados con el campo técnico o profesional en el que se formó.

El modelo de CPI implementado por este Centro tuvo como referente directo las experiencias australianas de educación superior e integró los principios o pilares fundamentales de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir

juntos, promovidos por la UNESCO (1998). Principios que se expresan en la relación entre atributos (conocimientos, habilidades, valores y actitudes), tareas desempeñadas y experiencia de los sujetos en un campo técnico o profesional determinado (Gonczi, 1996). Una característica sustantiva de este enfoque consiste en centrar la actividad educativa en los procesos de aprendizaje del alumno y no en la disciplina o en el profesor.

De manera paralela a la implementación de los nuevos planes de estudio, se desarrollaron acciones de formación docente y de tutoría; sin embargo, en los últimos siete años no se realizaron tareas de evaluación y seguimiento sobre la implementación del modelo por CPI en estos planes de estudio.

Desarrollo

A siete años de la implementación de la propuesta educativa por CPI, frente a las demandas del contexto actual y la forma como el CUCS ha venido formando recursos humanos en salud, se ha considerado necesario evaluar el desarrollo del modelo curricular, desde una perspectiva de la evaluación entendida como proceso de investigación educativa. Tras el análisis de los antecedentes, fundamentos y puesta en práctica de este modelo, han surgido las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la relación entre las necesidades de formación profesional identificadas al año 2007, el modelo pedagógico didáctico por CPI y las prácticas educativa y docente en el CUCS?
- ¿Las condiciones materiales, humanas y financieras del CUCS son las necesarias para operar el modelo de CPI?
- ¿Cuál es la pertinencia de la normatividad actual en el desarrollo del modelo por CPI del CUCS?
- ¿Cómo se relacionan los ejes estratégicos del PDI con el desarrollo curricular por CPI del CUCS?
- ¿Cuál es la relación entre las políticas educativas institucionales con las nacionales e internacionales?

De acuerdo con los planteamientos y preguntas anteriores, se han identificado las siguientes dimensiones, categorías y unidades de análisis, siguiendo la propuesta teórico-metodológica de Alicia de Alba (1997), quien plantea el abordaje de la evaluación curricular desde tres dimensiones:

Dimensión social: es aquella que se refiere a los aspectos históricos y sociales del currículo y la constituyen el contexto económico y político, los avances científicos, tecnológicos y disciplinares, así como el perfil epidemiológico y demográfico; sus relaciones con el mercado laboral, la oferta educativa de recursos humanos en salud, los aspectos ético-normativos de la profesión y la influencia de éstos en la determinación de las competencias profesionales.

Dimensión institucional: se refiere a los aspectos establecidos y consolidados de la Universidad de Guadalajara y del CUCS, que sirven de articulación entre la dimensión social del currículo y su concreción en la práctica educativa del CUCS. Se expresa en los ejes estratégicos del programa de desarrollo institucional de la red y del CUCS y en la normatividad vigente, así como en el contexto de las políticas educativas nacionales e internacionales.

Dimensión pedagógico-didáctica: se refiere a los procesos de planeación educativa expresados en los planes y programas de estudio, en las prácticas docentes, profesionales, tutorales y de evaluación de aprendizajes de CPI, así como a los recursos materiales y humanos con que cuenta el CUCS para poner en operación su propuesta curricular.

Para cada dimensión se identifican categorías y unidades de análisis que se explicitan en matrices de *coherencia conceptual y metodológica* y de *instrumentación metodológica por dimensión*.

Para la evaluación se consideran los siguientes programas educativos de pregrado: seis licenciaturas (Cirujano Dentista, Cultura Física y del Deporte, Enfermería, Medicina, Nutrición y Psicología); tres de técnico superior universitario (Radiología e Imagen, Prótesis Dental y Emergencias, Seguridad Laboral y Rescates) y los PE de Técnico Medio Profesional

en Enfermería (escolarizado y semiescolarizado) y el de licenciatura en Enfermería en la modalidad semiescolarizada.

Elementos teórico-conceptuales para abordar el objeto de evaluación

Como en todo trabajo de investigación, el acercamiento a la realidad está mediado por el aspecto epistemológico y, en consecuencia, por la concepción que se tiene tanto del objeto como del proceso de investigación y del sujeto investigador.

Las concepciones que interactúan en el campo de la educación y en el campo de la evaluación curricular podrían, en términos de exposición discursiva, ubicarse en dos grandes tendencias: una que conceptualiza una realidad estática, fragmentaria, ahistórica y con referencia a la simplicidad, y otra que la concibe como una dinámica, histórica, contradictoria y compleja. Esta concepción de la complejidad es en la que se ubica el presente trabajo.

Para ello se expone el concepto de realidad compleja y su relación con los elementos del proyecto educativo del CUCS, la propuesta curricular por CPI y el Programa de Desarrollo Curricular desde el cual se generó este modelo de formación. Asimismo, se explicita el concepto de evaluación en el campo de la educación y particularmente de la evaluación curricular, donde se asume a ésta como un proceso de investigación. Finalmente, se describen las fases de dicho proceso

El concepto de realidad compleja y su relación con el proyecto educativo

La concepción compleja implica no la suma de partes para constituir un todo, sino una manera de construir una representación mental de la realidad. Implica representar, por ejemplo, la permanente interacción entre los sujetos (seres históricos y sociales) que con su accionar crean estructuras y, dentro ellas, contradicciones que se concretan en diversos momentos instituyendo normas o acuerdos, planes, programas, prácticas y discursos.

Siguiendo a Morin (1997) se asume en principio a la complejidad como un tejido constituido por elementos heterogéneos –pero inseparablemente asociados– eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, contradicciones que constituyen fenómenos, en este caso educativos y de formación de recursos humanos para el campo de la salud.

Sin embargo, lo complejo no se refiere a complicado o difícil, aun cuando el abordaje y la explicación de ello sí lo es, pues alude a rasgos caracterizados por lo enredado, inextricable, desordenado, ambiguo y a la incertidumbre que, en consecuencia, contrastan con la búsqueda del orden, certeza, certidumbre, jerarquización y simplicidad. Se refiere a una manera de pensar la realidad.

Desde el pensamiento de la complejidad, se pretende –entonces– superar el pensamiento que separa, que fragmenta y que reduce los problemas y los unidimensionaliza. En el caso de lo educativo, esta complejidad es mayor aun cuando se reconoce que en ella participan seres humanos cuyas acciones suponen elementos aleatorios, iniciativa, decisión, estrategias y conciencia en diferentes niveles de concreción. Todas ellas llevándose a cabo cotidianamente, en un contexto institucional, social, áulico y programático determinados.

Lo anterior no significa que en este proceso de evaluación y seguimiento se renuncie a cierto orden y claridad en los análisis y la manera de entretener el discurso de los resultados, sino por el contrario, se apuesta por la auto organización a partir de dichos resultados y análisis de lo evaluado; se apuesta por una estrategia para construir conocimiento sobre los procesos formativos que en los últimos años se han emprendido en el CUCS desde una propuesta educativa definida como un Modelo por Competencias Profesionales Integradas.

En síntesis, para el caso de la evaluación educativa –y particularmente de la evaluación curricular que aquí plantea– es un modo de representar mentalmente las relaciones de los sujetos participantes en el proceso educativo de formación de profesionales del campo de la salud; en el marco del proyecto educati-

vo del cucs, constituido un programa para desarrollar una propuesta curricular, sustentada en la teoría de lo que se denominan competencias profesionales integradas. Implica también reconocer que estas relaciones (sujetos-proyecto-programa-curriculum) se dan en un determinado contexto institucional, la Universidad de Guadalajara, y en una determinada sociedad, que en su devenir ha pasado por diferentes momentos de desarrollo social. Desde la perspectiva de la complejidad, se trata de evaluar el cúmulo de relaciones antes mencionadas haciendo un corte en el tiempo, recuperando en lo posible tal complejidad para representarla (objetivarla) para su exposición en un documento en el que se refleje el carácter objetivo-subjetivo de la evaluación; así como su contextualización sociohistórica, ideológica y política.

Estrategia metodológica

Se parte de reconocer a la realidad educativa como un todo, en el que los diferentes sujetos y estamentos implicados buscan fundamentar las deducciones orientadas a la mejora a partir de generar conocimiento basado en procesos sistematizados y desde la perspectiva de la investigación educativa. Procesos que implican el ir y venir entre los aspectos conceptuales, lo que se identifica en la realidad y las acciones de transformación. Para fines didácticos y de organización, se presentan las siguientes etapas.

Planeación del proyecto

Etapa preparatoria en donde se construye el proyecto de investigación, se define el objeto, se fundamenta teóricamente la evaluación y se elabora la estrategia general metodológica.

La evaluación curricular se lleva a cabo desde la perspectiva de la investigación educativa, teniendo como base la construcción de un proyecto de investigación denominado: "Evaluación del desarrollo curricular por competencias profesionales integradas del cucs", que considera los siguientes elementos: introducción, propósito, objetivos, construcción y delimitación

del objeto de evaluación, elementos teóricos conceptuales para su abordaje, metodología, recursos, cronograma y bibliografía.

Esta etapa permite la construcción y homogeneización de referentes conceptuales y metodológicos que reconoce el Comité Técnico en los ámbitos de la evaluación educativa, el currículo y la educación por CPI.

Difusión y sensibilización

Etapa de trabajo en la que se da a conocer el proyecto de evaluación curricular del cucs a los directores de división, jefes de departamento, coordinadores de carrera, coordinadores de área, jefes de unidad, académicos, alumnos, egresados y empleadores con la finalidad de generar una actitud de colaboración y disposición a las tareas en las que estarán involucrados, y destacar el valor del proyecto en la vida académica del Centro y en el proyecto educativo que promueve.

De manera particular, durante esta etapa el Comité Técnico del Programa de Desarrollo Curricular del cucs dará especial atención a las tareas de difusión y la sensibilización a los integrantes de los Comités Consultivos Curriculares de las carreras, ampliando este trabajo a un proceso de capacitación con base en la estructura del proyecto de evaluación curricular.

Entre algunas de las tareas de difusión se encuentran la elaboración de un folleto guía, la realización de sesiones de trabajo con los cuerpos directivos, la disposición de los alcances y beneficios de los resultados del proyecto en la página web y la realización de reuniones informativas con presidentes de academia y académicos de los 19 departamentos.

Inducción y organización de tareas

En esta etapa, el Comité Técnico del PDC capacita a los Comités Curriculares de Carrera (CCC) y a los Equipos Técnicos de Apoyo (ETA) en los aspectos teórico-metodológicos e instrumentales para operar

la evaluación de los currículos de las carreras de pregrado del CUCS, utilizando para ello los siguientes documentos e instrumentos:

- Protocolo de investigación evaluativa del desarrollo curricular por competencias profesionales integradas en el CUCS.
- Guía metodológica para operativizar la investigación evaluativa del PDI del CUCS.
- Matriz de coherencia conceptual-metodológica general.
- Matrices específicas por dimensiones, categorías y unidades de análisis.

Ejecución y operación del proyecto de evaluación

La coordinación del proyecto de evaluación curricular está a cargo del Comité Técnico del Programa de Desarrollo Curricular del CUCS.

El Comité coordina la ejecución de las etapas del proyecto, asesora y supervisa a los equipos de trabajo, genera herramientas y guías de trabajo, recopila, organiza y analiza la información que se vaya generando e integra los informes parciales y final. Para un seguimiento puntual de los procesos los integrantes del Comité Técnico se incorporarán como asesores a los Comités Consultivos Curriculares por carrera.

Comité consultivo curricular	Asesor
Licenciatura en Medicina	Pedro E. Farfán Flores
Licenciatura en Enfermería	Leobardo Cuevas Álvarez
TMP en Enfermería	J. Jesús Huerta Amezola
Licenciatura en Nutrición	Mercedes González Gutiérrez
Licenciatura en Psicología	René C. Crocker Sagástume
Licenciatura. Cirujano Dentista	Irma Susana Pérez García
Licenciatura en Cultura Física y Deporte	Araceli López Ortega
TSU Prótesis Dental	Irma Susana Pérez García
TSU Radiología e Imagen	Osmar J. Matsui Santana
TSU en Emergencias Seguridad Laboral y Rescates	Rogelio Zambrano Guzmán

La etapa de ejecución se trabajará simultáneamente con la etapa de difusión, particularmente con los CCC a quienes, después de su instalación, se les presentará el proyecto y se acordarán las primeras actividades a realizar.

Los grupos de trabajo que deberán establecerse son los siguientes:

- a) Comités Curriculares por cada carrera, integrados a partir de criterios generales previamente definidos y con base en la normatividad aplicable. El Coordinador de Carrera será el responsable de estos grupos colegiados y fungirá como Presidente de los mismos. La permanencia de los Comités será durante el tiempo que dure

el desarrollo del proyecto y trabajarán con reglas que establezcan al interior de los mismos.

- b) Equipos *ex profeso* (especiales) que se formarán a sugerencia del Comité Técnico o por los propios comités curriculares para atender tareas específicas en alguna de las etapas del proyecto. Se integrarán a estos equipos las academias, alumnos, prestadores de servicio social, egresados, académicos y/o administrativos del Centro, de otros centros o instituciones.
- c) Grupos de expertos que apoyarán tareas especializadas y que participarán por invitación del Comité Técnico para generar insumos de apoyo al trabajo.

De acuerdo con las dimensiones, categorías y unidades de análisis, las tareas en detalle que los participantes y equipos realizarán se describen en las matrices de instrumentación metodológica.

Sistematización de la información

Con el objetivo de comprender las dinámicas y resultados de los procesos educativos que se generan en el cucs, se plantea evaluar el Desarrollo Curricular del mismo en el periodo de 2000 a 2008, considerando las dimensiones social, institucional y pedagógico-didáctica del currículo. La sistematización se realizará a través de organizar la información en función de las matrices de coherencia conceptual y metodológica.

Análisis y discusión de la información

Con los productos de la información arrojada por los proyectos particulares y de los estudios contextuales, se continúa con la etapa en la que se procesa la información sobre las dimensiones evaluadas a partir de considerar los grandes momentos de la evaluación curricular, tales como la problematización, los objetivos y los elementos teórico conceptuales de referencia. Lo anterior con el objetivo de responder a las preguntas de investigación.

De acuerdo con las estrategias de análisis y de realimentación que se definan, se contará con referentes concretos para identificar las competencias profesionales requeridas a los profesionales de la salud y desde ellas, actualizar tanto el perfil general de los profesionales de la salud del cucs como los perfiles profesionales de egreso particulares de cada programa educativo. La actualización de los perfiles

será el referente para valorar la pertinencia de los programas educativos del cucs, así como los requerimientos y recursos institucionales. Algunos de los posibles productos resultantes de esta etapa son:

- Caracterización de las dimensiones del currículo y su relación con la formación por competencias profesionales integradas.
- Planes de estudio analizados y sus tendencias de formación.
- Programas de unidades de aprendizaje evaluados.
- Caracterización de la práctica docente.
- Caracterización del eje de prácticas profesionales de cada carrera.
- Caracterización de la tutoría académica en el periodo de 2000 a 2008.
- Caracterización de la evaluación de los aprendizajes por CPI.
- Diagnóstico de las condiciones organizacionales de la institución, relacionadas con los aspectos humanos, materiales y financieros para dar respuesta a las necesidades de formación profesional y al desarrollo de las funciones sustantivas del cucs.
- Diagnóstico de los aspectos ético-normativos en las profesiones y en las Ciencias de la Salud.
- Diagnóstico de la normatividad universitaria y su relación con el modelo de competencias profesionales integradas.
- Diagnóstico de la relación entre las funciones sustantivas del cucs con las políticas nacionales e internacionales con base en los ejes estratégicos de desarrollo de la Universidad.

Cronograma

Fase	Tiempo	Acciones previas
1. Planeación y construcción del proyecto de evaluación	Mayo/diciembre de 2007	Documento para página web Elaboración de guías/matrices/formatos (instrumentos)
2. Difusión y sensibilización	Enero de 2008	Definir estrategia y primeras acciones a realizar en las diferentes instancias Formalizar integración de Comités Consultivos Curriculares y Grupos Técnicos Calendarizar reuniones de difusión
3. Inducción de los CCC y ETA	21 al 31 de enero	Conformar e instalar a los CCC y a los ETA. Información por el CT sobre fechas y espacios de realización
4. Ejecución y operación del proyecto de evaluación	Enero a mayo de 2008	Definir estrategia de asesoría y supervisión por parte del CT del PDC, y de formación para los CCC de los PE y otros
5. Recopilación de la información (Dx)	Enero/mayo de 2008	Instrumentos elaborados y condensados para su aplicación
6. Análisis de los resultados (del Dx)	Febrero/septiembre de 2008	Proponer líneas de análisis y reflexión por dimensión y categoría Definir estructura para integración de productos
7. Informe y difusión	Septiembre/diciembre de 2008	Estrategia de apoyo a la publicación y difusión de productos Integración de propuestas de actualización curricular, presentación y aprobación en órganos colegiados
8. Retroalimentación de PE y propuestas de mejora	Enero/abril de 2009	Trabajar estrategia general para integrar propuestas de actualización curricular y de mejora para la operación de los PE por CPI

Impacto

El conocimiento de los resultados del proyecto es de especial relevancia tanto para el proceso de realimentación al desarrollo curricular, como de las tareas y toma de decisiones que necesariamente se derivarán de éste con respecto a diversos aspectos, entre los cuales se identifican: el rediseño y actualización de los planes de estudio, de los procesos académico administrativos ligados al proceso de aprendizaje y evaluación por CPI, a los procesos de formación y capacitación de los docentes y al proceso de investigación educativa que sustentará y reorientará al PDC del CUCS.

Del informe se derivarán diversas publicaciones, que estarán disponibles en los medios de comunicación del Centro Universitario para su consulta y análisis por diversos sectores de la comunidad universitaria y de la sociedad en general.

Realimentación y propuestas de mejora

Los grupos de trabajo, a partir de los resultados y productos de la etapa anterior que ha participado en el proceso, identificarán aciertos, problemas, alcances, limitaciones y posibilidades de desarrollo de los actuales programas educativos, del proyecto educativo del CUCS y de su estructura organizacional. Con miras a la actualización, mejora e innovación educativa se incidirá buscando, entre otros aspectos:

- Actualización de planes y programas de estudio
- Programas de formación docente y de tutorías actualizados.
- Creación y desarrollo de un Programa de Investigación Educativa.
- Desarrollo del proyecto educativo del CUCS.
- Estrategias de intervención y plan de seguimiento curricular a tres y seis años.
- Plan de desarrollo educativo y organizacional del CUCS para los próximos 10 años.

Referencias

- Beyer, Landon y Liston, Daniel (2001). *El currículo en conflicto. Perspectivas sociales, propuestas educativas y reforma progresista*, Madrid, Akal.
- Casanova, Ma. Antonia (1998). *La evaluación educativa*, Madrid, La Muralla-Cooperación Española-SEP.
- Casanova, Ma. Antonia (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*, Madrid, La Muralla.
- Cuevas Álvarez, Leobardo (coord.) (1999). *El modelo de competencias integradas en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- De Alba, Alicia (1991). *Evaluación curricular: Conformación conceptual del campo*, México, CESU-UNAM.
- Díaz Barriga, Ángel (1994). *La evaluación curricular, una aproximación a elementos centrales de esta disciplina y su ubicación en México*, México, UNAM.
- Díaz-Barriga, Frida et al. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior*, México, Trillas.
- Crocker Sagastume René, Mercedes González G. y José C. Mederos S. (2001). *Programa de Desarrollo Curricular del cucs*, Documento de trabajo.
- Fernández Sierra, Juan (2002). *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*, Madrid, Akal.
- Fernández Sierra, Juan y Santos Guerra, Miguel Ángel (1992). *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud, una experiencia hospitalaria*, Málaga, Aljibe.
- García Fernández, Ma. Dolores (1998). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, Córdoba (España), Universidad de Córdoba.
- Glasman, R.; Ibarrola, M. (1987). *Planes de Estudio*, México, Nueva Imagen.
- Gonczí, Andrew (1996). "Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico", en *Formación basada en competencia laboral. Situación actual y perspectivas*. Seminario y perspectivas. Seminario Internacional, OIT/CINTERFOR/CONOCER, Guanajuato, 23-25 de mayo.
- Hager y Beckett (1999). "Evaluación de competencias", en *Competencia laboral y educación básica basada en normas de competencia*, Compilado por Argüelles, México, Limusa.
- Kemmis, Stephen (1993). *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata, 2 ed.
- McCormick, R. y James, M. (1997). *Evaluación del currículum en los centros escolares*, Madrid, Morata.
- Monedero Moya, Juan José (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*, Málaga, Aljibe.
- Morin, Edgar (1997). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- Pruzzo de Di Pego, Vilma (1999). *Evaluación curricular. Evaluación para el aprendizaje: una propuesta para el proyecto curricular institucional*, Buenos Aires, Espacio editorial.

- Torres, Julio (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Madrid, Morata.
- udeg-cucs (2001). *Programa de Desarrollo Curricular del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Antecedentes, organización, desarrollo y prospectiva*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- udeg (2002). *Informe de Evaluación Curricular del Posgrado en Ciencias de la Salud Pública*, Guadalajara (Jalisco), udeg.
- udeg (1993). *Modelo Académico General para el Centro Universitario de Ciencias de la Salud*. Documento presentado ante el Consejo de Planeación de Ciencias de la Salud y la Comisión académica especial del Consejo de Planeación efectuado el 25 de junio, Guadalajara (Jalisco), udeg.
- UNESCO (1998). *La educación encierra un tesoro*. París, UNESCO.

LA REDEFINICIÓN DEL ROL SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD Y SU IMPACTO EN LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

Elizabeth del Hierro Parra y Ma. Lorena Serna Antelo

Introducción

La sociedad del conocimiento sólo puede darse en un contexto mundial, abierto e interdependiente que promueva el uso y acceso al conocimiento sin fronteras, en ello el desarrollo de las naciones dependerá de la capacidad de generación y aplicación del conocimiento como valor estratégico del mismo y de la información. El rol de las universidades, entonces, se ve fortalecido y la educación se convierte en el principal valor de las naciones.

La educación superior del futuro será una puerta de acceso a la sociedad del conocimiento por su situación privilegiada para la generación y transmisión del saber humano. La universidad tradicional no sólo coexistirá con universidades virtuales sino con otras formas de instituciones, como las universidades corporativas de las empresas.

Las universidades desempeñan un papel estratégico, que incorpora el paradigma de educación permanente, lo cual implica dotar a los estudiantes de una disciplina intelectual bien cimentada para el auto aprendizaje en las diversas situaciones en las que se encuentre.

Los problemas de la educación superior en México se deben a la persistencia de las instituciones de

educación superior (IES) con niveles desiguales de calidad y pertinencia académica, sumados a la falta de articulación y el alejamiento de los propósitos originales de diversos procesos de evaluación, así como a la rigidez del sistema para posibilitar la movilidad de estudiantes y profesores. A ello debe sumarse el limitado financiamiento público a la educación superior y la carencia de criterios idóneos para su distribución y ejercicio. De igual manera, la insuficiencia de las políticas para impulsar la investigación científica y tecnológica, amén de la debilidad de las políticas de vinculación y transferencia tecnológica hacia el sector productivo.

Para ser congruentes con las demandas de la sociedad del conocimiento, la educación superior en México deberá aminorar las brechas en los siguientes temas: articular la educación superior con los niveles educativos inferiores, elevar la calidad del servicio educativo que se ofrece, evaluar la pertinencia de planes y programas de estudio, garantizar la colocación de los egresados, e impactar en el desarrollo regional.

Por lo anterior, el principal reto para México es pasar de la cantidad a la calidad en educación. Entendida la calidad como un resultado educativo que se distingue por una alta pertinencia, por el impacto que

genera, por la equidad que permite, y por la eficiencia y eficacia que demuestra.

La formación que se obtiene en las instituciones de educación superior no garantiza necesariamente una adecuada inserción en el mercado laboral. Ésta depende, en buena medida, de la solidez y pertinencia de la formación y del estado de la economía.

Ante el nuevo contexto, la universidad debe generar investigación orientada a la atención de problemas estratégicos, trabajando con otras organizaciones en grupos multidisciplinarios para lograr la innovación y desarrollo; así como comprometerse en la formación de profesionistas en las competencias requeridas para los puestos del futuro en función de los cambios del entorno, además de compartir conocimiento y experiencias a través de procesos de transferencia tecnológica por la vía de la demanda de las empresas o por la oferta de proyectos que genera la universidad.

Desarrollo

El ITSON (Instituto Tecnológico de Sonora) una universidad mexicana pública y autónoma, que en este caso presenta sus metas, estrategias y logros orientados al desarrollo regional sustentable y a la formación de competencias. El ITSON se caracteriza por emprender proyectos de beneficio social, y fundamenta sus programas educativos en competencias profesionales, además de asignar el presupuesto con fundamento en proyectos, privilegiando la rendición de cuentas, prioriza la innovación educativa, promueve la mejora continua, fomenta la cultura emprendedora, siempre en busca de beneficios académicos, sociales, económicos y culturales.

Las principales metas institucionales son: contribuir al desarrollo de la región (Cajeme, Guaymas, Empalme y Navojoa, municipios del estado de Sonora, México) y orientar las acciones y formación para colocar en el mercado laboral a todos los egresados en áreas relacionadas con su profesión.

El modelo curricular del ITSON, con el enfoque por competencias, se fundamenta en una educación que privilegia el aprendizaje con base en resultados, los cuales se miden por estándares documentados en normas de competencia profesional y cuya evalua-

ción tiene su plataforma en la ratificación de que se han obtenido dichos resultados.

La implantación de un modelo curricular por competencias implica una profunda transformación de la oferta educativa, con la finalidad de atender a la nueva demanda del entorno en función a una visión. Esto lleva a considerar diferentes dimensiones de las competencias: las requeridas para un puesto en el mercado laboral, las organizacionales requeridas para apoyar la variabilidad de las empresas, y las capacidades sociales requeridas para apoyar el desarrollo regional, de manera que se impacte en beneficio de una sociedad próspera, autosuficiente, saludable y sustentable.

Se considera como proceso clave para la implementación del enfoque por competencias el diseño curricular, atendiendo a características que sustenten una sólida educación, dichas características son: calidad, relevancia, pertinencia, equidad, impacto. Además, las características de la administración: eficiencia y eficacia interna y externa (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, esquema adaptado por García de la Garza, 2007).

Los programas educativos, al diseñarse por equipos colegiados y con un proceso de realimentación por líderes en las profesiones del ámbito laboral y disciplinar, atienden ciertos lineamientos curriculares en la planeación del currículo, los cuales cumplen con una orientación hacia la calidad educativa: alineación al proyecto institucional, enfoque por competencias (énfasis en aprender a usar conocimiento), internacionalizable, acreditable, uso de tecnologías de información y comunicación, y la interacción con el sistema académico administrativo de gestión.

Las etapas que se desarrollan y proyectan en este proceso de diseño curricular consideran el periodo del año 2006 al 2010. En la primera ola (del año 2006), se trabajó en la habilitación para la normalización de competencias a través de seminarios, talleres y evaluaciones, lo que permitió –además– ganar experiencia en el diseño de las normas de competencia.

En la segunda ola (del año 2007), se realizó una prueba piloto de las fases del rediseño curricular para cinco competencias de diferentes programas educativos de la dirección de ciencias sociales y administrati-

vas, en ella se sistematizó la metodología a través de la consultoría externa, asesoría interna de un centro de servicios del departamento de educación y acompañamiento en metodología y lineamientos institucionales de la Coordinación de Desarrollo Académico del ITSON.

En la tercera ola (del año 2008), se trabajó en el rediseño curricular por grupos de programas educativos que considera dos fases. La primera de ellas se ocupa de la identificación de competencias relevantes a través de un estudio de pertinencia y análisis de mercados tradicionales y emergentes de trabajo. Esta da prioridad a los escenarios estratégicos que la institución ha creado en alianza con el gobierno y la sociedad, a fin de lograr un impacto en el desarrollo regional y en la normalización de competencias, y del diseño/rediseño curricular por competencias. Este proceso incluye el análisis de estudios de seguimiento de egresados y estudio de tendencias de la disciplina y de organizaciones internacionales que marquen tendencia en los campos profesionales. En una segunda fase se desarrolló la normalización de competencias que genera los entregables: competencias, mapa funcional, criterios de evaluación e instrumentos. Se continuará con la fase propiamente del diseño de currículo, lo cual implica establecer los perfiles de egreso, ingreso, el mapa curricular con el plan de estudios correspondiente, así como la formulación del caso de negocios que da soporte a la factibilidad del programa como un proyecto educativo. Este último resulta de suma importancia, pues se constituye como una respuesta hacia las altas expectativas que tiene la sociedad de obtener soluciones integrales de desarrollo a través de los procesos formativos que se ofrecen en la Universidad.

Por otra parte, a fin de trabajar de manera congruente tanto en la visión como en el diseño, los grupos colegiados y las áreas funcionales que soportan los programas educativos en el ITSON se orientan por otras dos fases documentadas en su sistema de gestión de calidad y que son: administración de programa, evaluación y acciones de mejora del mismo.

La cuarta y quinta ola (años 2009 y 2010), se relacionan con la puesta en marcha de los programas y la articulación de un modelo educativo de vanguardia para lograr el impacto a través de la colocación de

egresados en el mercado y demostrar que se puede reactivar el mercado desde la universidad. Esta proyección de olas tiene soporte constante en: gestión por procesos, habilitación organizacional y evaluación del desempeño.

Durante la tercera ola de este proceso, se valorará y construirá el proceso formativo del modelo curricular ITSON. A continuación se describe el modelo que actualmente se tiene y que representa el punto de partida, aunque seguramente tendrá sustanciales modificaciones que las experiencias previas han detectado. El modelo vigente (modelo curricular con enfoque de competencias, plan 2002), se integra por tres programas: Programa de Formación General (PFG), Programa Formación Especializada Básica (PFEB) y el Programa de Formación Especializada Aplicada (PFEA).

En el PFG se obtienen las competencias básicas y genéricas que ayudan a contextualizar con un marco político, económico, social, cultural y la expresión del planteamiento de los problemas que apremian nuestro entorno; en PFEB se logran competencias genéricas relacionadas con la profesión, que llevan a aprender los conocimientos y habilidades necesarias para diagnosticar, de manera especializada, lo que habrá de sustentar las ideas que integren una o varias alternativas para resolver problemas del entorno, lo cual permite culminar en un tercer programa. El PFEA conduce a la aplicación del área profesional favoreciendo el desarrollo de competencias específicas.

Además, el modelo se orienta de forma paralela por tres fases: contextual, diagnóstica y propositiva. Estas fases se toman como respaldo de la estructura curricular de los programas educativos, de tal manera que los cursos de inicio al plan de estudio pretenden –en gran medida– caracterizar el entorno externo e interno de un sistema para determinar las oportunidades, amenazas, fortalezas y debilidades del mismo. Al tener avance medio en la acreditación del plan, se abordan competencias que permitan determinar –de manera sistematizada e interdisciplinaria– necesidades de un sistema que deberán ser satisfechas para propiciar su desarrollo, y en una fase terminal de plan de estudios de todos los programas de licenciatura y profesional asociado de la institución, se tiene el propósito

de elaborar un proyecto profesional especializado que resuelva un problema específico de un determinado sistema. Contando con tres cursos para servicio social curricular, además con la alternativa de poder desempeñar práctica profesional.

Retomando el aspecto de la práctica profesional, que es una modalidad incluida por primera vez en los planes de estudio en el año 2002, es importante destacar que esta inclusión ha derivado en experiencias de éxito como estrategia de evaluación de las competencias. Es aquí donde se cristaliza el diseño, pues se establece la conexión del campo ocupacional con las competencias profesionales integradas en cada bloque de cursos, lo que contribuye al logro de una competencia y a la formalización del trabajo a desarrollar, mediante convenios de vinculación con instancias gubernamentales, públicas y privadas que se orientan al perfil del profesionista en formación.

El estudio de pertinencia realizado por la institución (ITSON-Coordinación de Desarrollo Académico-Planeación Institucional y otros, 2007) encontró que el 82% de los egresados encuestados están colocados, y conviene agregar que en dicha encuesta estuvieron representados todos los sectores de la economía sonorense. El 80% de los egresados del ITSON tardan menos de seis meses en conseguir empleo, el salario promedio mensual de los encuestados es de \$775 dólares. Estos datos verifican que el modelo y visión institucional han orientado, de manera benéfica, el logro de metas e impacto social. Este estudio –además– permitió seguir con la mejora continua en

la fase de rediseño en la que se encuentra la totalidad de la comunidad universitaria (tercera ola en el rediseño curricular del ITSON). Asimismo, se encontró que los empleadores opinaron del egresado que cuenta con: competencias mejor calificadas que otros, conocimientos técnicos, el dominio práctico de lo aprendido, el buen uso de herramientas computacionales, capacidad para el trabajo bajo presión y honestidad, y expresaron que el dominio del inglés, así como el de otras lenguas, la cultura general, el liderazgo y la comunicación escrita son áreas de oportunidad.

Conclusión

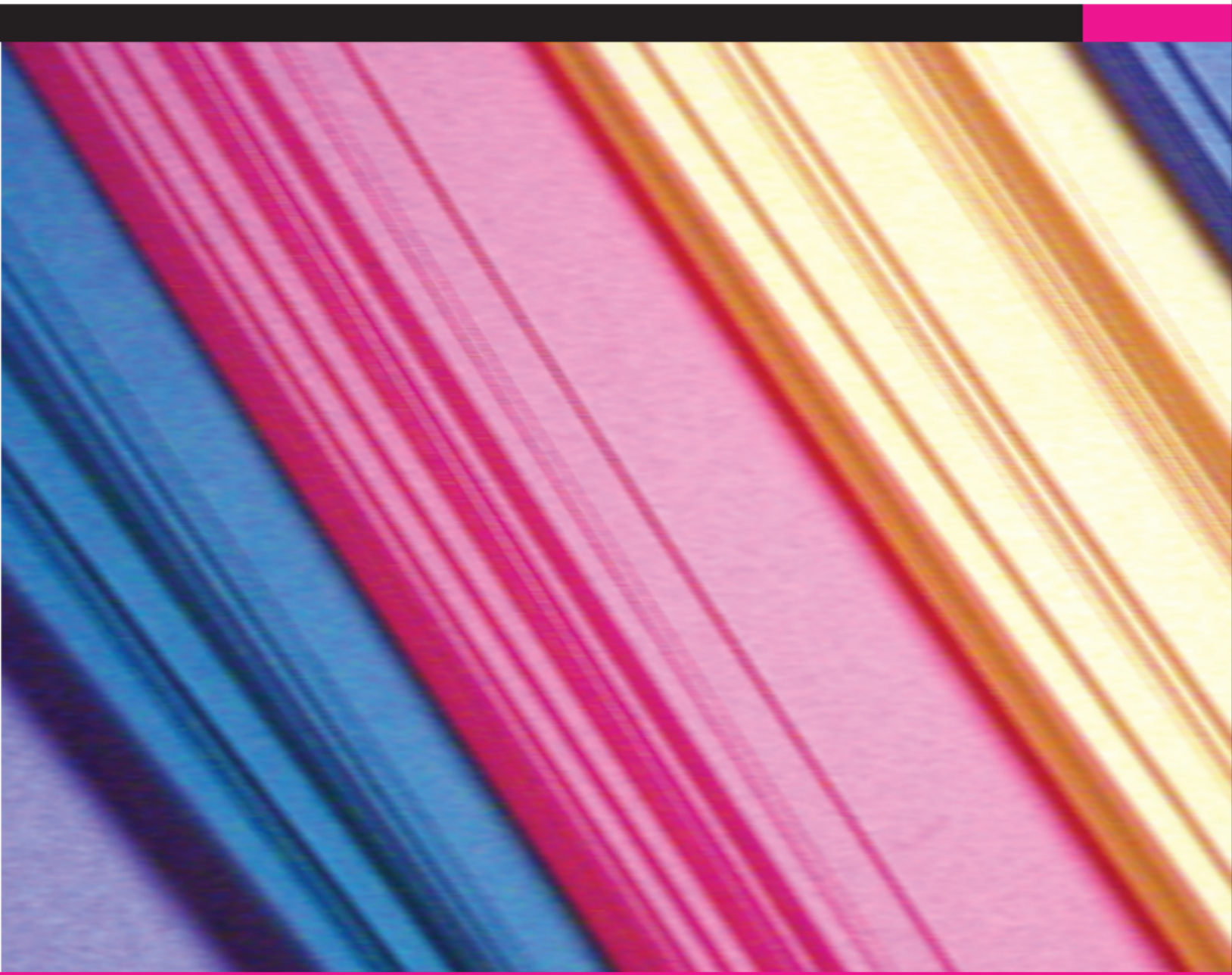
El enfoque por competencias requiere de una propuesta educativa amplia, lo cual implica: alinear la formación integral del alumno con el desarrollo sustentable de la región, impulsar una transformación organizacional que soporte los procesos de aprendizaje, investigación y servicios. Además de atender y fijar –a nivel institucional– estándares con referencia interna y trabajar líneas estratégicas que vinculen mercado, economía y educación. Es esencial tener una estrategia que promueva un ambiente de sinergia, que integre a la institución, al alumno y a las empresas, enfrentando nuevos retos surgidos por la expansión de la sociedad y economía del conocimiento. Con ello se sumaría esfuerzos para asumir el rol de un agente activo del desarrollo regional, formando profesionistas acordes con las necesidades de su comunidad y generando proyectos que impulsan el crecimiento institucional y el desarrollo de la sociedad.

Referencias

- Consejo para la Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER). (1997). Antología de Lecturas Tomo 1, México, Alambra,
- Del Hierro, P. E. (2004). La implementación del Modelo Curricular del ITSON, con el enfoque por competencias. Área de oportunidad para la innovación curricular en el desarrollo de los programas educativos. Memoria de *Congreso de Educación Superior*, ANUIES-UdeG-UAN, Saltillo Coahuila.
- Del Hierro, P. E. y Torres A. G. (2004). *Manual de Procesos Curriculares del ITSON*. Documento de divulgación interno. Cd. Obregón (Sonora).
- García de la Garza, P. (2002). *Documento de divulgación sobre el modelo por competencias en el ITSON*. Sonora.
- Huerta A., Jesús y otros (s/f). *Desarrollo curricular por competencias profesionales integradas*. Recuperado de <http://www2.ufro.cl/docencia/documentos/Competencias.pdf>.
- ITSON-CDA-planeación, J. Hanel D. V., J. Hanel G. y otros (2007). *Estudio de pertinencia-tendencia de los programas de estudio del ITSON*, Sonora, TSON.
- Rodríguez V., Gonzalo (2002). *La reestructuración curricular de los programas educativos de licenciatura 2002 del ITSON*. Documento presentado ante Consejo Directivo. Sonora, México.
- Serna A., María L. (2003). "El modelo por competencias en el ITSON", en revista *Perspectiva Universitaria*, ITSON, año 2, núm. Mayo.



ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES
E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR



ISBN: 978-607-451-032-4



9 786074 510324