

# DEL MODELO EDUCATIVO AL AULA

El encuentro con los estudiantes

**Coordinadores:**  
**Leticia del Carmen López Díaz**  
**Javier Tolentino García**



# DEL MODELO EDUCATIVO AL AULA

---

EL ENCUENTRO CON LOS ESTUDIANTES

C O L E C C I Ó N

ROSARIO MARÍA GUTIÉRREZ ESKILDSEN

*Pedagogía y Educación*

**José Manuel Piña Gutiérrez**  
*Rector*

**Dora María Frías Márquez**  
*Secretaria de Servicios Académicos*

**Comité Evaluador**

**Dra. Martha Lilia León Noris**  
*Universidad Veracruzana*

**Dra. María del Refugio Salas Ortega**  
*Universidad Veracruzana*

**Dr. Rene Elizalde Salazar**  
*Universidad Autónoma de Tlaxcala*

**Dra. Blanca Margarita Andrea Padilla Mendoza**  
*Universidad Autónoma de Tlaxcala*

**Dr. Moisés Mecalco López**  
*Universidad Autónoma de Tlaxcala*

**Dra. Guadalupe Aurora Maldonado Berea**  
*Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca*

# DEL MODELO EDUCATIVO AL AULA

---

EL ENCUENTRO CON LOS ESTUDIANTES

Leticia del Carmen López Díaz  
Javier Tolentino García

**COORDINADORES**



**UNIVERSIDAD JUÁREZ  
AUTÓNOMA DE TABASCO**

Primera edición, 2019

D. R. © Universidad Juárez Autónoma de Tabasco  
Av. Universidad s/n, Zona de la Cultura  
Colonia Magisterial, C.P. 86040  
Villahermosa, Centro, Tabasco

Para su publicación esta obra fue aprobada por el sistema de “revisión abierta” por pares académicos. Los juicios expresados son responsabilidad de los autores.

Queda prohibida la reproducción parcial o total del contenido de la presente obra sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito del titular, en términos de la Ley Federal del Derecho de Autor.

ISBN: 978-607-606-504-4

Fotografía de portada: Archivo UJAT  
Diseño de portada: Fernando Ramos Bedoy

Hecho en Villahermosa, Tabasco, México.

## ÍNDICE

Prólogo <i>Ernesto Treviño Ronzón</i>	9
Presentación <i>Leticia del Carmen López Díaz</i> <i>Javier Tolentino García</i>	18
Prácticas profesionales y servicio social frente a la educación por competencias: una propuesta. <i>Crystiam del Carmen Estrada Sánchez</i>	25
La actividad integradora de la UATX: Experiencia de aplicación en trabajo social. <i>María del Rosario Taxis Zúñiga</i> <i>Edith Salazar De Gante</i>	32
Tenemos un café pendiente, conversemos: ¿Qué piensan los que aprenden a pensar?. <i>Rubén Hernández Ruíz</i> <i>Citlalli García Bernal</i>	48
La tutoría como eje transversal en el modelo educativo de la UJAT. <i>Juan de Dios González Torres</i> <i>Arturo Corona Ferreira</i>	68
Actividades extracurriculares extramuros, como parte de la acreditación en la modalidad a distancia. <i>Rosa Nelly Rivera Cruz</i>	78
Aprendizaje centrado en el estudiante, como eje transformador del modelo educativo de la UJAT. <i>Lisbeth Jacinto Castillo</i> <i>Domingo Román Guillén</i>	91

El impacto de la enseñanza de artes, en la formación integral de estudiantes universitarios. <i>Raúl Armando Hernández Glory</i> <i>Delfín Romero Tapia</i>	103
Proceso de evaluación curricular, de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. <i>Edith Salazar De Gante</i> <i>René Elizalde Salazar</i>	111
Enfoque de aprendizaje E-learning basado en plataformas Moodle y Kahoot, en la asignatura cálculo integral, de la licenciatura en matemáticas de la UJAT. <i>Laura del Carmen Sánchez Quiroga</i> <i>Samuel de Jesús Garrido Villalobos</i>	132
La competencia de planeación didáctica de los docentes, para la formación integral del estudiante. <i>Martha Lilia León Noris</i> <i>Martha Luna Martínez</i> <i>Arturo Gil Gutiérrez Wong</i> <i>Carlos Alonso Pulido</i>	142
La inteligencia emocional del tutor, en el modelo educativo por competencias. <i>Norma Aguilar Morales</i> <i>Candelaria Guzmán Fernández</i>	154
Los portafolios de evidencias. La experiencia de la UJAT. <i>Leticia del Carmen López Díaz</i>	164
Elementos innovadores en el currículum de los modelos educativos. El caso del modelo humanista integrador, basado en competencias de la UATX. <i>Blanca Margarita Andrea Padilla Mendoza</i> <i>Moisés Mecalco López</i> <i>María del Rocío Lucero Muñoz</i>	175
Modelo Educativo y trabajo colegiado. Las comunidades de aprendizaje en la UJAT. <i>Javier Tolentino García</i>	189

El Modelo Educativo integral y flexible de la Universidad Veracruzana. Apuntes sobre la transición: De la propuesta, a la operación de los planes flexibles. 205

*Mauricio Eliseo Aguirre Serena*

*Martha Lilia León Noris*

*María del Refugio Salas Ortega*

Las dimensiones de la gestión universitaria. De los saberes a las competencias. 219

*Antonio Aguirre Andrade*

*Samantha Sánchez Cruz*

Semblanza curricular de los autores



## PRÓLOGO

### LOS MODELOS EDUCATIVOS EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANAS. ALGUNOS APRENDIZAJES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA

*Ernesto Treviño Ronzón<sup>1</sup>*

Los modelos educativos son parte del vocabulario con que cotidianamente se habla de la forma en que se organizan y funcionan las instituciones de educación superior, tanto en México, como en otras partes del mundo. Sin embargo, esto no siempre fue así, pues si bien el concepto de modelo (educativo, de formación, académico) tiene una larga trayectoria, su apropiación generalizada es relativamente creciente y se ha desplazado de ser una noción empleada para interpretar procesos, estructuras, relaciones o funciones en las instituciones educativas, a una noción empleada para designar una parte importante de su deber ser.

Dada la relevancia que los modelos educativos han adquirido en la vida las instituciones educativas contemporáneas, recibí un mucho gusto la convocatoria para escribir unas reflexiones preliminares a la obra Coordinada por Leticia del Carmen López Díaz y Javier Tolentino García, en la que se sistematizan diferentes experiencias, análisis y propuestas sobre algunas de las numerosas dimensiones de los modelos educativos en instituciones de educación superior mexicanas.

En el marco de esta invitación quiero dedicar unas líneas para presentar una breve consideración sobre el papel que han venido jugando los modelos educativos en las instituciones de educación superior en México, con énfasis en algunos de los principales aprendizajes que ha dejado su implementación y en los

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias por el Cinvestav-IPV. Investigador Titular en el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana. Se especializa en temas de políticas educativas. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel II), con reconocimiento Perfil Deseable (SEP-Prodep). Correo: [etrevino@uv.mx](mailto:etrevino@uv.mx)

<sup>2</sup> Actualmente México es un país ampliamente diversificado en términos del sistema de educación superior. Este proceso inició en la década de 1960 y se ha intensificado en los últimos 20 años. Actualmente, en México se cuentan con universidades públicas estatales, federales; privadas, autónomas,

retos que todavía hay que sortear a partir del conocimiento disponible en esta materia y que atañen a prácticamente todos los actores educativos.

### **Los modelos educativos: de una herramienta de interpretación a un curso de acción**

Las Instituciones de Educación Superior (IES) contemporáneas se organizan de diferentes formas según sus fines, según su orientación, según su estructura; según su trayectoria institucional y, por supuesto, según sus recursos humanos, materiales y financieros. Por supuesto, lo que hoy llamamos sistema de educación superior no siempre fue así, pues inició y se desarrolló como un sistema de universidades, colegios, institutos de perfil acotado y organización más o menos regular.

Hacia el último tercio del siglo XX y en la larga transición al siglo XXI, las formas organizativas comenzaron a sofisticarse y a combinarse de maneras difíciles de resumir.<sup>2</sup> Como resultado de lo anterior, se comenzó a emplear diferentes herramientas analíticas e intelectuales para dar cuenta del funcionamiento de las IES y comenzaron a emplearse modelos explicativos como los estudios organizacionales (particularmente de la sociología de las organizaciones), el análisis institucional, las políticas educativas, entre otros enfoques.

En el análisis histórico de la educación superior se identifican convencionalmente dos formas básicas de organización universitaria de donde deriva nuestro actual sistema de educación superior: la primordialmente guiada por actividades docentes y de formación profesional (universidad napoleónica,

---

<sup>2</sup> Actualmente México es un país ampliamente diversificado en términos del sistema de educación superior. Este proceso inició en la década de 1960 y se ha intensificado en los últimos 20 años. Actualmente, en México se cuentan con universidades públicas estatales, federales; privadas, autónomas, no autónomas; instituciones de educación tecnológica (universidades, institutos tecnológicos), escuelas de educación normal, universidades interculturales, con formas de organización administrativa y académica que combina muchos parecidos y muchas diferencias entre las instituciones. La diversificación ha sido el resultado de una combinación de políticas educativas, financieras, de cobertura, y de decisiones tomadas en diferentes momentos y en condiciones históricas diversas.

desarrollada en Francia) y la guiada por actividades de formación basadas en la investigación (universidad humboldtiana, desarrollada en Alemania). Estas formas de organización acompañadas, a su vez, de formas de financiamiento y de relacionarse con el gobierno y con otros sectores, comenzaron a replicarse con sus variaciones en diferentes partes del mundo. El proceso de desarrollo de las instituciones se dio de manera diferencial a nivel global y el caso mexicano no fue la excepción.

La confluencia de diferentes procesos económicos, políticos y sociales de la última parte de siglo XX incentivaron que diferentes gobiernos, numerosos académicos y muy diversas agencias nacionales a internacionales intentaran explicar cómo estaban funcionando las instituciones educativas, para, sobre esa base, planear su futuro.

Uno de los trabajos más relevantes al respecto fue el de Clark (1983), quien recuperó las formas tradicionales de organización universitaria arriba señalados para explicar cómo se organizaban las instituciones de educación superior en su momento. Con trabajos como los de Clark se diseminaron diferentes conceptos y metáforas para dar cuenta de los parecidos y de las diferencias de las instituciones educativas, y términos como *modelo*, *sistema*, *organización funcional*, *red*, entre otros, comenzaron a utilizarse cada vez más en diferentes momentos y lugares, a veces para designar con precisión los componentes y las funciones de las IES, a veces, como metáforas -para evocar, imaginar o ejemplificar lo que eran-, pero más importante aún, para trazar lo que podrían llegar a ser.

Eventos como la Conferencia Mundial de Educación Superior, son un ejemplo de este importante proceso. Los debates durante la conferencia desarrollada en París, y la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, presentada al final de dicha conferencia, hicieron uso de los conceptos “modelos de enseñanza” y “modelos de educación superior” para recomendar el desarrollo de políticas y programas nacionales, regionales e institucionales que tuvieron gran eco en muy diversas partes del mundo. México fue uno de esos países pues las recomendaciones de la Conferencia hicieron

sistema con numerosas políticas y programas que se habían puesto en marcha algunos años antes, con el ingreso de México a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos en 1994).

Es en esta época de transición y de proyección que los modelos, los sistemas, las redes, dejan de funcionar primordialmente como herramientas conceptuales y metodológicas para explicar el funcionamiento, y comienzan a funcionar cada vez más como elementos prescriptivos y, eventualmente, normativos. Por supuesto, no lo hacen solos, sino de la mano de políticas, de recomendaciones, de debates académicos (pedagógicos, didácticos, disciplinares) y se fueron tejiendo de manera cada vez más fuerte con otras políticas como las de expansión, las de diversificación, las de diferenciación, las de certificación, entre otras.

Al inicio del siglo XXI, en países como México se normalizó la idea de que las Instituciones de Educación Superior deben tener modelos académicos, modelos educativos o modelos de enseñanza (no entraré en la distinción de ellos aquí) y desde entonces estos se sofisticaron cada vez más. Los modelos ahora pasan a ser representaciones idealizadas de organización que articulan muy diversos componentes y que se objetivan en documentos donde se describen objetivos, misiones, ejes de formación e incluyen declaraciones de principios y en ocasiones la organización curricular (Treviño, 2015).

La diseminación de los modelos ocurrió de la mano de recomendaciones y en su caso de políticas explícitas emanadas de la Secretaría de Educación Pública, de la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior, de muy variadas organizaciones privadas, algunas nacionales y otras internacionales. Los modelos de inicio del siglo XXI comenzaron a incluir no solo declaración de contenidos y objetivos de formación, no solo planes curriculares, sino herramientas de seguimiento físico y virtual, sistemas de créditos, mecanismos de movilidad, sistemas de tutorías, estrategias de flexibilidad, entre otros complejos componentes que poco a poco se tejieron con las estrategias de desarrollo y

consolidación que ya operaban en decenas de universidades e instituciones desde inicios de la década de los años noventa.<sup>3</sup>

## **Lo que sabemos de los modelos educativos**

Al concluir la segunda década de este siglo, los modelos educativos ya no son promesas o propuestas de organización. En algunas IES tienen casi dos décadas funcionando y la información sobre sus resultados es muy desigual, pues mientras algunos reportan que se han consolidado, aunque sea parcialmente, otros continúan en proceso de acomodo o inclusive de reedición. Diversos estudios sobre implementación de políticas educativas, y particularmente, sobre implementación de modelos educativos han documentado algunos de los principales aprendizajes en la materia y también han abierto muchas dudas (Ocampo, Ferrer y Orozco, 2016).

Por ejemplo, hoy en día sabemos que los modelos educativos enfrentan muy diversos retos de concepción, de diseño, de implementación y de resultados. Enfrentan retos administrativos, de financiamiento y también de comprensión. Las investigaciones teóricas, empíricas, evaluativas, de intervención, como las incluidas en esta obra coordinada por López y Tolentino, muestran, por ejemplo, que aun si un modelo educativo está diseñado con fundamentos coherentes y respaldado con suficientes recursos humanos, financieros y materiales, su implementación enfrentará numerosos retos, algunos de los cuales son previsible en un adecuado proceso de diseño de la gestión del cambio, pero otros no, porque pueden obedecer a los procesos propios de instituciones que se mueven más de lo que parecen, como lo son las IES.

Entre dichos procesos se pueden incluir, sin ánimos de ser exhaustivos: el cambio generacional de los estudiantes (que es muy marcada y acelerada), la

---

<sup>3</sup> Las políticas educativas se entrecruzan y hacen sistema con la diseminación de los modelos educativos, científicos y tecnológicos son numerosas y cubren varias décadas; son combinaciones de iniciativas y decisiones locales con propuestas y tendencias de carácter internacional de mediana y larga duración (Treviño, 2018). Por ejemplo, en México, los créditos educativos están presentes en la conversación pública desde la década de los años noventa, pero su adopción sistémica se dio en la transición de siglos. Lo mismo ocurre con conceptos como el de flexibilidad.

rotación de la planta académica (que puede ser de el 30% en una década), la hibridación de las disciplinas (que impacta a los planes de estudio), los cambios en las prioridades institucionales (que pueden derivar de los programas de trabajo, de las condiciones presupuestales, de las formas de relacionarse con el entorno), la tendencias emergentes en materia de educación superior, la forma en que el modelo se comunica a lo largo y ancho de la estructura institucional, entre otros

En mi opinión, y con base en los aprendizajes que nos dejan decenas de investigaciones sobre implementación de políticas y programas, tanto a nivel macro, como a nivel mezo y micro, y con base en los estudios sobre los componentes de los modelos educativos de educación superior, puedo afirmar que éstos no pueden ser imaginado como estructuras cerradas ni deterministas, aun si se ponen en marcha en instituciones que carecen de autonomía administrativa, financiera o de gobierno (que en el caso de México son casi todas aquellas que no son universidades públicas estatales o federales) (Treviño, 2016).

En mi opinión un modelo educativo no solo es lo que dice la normatividad, las propuestas o los planteamientos más generales. El modelo educativo debe entenderse como lo que resulta a partir de las propuestas ideales y de su implementación por la estructura y la vida cotidiana de las organizaciones; por lo tanto, incluye lo que los actores hacen con él, sus agregados, sus restas, sus correcciones y desarticulaciones.

Los modelos educativos requieren diversos grados de flexibilidad, no solo curricular, para permitir que los diferentes agentes desplieguen su creatividad y voluntad de actuar. Por supuesto, también necesitan ciertos ejes y códigos que permitan mantener grados de coherencia interna y externa, así como la exigibilidad de los compromisos con la formación. Lo anterior va contra de algunas tendencias hegemónicas que increíblemente todavía persisten desde la década de los años noventa del siglo pasado, y que por fortuna se han relajado.

Dichas tendencias intentaron implementar programas de profesionalización del profesorado, de evaluación y de certificación que circularon hacia los modelos educativos en más de una institución de educación superior y que intentaban reconciliar la flexibilidad y la formación integral con el cumplimiento de una serie

de criterios o estándares a veces descontextualizados y de muy difícil verificación. Es el caso de intentar normar que prácticamente todo estudiante tome tutoría cuando puede que no lo necesite -lo que obliga a generar sistemas tutorales inflados- (Baños, 2016); o es el caso de establecer el doctorado como un criterio de calidad de la planta docente solo por ser una tendencia o valor asumido, sin evidencia contundente de que el doctorado implique un mejor trabajo docente (Guzmán, Hernández y Guzmán 2009).

Trabajos como los incluidos en este libro de López y Tolentino ayudan a comprender algunas de las mejoras, de las innovaciones y muchos de los retos que todavía hay que resolver en materia de modelos de educativos: algunos de estos retos incluyen procesos institucionales; otros hacen referencia al uso de recursos tecnológicos, otros a procesos tutorales, otros a estrategias de formación continuada del profesorado, o en su caso a la dimensión formativa de los estudiantes. Esta diversidad de aproximaciones es importante porque, como se indicó previamente, los modelos ya no existen solo como expresiones ideales, sino se han vuelto articulaciones conceptuales y procedimentales, cada vez más sofisticadas y llenas de componentes.

Hoy en día se han asumido no solo como una forma de organización, sino inclusive se ha llegado al punto de establecerla como una suerte de “marca distintiva” en no pocas instituciones que indicaría algo así como el “valor agregado” de la formación. Ante este tipo de derivaciones, algunas preguntas elementales son necesarias: ¿Quién necesita un modelo educativo? ¿Las Autoridades educativas, los estudiantes, los profesores, las organizaciones certificadoras, la “sociedad”? ¿En qué se funda esta necesidad? Por otro lado ¿es crucial o es una superposición innecesaria que choca con otras figuras y estructuras ya disponibles en la vida de las IES? ¿Por qué a pesar de todos los años que han transcurrido desde su popularización todavía hay tan poca investigación sobre ellos y las instituciones encuentran tan complicado hacerlos funcionar? ¿Qué tan evidentes o qué tan transparentes deben ser los modelos para los actores institucionales? En otros términos ¿Deben todos los actores institucionales estar cabalmente enterados de las particularidades de un modelo

educativo para asegurar su éxito? ¿O es suficiente que cada actor institucional entienda el componente en que desempeña su responsabilidad para asegurar un funcionamiento adecuado?

Éstas y otras preguntas parecidas, aunque pueden parecer problemáticas, bien por simples, o bien por complejas (según desde donde se las mire), son necesarias porque las IES son organizaciones donde la reflexividad no pueden dar por sentado nada. Las preguntas, las propuestas, las experimentaciones en materia de modelos de formación deben estar articuladas por cuestionamientos, por sustentos conceptuales y por evidencias, no solo derivadas de la información que las instituciones producen para decenas de informes o reportes, sino también, a partir de evaluaciones e investigaciones académicas. Por esta razón, celebro la continuidad de los debates sobre los modelos educativos, pues debemos mirarlos como si ellos se constituyeran en una fuente transparente de explicación del deber ser institucional.

## Referencias

- Baños Everardo, C. (2016) Las significaciones en torno a la tutoría en los actores del programa de tutorías de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Tesis Doctoral Programa de Doctorado en Estudios Transdisciplinarios de la Cultura y la Comunicación. México : ICONOS.
- Burton, C. (1983) *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley and Los Angeles, USA, University of California Press.
- Guzmán Acuña, T., Hernández Limón, O. Guzmán Acuña, J. (2009) "Evaluación e impacto del promep en profesores universitarios. el caso de la universidad autónoma de tamaulipas". *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, vol. XIX, núm. 2, 2009, pp. 51-68 Universidad Autónoma de Tamaulipas, Ciudad Victoria, México.

- Ocampo, E.; Hernández, E. y N. Rodríguez (2016) *Perspectivas y retos de la educación integral y flexible en las Instituciones Públicas de Educación Superior en México*. México: Universidad Veracruzana
- Treviño Ronzón, E. (2016) « Retos de política, políticas y gestión en la implementación del Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana ». En Ocampo, E.; Hernández, E. y N. Rodríguez. *Perspectivas y retos de la educación integral y flexible en las Instituciones Públicas de Educación Superior en México*, pp. 121-137. México: Universidad Veracruzana.
- Treviño Ronzón, E. (2015) *La educación superior y el advenimiento de la sociedad del conocimiento. Equivalencias y diferencias en los discursos y políticas de transformación educativa en los ámbitos nacional e internacional*. México: ANUIES
- Treviño Ronzón, E. (2018). « Las universidades públicas mexicanas en la era del conocimiento. Procesos de cambio a cien años de la reforma de Córdoba ». *Revista del IICE*, UBA, Argentina [S.l.], n. 44, p. 97-112, may. 2019.
- UNESCO (1998) *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción y Marco de Acción Prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior conferencia mundial sobre la educación superior*. CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR, 9 de octubre de 1998. Revisada el 29 de agosto del 2019. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

## PRESENTACIÓN

*Leticia del Carmen López Díaz  
Javier Tolentino García  
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*

En México, las políticas de la educación superior de inicios del nuevo milenio impulsaron a las universidades estatales a la elaboración de un Modelo Educativo institucional. Así, surgieron un conjunto de documentos que han sido la guía de los esfuerzos para asegurar la calidad de la educación. Aunque en algunos casos, la presencia como documento rector de un conjunto de acciones del modelo educativo se ha ido diluyendo, con mayor o menor frecuencia, en otros se han dado pasos hacia una segunda generación de planteamientos filosóficos, educativos, académicos, curriculares y pedagógicos concretados en el modelo educativo.

En el último lustro, diversas universidades tomaron la iniciativa de evaluar sus modelos educativos, producto de lo cual se han realizado coloquios educativos que han congregado una gran variedad de reflexiones sobre las diferentes aristas del acontecer de las universidades.

En este libro titulado *Del Modelo Educativo al Aula. El Encuentro con los Estudiantes*, se incluyen las ponencias dictaminadas del Tercer Coloquio Nacional sobre Modelos Educativos Universitarios, por su contribución al objetivo de analizar las fortalezas y debilidades de los modelos educativos universitarios, situando como referente central a los estudiantes, en el marco de los procesos de reforma y cambio que se han venido impulsando en las Instituciones de Educación Superior cuyos retos de calidad, equidad y pertinencia aún siguen vigentes.

Hoy más que nunca, la educación superior vive tiempos marcados por la complejidad y la incertidumbre, en términos de Morín. Entre los desafíos centrales, condicionados por la sociedad del conocimiento y del aprendizaje y la cuarta revolución industrial, están: el financiamiento, la atención a las desigualdades, principalmente a las regionales, el aseguramiento de la calidad y la equidad, los desafíos curriculares, el desarrollo de las competencias de cada uno de los niveles

educativos, la internacionalización, la responsabilidad social, la competitividad, la formación para el emprendurismo, así como todo lo referente a la ciencia, el desarrollo tecnológico y la innovación, entre otros.

### **La sociedad ha cambiado**

La UNESCO establece un primer derrotero de las sociedades, ubicando a la sociedad de la información, a partir de la influencia del desarrollo tecnológico, como un primer momento que da paso a la sociedad del conocimiento, y la necesidad de llegar a una sociedad del aprendizaje. La información, como dato o como materia prima, no tiene ninguna función en la sociedad ni en el individuo; sin embargo, al pasar por un proceso de significatividad, de contextualización, de reflexión, se convierte en conocimiento. Y dadas las desigualdades sociales existentes entre la población, las sociedades del aprendizaje se constituyen en un requerimiento o una aspiración, a partir de que el conocimiento no esté concebido como algo exclusivo de las instituciones, en este caso, de las universidades, ni se limite a ciertos tiempos de escolarización. Es decir, la sociedad va evolucionando en sus características, lo cual condiciona las demandas a los sistemas educativos, que enfrentan el reto de dar respuestas a través de la formación de los profesionistas.

Asimismo, en los años recientes, se alude a la Cuarta Revolución Industrial o a la Industria 4.0, como formas de denominar a la nueva era en que se ha entrado a partir de la fusión de las tecnologías en lo físico, digital y biológico, en el marco de las tendencias laborales, donde la robótica, el internet de las cosas, la producción a través de impresoras 3D, la inteligencia artificial, la nanotecnología, entre otros avances disciplinares y tecnológicos. Es decir, la automatización ya es un hecho en el mundo del trabajo, como por ejemplo, hoteles y restaurantes operados por robots, lo cual impacta los modelos educativos de las universidades.

En efecto, la sociedad ha cambiado, pero no por generación espontánea, ya que en ella ha jugado un papel determinante la educación, en este caso la educación superior. En concreto, los países se clasifican según su crecimiento

económico, su desarrollo económico con un estadio superior, teniendo como base el proceso de industrialización alcanzado. Por ello, desde 1996 la OCDE plantea el concepto de economía del conocimiento, para reconocer la creación, difusión y uso del conocimiento como el factor central del crecimiento económico. Y en ello, el rol de la educación superior es determinante y sus modelos educativos deben ser la expresión concreta del proyecto educativo a largo plazo de México.

Los bajos o insuficientes niveles de crecimiento económico, observados en los porcentajes de la población en condiciones de pobreza, exigen un replanteamiento en la relación sociedad y educación. Es decir, el desarrollo del país, entendido como un proceso de largo plazo que se concreta en lugares específicos, es una necesidad para mejorar la calidad de vida de la población o el índice de desarrollo humano, tal como lo han logrado otros países a través de la inversión en educación como vía para alcanzar una economía del conocimiento.

En palabras de Xavier Aragay, el conocimiento es el petróleo de nuestro tiempo. Y requiere creatividad e innovación para la competitividad, a través de re-imaginar la educación, la universidad y los salones de clases, en el marco de un modelo educativo cuya esencia sea la necesidad del cambio.

### **La universidad del futuro**

Después de la primera Conferencia Mundial sobre Educación Superior, en 1998, auspiciada por la UNESCO, así como en las sucesivas, las reflexiones sobre los escenarios del futuro de las universidades se precipitaron a partir de la conformación de la Unión Europea y de los documentos producidos por la OCDE, diversas tipologías sobre las características de educación superior, pero sobre todo, se vislumbraron las tendencias en el marco de los cambios de la sociedad, sobre todo, la del conocimiento y la del aprendizaje.

Entre los escenarios mundiales y regionales de la educación superior, Francisco López Segrera, en el marco de los países que integran la OCDE, plantea los siguientes seis, los cuales van desde lo que actualmente prevalece

hasta escenarios donde la universidad juega un rol en la sociedad, basado en el aprendizaje abierto y a lo largo de la vida:

1. El **tradicional**, corresponde al perfil actual, donde el gobierno realiza el financiamiento y regula la gestión del funcionamiento.
2. El de las **universidades emprendedoras**, donde las públicas o privadas actúan con autonomía ante las opciones de financiamiento, se orientan hacia el mercado sin perder sus valores académicos.
3. El del **mercado libre**, donde las fuerzas del mercado son las reguladoras, incluyendo la calidad y el financiamiento, así como una especialización por funciones de docencia o investigación, por áreas disciplinarias y tipos de audiencia. La tecnología tiene una alta presencia.
4. El de **la educación permanente y educación abierta**, donde las universidades se caracterizan por el acceso universal para todas las edades, se realiza menos investigación, el desarrollo profesional está financiado por las compañías o por los propios individuos, y dado que la sociedad envejece, la oferta se adecua a la demanda. Y hay una alta inversión de las TIC.
5. El de la **red global de instituciones**, donde los estudios se ajustan a la demanda y las necesidades del mercado, por lo que los estudiantes diseñan su propia formación a partir de la oferta existente. La tecnología tiene un gran desarrollo y hay una estandarización en los contenidos.
6. El de la **desaparición de las universidades**, por lo que las personas aprenden a lo largo de su vida, de acuerdo a sus necesidades personales o profesionales. Predomina la educación abierta, y el aprendizaje mediante las redes es central.

Producto de lo anterior, la mínima consideración de los cambios sociales y económicos, las determinantes del empleo, así como la presencia y desarrollo de las TIC hacia la educación superior, conllevan al replanteamiento de los nuevos y cambiantes escenarios de las universidades. Se impacta la misión y visión hacia el futuro, los planes de desarrollo, así como los principios de los modelos educativos.

Entre las tendencias prospectivas, se plantea que la universidad del futuro será más digital, más flexible y más especializada, según los investigadores de la Universidad Abierta de Cataluña y del MIT de Boston, cuyo decálogo de conclusiones es:

1. Educación más práctica, tangible e interactiva.
2. Segunda brecha digital: las competencias digitales.
3. Aprender en todas partes.
4. El fin de la exclusividad de la universidad.
5. Una mayor implicación de las empresas.
6. Formación a la medida, sin calendarios y con tutores permanentes.
7. Internacionalización y especialización.
8. Más allá de las asignaturas.
9. Modelos menos rígidos.
10. El uso de aplicaciones móviles agrupadas en repositorios.

En este sentido, Andrés Pérez de Pedreño también plantea un conjunto de atributos de la universidad del futuro: 1) formación universitaria abierta, adaptativa, global e hibridada; 2) el entorno creativo de las clases presenciales y virtuales, su reinención; 3) los campus inteligentes: ecosistemas de innovación anticipativos del futuro; 4) la universidad del emprendimiento, la innovación y la creatividad; el emprendimiento como factor clave de la sociedad del conocimiento; 5) la universidad sin fronteras: globalización, internacionalización y el ámbito local; 6) un nuevo modelo de universidad capaz de interactuar con la sociedad digital de su tiempo y aportar soluciones relevantes ante cambios disruptivos.

Lo anterior implica un conjunto de cambios disruptivos para la educación superior, que es necesario expresar en los modelos educativos. Es decir, ante los escenarios del futuro se impone la necesidad de *hackear* la universidad, la gestión y el aula. A. Piscitelli dice que la transformación del aula es en lo referente al espacio, tiempo, contenidos, evaluación y relación entre personas. Sin duda, la

presencia y los derroteros de la evolución de las TIC ubican a la universidad en redes y entornos digitales, condicionando a la docencia.

Ante la tentación de la información, de la docencia centrada en la enseñanza, el reto de la educación superior no está en la adquisición de tecnología, sino en la concreción de un modelo pedagógico que genere nuevas dinámicas de aprendizaje en las aulas, nuevos ambientes, porque las TIC cambiaron el contexto social de los sujetos de la educación, en términos de cómo nos informamos, cómo nos comunicamos, cómo trabajamos.

Se acabó la era de la imprenta, la hegemonía del libro, para dar paso a una universidad como laboratorio, a la realidad virtual o aumentada, los libros interactivos, el internet de las cosas, los micro-formatos, la robótica y la inteligencia artificial. Hoy más que nunca es necesario rediseñar los entornos educativos en lo referente a la práctica, la flexibilidad, las posibilidades de adaptación, lo global con lo regional, entre otras, inherentes a la universidad del futuro.

### **Los derroteros de la docencia**

Más allá del debate pedagógico, sobre las competencias o perfiles de egreso de los estudiantes o sobre las metodologías de trabajo en las aulas, hay un hilo conductor que es la formación para el APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA.

Hoy, ante los planteamientos que identifican un conjunto de competencias a desarrollar para el ejercicio de la docencia, ante el desarrollo y necesidad de la integración curricular de las TIC y de la presencia en las aulas de los nativos digitales, *millennials* o la generación Z, entre los derroteros de la docencia hay un hilo conductor: el aprender haciendo.

Diversas propuestas metodológicas de formación docente, tales como el aprendizaje basado en proyectos, por casos, por resolución de problemas, aula invertida, gamificación, desing thinking, TPACK, educación MAKER, tienen como eje el aprender haciendo. *Aprender hacer*, como tarea central de la escuela, es el epicentro de la utopía pedagógica. Y en este libro se ven reflejados los esfuerzos

de un conjunto de actores de diversas instituciones de educación superior con el fin de concretar lo establecido en los modelos educativos institucionales.

Enseñar a pensar se convierte en la hoja de ruta de las escuelas, independientemente de las reformas curriculares que marcan las propuestas de reformas educativas. Ya quedó atrás la época del enciclopedismo. Ya no es posible hoy que los *millennials* estén en las aulas y las TIC han cambiado sus formas de concebir el mundo.

Y he aquí la gran pregunta: ¿Los modelos educativos, escritos hoy, son capaces de visualizar el camino de la universidad del futuro, a través de un conjunto de innovaciones educativas que cada institución y sus comunidades de académicas deben construir a fin de garantizar los cambios profundos de la sociedad del conocimiento y del aprendizaje?

Por lo pronto, el lector del libro *Del Modelo Educativo al Aula. El Encuentro con los Estudiantes* encontrará los esfuerzos de instituciones y docentes ocupados en analizar o evaluar el modelo educativo, pero sobre todo, en concretarlo con acciones que van de lo cotidiano hacia la innovación educativa, teniendo como referencia a los estudiantes.

## PRÁCTICAS PROFESIONALES Y SERVICIO SOCIAL FRENTE A LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS: UNA PROPUESTA

*Crystiam del Carmen Estrada Sánchez  
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*

### Resumen

En la actualidad, los profesionales deben formarse de una manera diferente a la tradicional, de modo que estén en condiciones de enfrentar un mundo laboral distinto y en constante evolución. Para adecuarse a esta nueva situación es necesario realizar cambios importantes en la docencia superior; dichos cambios, además de darse en los contenidos programáticos y en las habilidades para el manejo de las nuevas tecnologías, también debieran producirse en cuanto a los requerimientos generales para el ejercicio profesional, lo que implica tener ciertas competencias distintas de socialización y desarrollo personal.

Debe haber un vínculo transversal entre el docente, el alumno, las autoridades universitarias y las empresas o instituciones que formen parte de los programas de práctica profesional y servicio social, que permitan evidenciar, evaluar y reconocer las aptitudes y capacidades del alumno dentro del aula y su entorno laboral (de prueba), buscando como objetivo que aprenda, se capacite y sea más competitivo adquiriendo mayor conocimiento y profesionalización en estas dos etapas de su carrera profesional.

Lo que aquí les presentamos es una propuesta de vinculación entre empresas, alumnos, docentes y autoridades administrativas de educación superior, con el fin de acentuar y generar nuevas competencias en los futuros profesionistas.

**Palabras clave:** Servicio social, práctica profesional, competencias, mundo laboral.

## **Introducción**

El enfoque educativo centrado en el alumno considera la individualidad de los estudiantes en el proceso de aprendizaje; toma en cuenta a cada uno con sus rasgos heredados, sus perspectivas, experiencia previa, talentos, intereses, capacidades y necesidades.

Esta perspectiva asume que los profesores deben comprender la realidad del alumno, apoyar sus necesidades básicas de aprendizaje, así como las capacidades existentes. Se requiere entonces conocer a cada uno y comprender el proceso de aprendizaje.

Las nuevas tendencias que se están dando en la actualidad en la educación superior -y que se expresan en numerosos documentos gubernamentales y de organismos internacionales especializados- han conducido a un replanteamiento de los currículos universitarios. Por otra parte, la heterogeneidad de la oferta de carreras y programas postsecundarios en instituciones de muy diversa naturaleza ha generado la urgente necesidad de dar fe pública de las capacidades de los egresados para su ejercicio profesional mediante procesos de aseguramiento de la calidad.

La educación ha sufrido diversas transformaciones, tal es el caso del modelo educativo implementado en los últimos años, este es en términos generales por competencias, en este modelo se establecen dos tipos de competencias: las genéricas, entendidas como los atributos compartidos por todos los profesionales y que son considerados importantes por la sociedad, además de ser comunes a todas o casi todas las titulaciones; y las específicas, que se definen como aquellas que se relacionan con un campo profesional o disciplinario específico y tiene una gran importancia para cualquier titulación porque están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de una profesión (García, 2008, pág. 8).

A pesar de las críticas presentadas, el modelo completó su última fase, lo que plantearemos aquí es una propuesta sencilla que involucra a los alumnos en su etapa de servicio social y prácticas profesionales, con las instituciones académicas de nivel superior.

Esto con el fin de puntualizar este modelo educativo propuesto y su vinculación con el ámbito laboral, vinculación que requiere mucha atención y que ciertamente no se le ha prestado tanta importancia como en realidad la requiere.

### **La importancia de las prácticas profesionales y el servicio social**

El servicio social generalmente conlleva más de 400 horas de trabajo a lo largo de un periodo de seis meses, puesto que los estudiantes que lo realizan todavía se encuentran activos en la universidad, sólo cubren turnos de medio tiempo. Asimismo, el servicio social no siempre implica labores relevantes al perfil académico. Es decir, las funciones que los estudiantes desempeñan a veces tienen poca relación con su área de conocimiento. No obstante, también es una forma de retribuir a la sociedad, sobre todo en universidades públicas.

Por otro lado, las prácticas profesionales no constituyen una obligación para los estudiantes, incluso carecen de valor curricular en algunas instituciones o resultan optativas. Pero sin duda reportan una enorme ventaja para quienes deciden inscribirse a un programa, pues aplicarán todas las habilidades que adquirieron en la universidad, por ello las empresas que los aceptan les ofrecen un apoyo económico para sufragar los gastos de sus estudios, comida y transporte (en la mayoría de los casos). Por ley, un programa de becarios dura de tres meses a un año, dependiendo de la empresa, lo relevante es que los becarios reciben una capacitación adecuada, conforme a las necesidades concretas de una empresa de su campo. Además, existe la posibilidad de que las empresas contraten ya como empleados regulares a los jóvenes que se hayan destacado como becarios.

Sin embargo, en muchas ocasiones los alumnos realizan las prácticas profesionales y el servicio social sin tener conciencia de la importancia que en realidad tienen; son una oportunidad para abrir las puertas al mundo laboral, que cada vez se torna más agresivo.

## **Competencias para el mundo laboral**

En la actualidad, los profesionales deben formarse de una manera diferente a la tradicional, de modo que estén en condiciones de enfrentar un mundo laboral distinto y en constante evolución. Para adecuarse a esta nueva situación es necesario realizar cambios importantes en la docencia superior. Entre otros cambios, además de darse en los contenidos programáticos y en las habilidades para el manejo de las nuevas tecnologías, también debieran producirse en cuanto a los requerimientos generales para el ejercicio profesional, lo que implica tener ciertas competencias de socialización y desarrollo personal.

En relación con los requerimientos generales que demandan las nuevas labores profesionales se ha escrito bastante en los últimos años. Considerando los nuevos desafíos y tipos de organizaciones que se presentarán en el futuro, algunas investigaciones coinciden en que las personas deberían poseer ciertas competencias generales independientemente de la profesión que posean. A pesar de ello, es posible pensar que, aunque estas sean competencias comunes, las diferentes profesiones desarrollarán más fuertemente algunas de estas capacidades.

Actualmente, la mayoría de las empresas se basan en el “reclutamiento por competencias”, el cual combina los conocimientos (sé hacer), experiencia (puedo hacer) y la actitud o motivación (quiero hacer). Esta combinación de factores se relaciona con la capacidad de una persona para interactuar efectivamente con colegas y clientes, y son de aplicación general, tanto dentro como fuera del trabajo. Las competencias laborales marcan en la empresa moderna una visión de calidad continua signada por desempeños exitosos (Gumucio, 2010, pág. 131).

Las competencias forman parte de la descripción del puesto. Cuando una empresa prepara su descripción de puestos de forma tradicional, se pregunta solamente por las tareas, obligaciones y responsabilidades que se requieren para desempeñar el puesto. En cambio, cuando se presenta una descripción de puestos basada en competencias se pregunta, además, “cuáles son las competencias necesarias para ser exitoso en el puesto”.

Una de las ventajas que ofrece es que no son fijas; son evolutivas, mejorables, moldeables y modelables. Esto permite también contar con programas de gestión de competencias y programas de desarrollo de talento que permitan a los empleados el desarrollo de las competencias necesarias para el éxito de la organización.

### **Necesidad de un seguimiento y vinculación efectiva (propuesta)**

Existen algunos programas de seguimiento en el servicio social y la práctica profesional que buscan evaluar el desempeño del alumno con respecto a los requerimientos de la empresa o institución, basados en una relación tutor profesional-tutor académico, y al finalizar se realiza un reporte de las áreas de oportunidad en las que debe poner mayor empeño el futuro profesionista (Universidad Autónoma de Madrid, 2018)

Este es por lo general el modelo más utilizado en las universidades, sin embargo, resulta incompleto para una etapa que requiere mayor esfuerzo de todas las partes. Debe haber un vínculo transversal entre el docente, el alumno, las autoridades universitarias y las empresas o instituciones que formen parte de los programas de práctica profesional y servicio social que permita evidenciar, evaluar y reconocer las aptitudes y capacidades del alumno dentro del aula y su entorno laboral (de prueba), buscando como objetivo que el alumno aprenda, se capacite y sea más competitivo adquiriendo mayor conocimiento y profesionalización en estas dos etapas de su carrera profesional.

- Es necesario crear un sistema específico para el seguimiento de las prácticas profesionales y servicio social, no solo al momento de comenzar a realizarlo, el seguimiento debe venir desde antes, ya que el alumno va desarrollando destrezas y habilidades, competencias, las cuales los docentes deben ir identificando con el fin de pulirlas y aprovechar las áreas de oportunidad donde el alumno debe poner mayor énfasis, este acompañamiento debe ir con un formato especializado y canalizarse a un área administrativa de la institución educativa.

- El área de estudios básicos debería tener un reporte personalizado y proporcionado por el docente que enmarque las destrezas que identificó en los alumnos y las áreas de oportunidad, esto con el fin de obtener un perfil más completo de los estudiantes.
- Antes de comenzar la etapa de servicio social y práctica profesional será necesario llevar a cabo un taller de cuando menos una semana, con ello se debe buscar que el alumno comprenda la importancia de brindar las prácticas profesionales y servicio social, en este taller se llevarán a cabo dinámicas que permitan a los estudiantes reconocer qué tipo de destrezas se requieren para brindar el servicio social, aunado a esto se podría presentar un foro donde se invite a egresados que estén laborando y a empresarios con el fin de crear conciencia sobre la importancia de practicar lo aprendido en la institución educativa
- Posteriormente, el área de estudios básicos -ya estando los alumnos en etapa de servicio social y prácticas profesionales- debe proporcionar al área de estudios terminales el perfil del estudiante, para entonces continuar con la próxima etapa.
- La etapa posterior al reporte es la elección de la empresa o institución donde el alumno debe prestar su servicio social o práctica profesional, esta selección debe estar basada en el reporte antes mencionado, la empresa será el “laboratorio” donde el alumno pulirá sus destrezas.
- Es necesario proporcionar al alumno, un tutor de prácticas profesionales por parte de la institución académica y otro por parte de la empresa, estos deben mantener una comunicación constante y elaborar en conjunto un reporte mensual de su avance en la empresa o institución donde realiza el servicio social.
- Si bien es claro que en todas las instituciones se realiza un reporte, este buscará no solo cumplir con las horas y requerimientos empresariales, también evaluará cada una de las destrezas en términos de porcentaje.
- Al concluir el servicio social y práctica profesional, se dará un reporte a los alumnos en el cual se les dará un análisis diagnóstico, extrapolado, es decir extraer conclusiones a partir de datos parciales, con lo cual el alumno tendrá un panorama más amplio de sus cualidades laborales y las áreas de oportunidad.

## Conclusiones

Lo antes expuesto es solo una idea presentada con el fin de mejorar la vinculación que debe existir entre la universidad, los docentes, las empresas y el alumno, pues al final de cuentas todos formamos parte de la sociedad y es conveniente para todos tener profesionales altamente capacitados ante las demandas que presenta el mundo moderno, que está sujeto a la mutabilidad y la evolución en todos los ámbitos y áreas del conocimiento.

Los cambios que viven las empresas -debido a las fluctuaciones económicas, políticas y sociales en los principales mercados y zonas de mayor actividad económica- afectan a los perfiles profesionales de los trabajadores y a las instituciones educativas, ya que se requiere estar en constante actualización del currículum de las carreras y del avance en el desarrollo de competencias profesionales de los egresados, por lo cual es necesario poner énfasis en esta parte un tanto olvidada pero de vital importancia para los egresados de todas las instituciones de nivel superior, como lo son la práctica profesional y el servicio social.

## Referencias

- García, C. M. (11 de 11 de 2008). *Universidad de las Palmas de Gran Canaria*. Recuperado el 12 de septiembre de 2018, de Definición de las competencias genéricas y específicas: <https://www.2.ulpgc.es/hege/almacen/download/44/44715/defcompetegenerespeci.pdf>
- Gumucio, R. J. (2010). La selección de personal basada en competencias y su relación con la eficacia organizacional. *Perspectivas*, 129-152.
- Universidad Autónoma de Madrid. (2018). *Información al Estudiante*. Recuperado el 12 de septiembre de 2018, de Seguimiento de las prácticas: el tutor profesional: <https://www.uam.es/Economicas/Seguimiento-Practicas-Tutor-Profesional/1234888239230.htm?language=es>

## LA ACTIVIDAD INTEGRADORA DE LA UATX: EXPERIENCIA DE APLICACIÓN EN TRABAJO SOCIAL

*María del Rosario Taxis Zúñiga  
Edith Salazar De Gante  
Universidad Autónoma de Tlaxcala*

### **Resumen**

La Universidad Autónoma de Tlaxcala, en el año 2012 puso en marcha el Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC), se trata de un “conjunto de ideas articuladas sobre lo que es la universidad y lo que quiere ser ante las demandas de la sociedad actual. Sustenta las concepciones y da sentido a las prácticas de los actores de una universidad, con el propósito de acercarse lo más posible a un ideal de universitario y a un proyecto de ser humano” (MHIC, 2012). A partir de esa fecha todos los planes de estudio, tanto de licenciatura como de posgrado, son diseñados tomando en cuenta lo que marca dicho modelo, con claros elementos curriculares.

Un elemento fundamental de la formación de los estudiantes es la actividad integradora, definida como “una situación de aprendizaje diseñada por los docentes de las diferentes unidades de aprendizaje de un mismo semestre, para ser realizada por los estudiantes, con la finalidad de articular los conocimientos, habilidades y actitudes planteados en la malla curricular. La actividad integradora implica tanto la conformación de equipos de trabajo de estudiantes, como de grupos colegiados de docentes por semestre que tienen como propósito primordial la integración de los conocimientos de las diferentes unidades de aprendizaje en un trabajo interdisciplinario” (UATX, 2016).

Este trabajo presenta la experiencia de actividad integradora que se realizó con estudiantes durante el desarrollo del 4º y 5º semestre de la licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, retomando la práctica en contextos comunitarios como eje transversal para desarrollar dicha actividad, y

cuyo resultado contempla un diagnóstico social y una intervención en la comunidad.

**Palabras clave:** actividad integradora, diagnóstico, salud sexual, intervención.

## **Introducción**

La implementación del Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC) ha sido fundamental en la labor que se realiza en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, no solo porque los planes de estudio lo exigen, sino porque ha venido dando significado a la labor. De este modo, la actividad integradora comprometió a los docentes a modificar las prácticas educativas, por lo que el trabajo colaborativo resulta fundamental. Así, el diseño de la actividad se realiza con los estudiantes. En el caso de la licenciatura en Trabajo Social, que se imparte en la misma institución, se ha cuidado que la actividad integradora se realice en cada uno de los espacios universitarios y esté relacionada con las competencias genéricas y específicas señaladas en el perfil de egreso, así como en los momentos en que se desarrolla el aprendizaje. Lo que se desea es impulsar una mayor participación de los estudiantes en trabajo por proyectos, en donde resuelvan problemas desde los componentes específicos que este programa educativo tiene.

En el caso de la actividad integradora que se presenta, veremos a continuación el trabajo realizado por estudiantes de Trabajo Social en la práctica escolar vinculada con la Red por los Derechos Sexuales y Reproductivos en México (Ddeser).

En primera instancia, se describe la ubicación de dicha práctica en el plan de estudios, para después situar la problemática, el contexto en donde se realizó (los Colegios de Bachilleres del Estado de Tlaxcala) y su vinculación con la Red por los Derechos Sexuales y Reproductivos en México; asimismo, se señalan los elementos en que consistió la práctica y se concluyen con la serie de aprendizajes desarrollados.

## Licenciatura en Trabajo Social

La licenciatura en Trabajo Social, en su plan de estudios 2012, contempla el campo formativo denominado Intervención en la práctica, conformado con diferentes unidades de aprendizaje que incluyen 5 semestres de práctica del Trabajo Social a partir del 4º semestre. Los propósitos de la práctica tienen como resultado productos; se inicia con el diagnóstico social comunitario en 4º semestre. Dicho trabajo se realiza en una comunidad o a partir del trabajo de una organización de la sociedad civil. Derivado de ello, los estudiantes deben generar, en el 5º semestre, un proyecto de intervención; el ejercicio incluye el diseño, la ejecución y evaluación del proyecto. Mientras que en el 6º semestre realizan un diagnóstico en una institución pública relacionada con el campo laboral del Trabajo Social, y en 7º semestre retoman este diagnóstico para la elaboración del proyecto de intervención en el ámbito de la institución.

El último semestre de formación, esto es en 8º, se dedica a intervenir de manera profesional con un proyecto ya sea en lo comunitario o en la institución, dependiendo de lo que el estudiante elija. La secuencia se visualiza gráficamente de la siguiente manera:

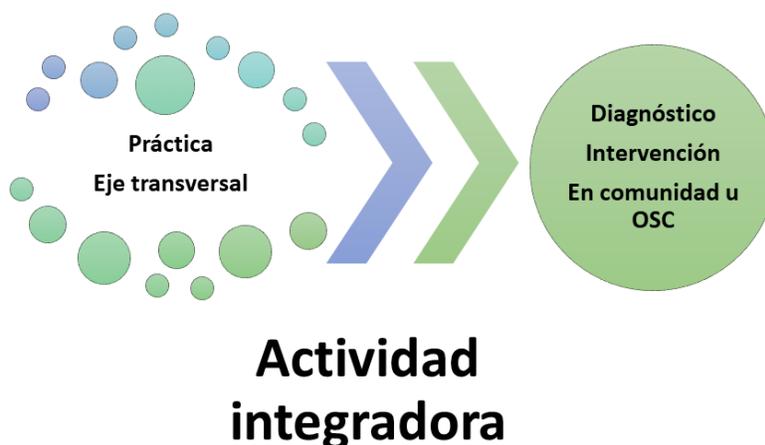
**Cuadro 1. Unidades de aprendizaje del campo formativo intervención en la práctica**



Fuente: Elaboración propia.

A partir del 4º semestre, el grupo de asesores de prácticas presenta un proyecto en el que los estudiantes se pueden inscribir. Dicho proyecto debe contener la secuencia del trabajo a realizar considerando las fases de diagnóstico, intervención y evaluación. En el caso que nos ocupa, a través de la Red por los Derechos Sexuales y Reproductivos en México (Ddeser) –organización de la sociedad civil que tiene convenio de colaboración con la Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología- se planteó la realización de un diagnóstico e intervención en el tema de la salud sexual y reproductiva de jóvenes estudiantes del Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala. Experiencia que se plasma a continuación.

### **Cuadro 2. Momentos de la Actividad Integradora**



Fuente: Elaboración propia.

El Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala tiene 24 planteles ubicados en distintos municipios de la entidad. Cuenta con una población de más de 15,000 estudiantes, por lo que es el sistema de educación media superior más importante en Tlaxcala, razón por la cual se eligieron dichos espacios educativos. Asimismo, desde la experiencia de la Ddeser se registra un importante número de casos de violencia sexual, embarazo adolescente e infecciones de transmisión

sexual. A continuación, describiremos los momentos de la práctica de trabajo social I y II, correspondientes a 4º y 5º semestre.

## **El problema**

Es fundamental revisar la problemática, en México la población joven de entre 12 y 29 años de edad representa el 32% de la población de acuerdo a datos del Fondo de Población de las Naciones Unidas (2016), entre los principales problemas que enfrentan los jóvenes en México se encuentran los relacionados a la Salud sexual y reproductiva, por ello es fundamental el trabajo con esta población debido a las siguientes cifras que presentan CONAPO, INEGI, INMUJERES, CONAVIM y organizaciones de la sociedad civil:

- En México, el 23% de la población entre 12 y 19 años de edad ha iniciado su vida sexual; 15% de hombres y 33% de mujeres lo ha hecho sin usar ningún método anticonceptivo.
- Existe un 9.8% de demanda insatisfecha de métodos anticonceptivos en población de 15 a 19 años de edad.
- El 17.4% de los nacimientos ocurridos en México son de mujeres menores de 20 años.
- Respecto al embarazo entre los jóvenes, 1 de cada 3 embarazos no es planeado.
- También 1 de cada 2 mujeres jóvenes de entre 12 y 19 años de edad ha sufrido por lo menos una situación de violencia física, psicológica o sexual en su vida.
- Entre las mujeres en edad fértil, las adolescentes de 15 a 19 años son el grupo más grande y México ocupa el primer lugar de embarazo adolescente
- La trata de personas con fines de explotación sexual cada día va en aumento y 1 de 7 mujeres en Tlaxcala está expuesta a vivir una situación de explotación.
- Cada día en México 7 mujeres desaparecen y no se ha logrado hacer un trabajo para mejorar la seguridad de ellas.

De acuerdo a estos datos que brindan las instituciones y organizaciones de la sociedad civil es necesario generar estrategias de actuación frente a esta gama de problemas.

### **La Red por los Derechos Sexuales y Reproductivos en México (Ddeser)**

La Red por los Derechos Sexuales y Reproductivos en México Ddeser, tiene presencia en 12 estados del país. Y desde su creación en el año 2003 se instaló en Tlaxcala. Trabaja para que las mujeres, así como los jóvenes, conozcan y exijan sus derechos desde el ejercicio de su ciudadanía, tomen decisiones sobre su vida sexual y reproductiva de manera autónoma, libre e informada y que participen en la creación de políticas públicas. También busca que las personas tomadoras de decisiones de todos los niveles gubernamentales (municipales, estatales y federales) y en todos los ámbitos (educativo, social, de la salud, legislativo y judicial), se comprometan y trabajen para garantizar e impulsar los derechos sexuales y reproductivos.

Ddeser-Tlaxcala cuenta con 5 programas que contribuyen a que la sociedad Tlaxcalteca conozca, ejerza y defienda sus derechos sexuales y reproductivos que a continuación se enmarcan de manera general:

### Cuadro 3. Programas de Ddeser-Tlaxcala

<p><b>Programa 1:</b> Acompañamiento integral y solidario para la interrupción del embarazo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Programa de atención a mujeres en situación de aborto que requieren un proceso de acompañamiento integral y solidario.</li> </ul>
<p><b>Programa 2:</b> Prevención, atención e investigación a la violencia sexual y de género</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Este programa trabaja para atender las situaciones de violencia de género que se viven en Tlaxcala, a través de la prevención, atención e investigación.</li> </ul>
<p><b>Programa 3:</b> Difusión y promoción de los derechos sexuales y reproductivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El programa se encarga de difundir promover y generar una opinión pública favorable a los derechos sexuales y reproductivos de las personas.</li> </ul>
<p><b>Programa 4:</b> Atención a la salud sexual y reproductiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El programa realiza acciones de atención psicosocial frente a la salud sexual y reproductiva a través de sesiones personales para abordar problemáticas como el embarazo no deseado, el bullying y las diversas violencias de género.</li> </ul>
<p><b>Programa 5:</b> Atención psicológica a la comunidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El programa contribuye a generar un cambio en la prestación de servicios de manera gratuita y profesional para la comunidad atendiendo a las diversas problemáticas a través de diagnósticos personalizados.</li> </ul>

Fuente: Taxis: 2018.

La Ddeser cuenta con experiencia sobre los temas relacionados a la sexualidad, de manera anual realiza acciones y genera estrategias para intervenir en diversos espacios donde se localice la presencia de jóvenes.

Por ello, en el 2018 creó un proyecto denominado “salud sexual y reproductiva en mi escuela” y se ha identificado al Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala en sus 24 planteles como un espacio oportuno y propicio para intervenir.

Es así que, desde la Universidad Autónoma de Tlaxcala, se propuso realizar acciones de manera conjunta con la finalidad de reconocer el problema, diagnosticarla, generar resultados y proponer un proyecto de intervención. El proyecto está a cargo de la Ddeser con apoyo de estudiantes universitarios de la licenciatura en Trabajo Social, quienes realizan prácticas comunitarias en esta organización y son los que trabajan arduamente para lograr los objetivos.

El proyecto tiene por objetivo diagnosticar la situación problemática que viven los estudiantes de Colegio de Bachilleres sobre su salud sexual y

reproductiva para generar estrategias de intervención que contribuyan a reducir las problemáticas que prevalecen entre la juventud.

La temporalidad del proyecto es de enero a diciembre del 2018. Las acciones que se realizaron están divididas en dos momentos, el primero “diagnóstico”, de enero a junio; el segundo de “intervención”, de julio a diciembre.

### **El diagnóstico social para la actividad integradora**

El diagnóstico social, como elemento transversal para la creación de la actividad integradora, es fundamental y, de acuerdo a Ander-Egg (2001), se define como el procedimiento en el cual se sistematizan los datos e información sobre la situación problema de un determinado espacio, que implica conocer y comprender los problemas y necesidades, sus causas y evolución a lo largo del tiempo.

Aunado a ello, Castro (2014) afirma que un diagnóstico no se hace solo para saber "qué pasa". Se realiza también para saber "qué hacer", de ahí que sean dos los propósitos o las finalidades últimas del diagnóstico.

Por otra parte, existen elementos fundamentales que han estudiado de manera amplia autores como Aguilar y Ander-Egg (1995), y que fueron retomados en el diagnóstico que aquí presentamos, por lo que se reconocen los siguientes elementos:

1. Identificación de las necesidades, problemas y oportunidades de mejora.
2. Identificación de los factores causales o determinantes, factores condicionantes y factores de riesgo.
3. Pronóstico de la situación.
4. Identificación de los recursos y medios de acción existentes y potenciales.
5. Determinación de prioridades, en relación con las necesidades y problemas detectados.
6. Establecimiento de las estrategias de acción.
7. Análisis de contingencias, para el establecimiento del grado de viabilidad y factibilidad de la intervención.

De acuerdo a Aguilar y Ander-Egg (1995) es necesario contar con una serie de pasos que ayuden a situar y contextualizar el problema en la realidad social, debe existir una unidad de análisis y síntesis de la situación-problema que sirve de referencia para la elaboración de un programa de acción.

Es por ello que el diagnóstico resulta ser un elemento principal para la praxis del trabajo social, su desarrollo y aplicación en la realidad social es la razón de ser de la actividad integradora, ya que no sólo se requieren conocimientos propios del trabajo social, sino también de la estadística, la metodología, la psicología de grupos, entre otras unidades de aprendizaje para lograr intervenir en esa realidad.

Los estudiantes de la licenciatura en Trabajo social que tienen como actividad integradora desarrollar un diagnóstico y un proyecto de intervención a partir de la práctica comunitaria, no solo focalizan elementos teóricos, metodológicos y prácticos para su abordaje, he aquí la riqueza de esta ponencia, pero también del trabajo que se realizan desde el trabajo social.

Como hemos observado, el camino no es sencillo y se utiliza la metodología de investigación acción para lograr intervenir en la realidad, de acuerdo a De Medina (2016) esta metodología permite una vinculación estructural entre teoría y práctica, ya que la participación del investigador no debe estar fuera del proceso social investigado, sino que también es un participante en la acción y en el proceso de cambio.

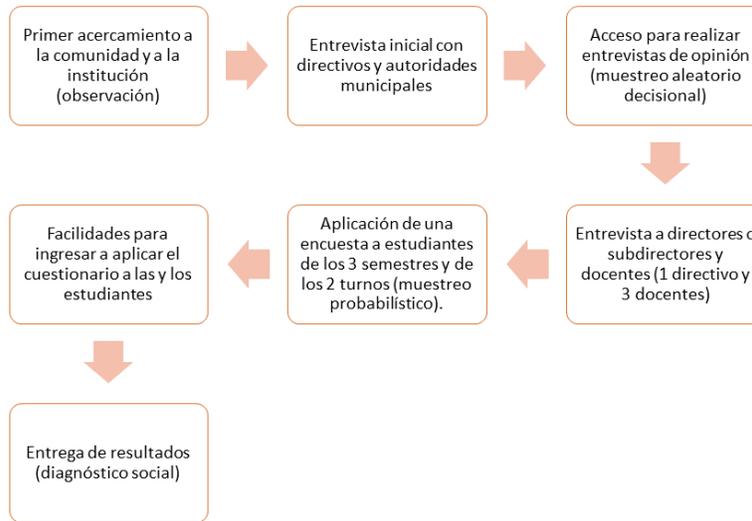
Las actividades que realizaron los estudiantes en los 24 planteles de COBAT, y la comunidad donde están ubicados cada uno de ellos, fueron:

- Reconocimiento del contexto donde se localiza el plantel (comunidad): con el propósito de identificar el entorno que rodea al plantel educativo, tomando en cuenta las vías de transporte, comunicación, centros recreativos e instituciones que ayuden a mejorar la calidad de vida de los individuos.
- Detección de las necesidades de la población-comunidad: mediante la técnica de observación, se identificaron necesidades sociales, así como las problemáticas de la comunidad y de los jóvenes, focalizando en los temas de salud reproductiva y sexual para, posteriormente, aplicar una encuesta y corroborar las carencias de la población antes observadas.

- Reconocimiento del contexto dentro del plantel educativo: una vez localizadas las necesidades de la comunidad, los practicantes se centraron en identificar las problemáticas y necesidades de los estudiantes, relacionadas a los temas de salud reproductiva y sexual, mediante la técnica de observación.
- Detección de las necesidades del plantel educativo: una vez realizada la técnica de observación, se corroboraron las problemáticas y necesidades a través de un instrumento de investigación (encuesta), aplicado a una muestra representativa de la población estudiantil.
- Identificación de los factores causales, condicionales y de riesgo: al obtener los resultados del instrumento de investigación (encuesta), se analizaron los datos obtenidos para saber las circunstancias que pudieron ocasionar el problema, las causas, los riesgos y las condicionantes.
- Establecimiento de recursos y medios de acción: se mostraron los resultados obtenidos, junto con las propuestas de intervención, a los directivos de los planteles del COBAT para que opinaran sobre la pertinencia del proyecto de intervención.
- Determinación de prioridades: las propuestas de intervención fueron jerarquizadas de acuerdo a las problemáticas más graves que se detectaron en la institución.

De acuerdo a un cronograma, se presentaron fechas para realizar las acciones y se concretaron varios aspectos que son fundamentales a la hora de la sistematización de la experiencia, a saber:

#### Cuadro 4. Proceso



Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes entregan como producto de la práctica un documento con el diagnóstico. En este caso participaron 23 estudiantes y trabajaron en binas a cargo de 2 planteles y 1 estudiante trabajó solo en 2 planteles; el trabajo estuvo asesorado por una de las docentes que suscriben esta ponencia.

La presentación de los resultados se realizó en un evento donde los grupos de trabajo de todos los asesores mostraron los principales resultados del diagnóstico, así como la experiencia de aprendizaje. Cada equipo fue evaluado tanto por la asesora como por los integrantes del Colegiado del semestre.

#### La intervención en el ámbito comunitario

Una vez que los estudiantes elaboran el diagnóstico, se elaboró un proyecto de intervención, cuyos objetivos fueron: 1) Aperturar un espacio de trabajo para reflexionar y reeducar sobre salud sexual y reproductiva a través de talleres y actividades tituladas “APRENDIENDO SOBRE MI CUERPO: SALUD SEXUAL Y

REPRODUCTIVA EN MI ESCUELA”. 2) Atender, diagnosticar y canalizar casos sobre salud sexual y reproductiva. Las metas propuestas fueron:

- Aprobación del proyecto en cada plantel.
- Obtención de espacios en las instalaciones de los COBAT para informar de los derechos sexuales y reproductivos.
- Lograr la participación del 70% de los jóvenes en los temas del proyecto.
- Que el 25% de las y los jóvenes acceda a los servicios de salud reproductiva.
- Lograr un 70% de reeducación y reflexión sobre temas de la sexualidad en los jóvenes.
- Impartir al menos un taller a la semana en cada plantel.
- Realización de una feria lúdica de manera mensual.
- Instalación de un stand informativo de manera quincenal.

Para desarrollar el proyecto de intervención, se llevaron a cabo la siguiente ruta crítica:

1. Capacitación: con la finalidad de impartir cursos, talleres, pláticas y asesorías, los estudiantes fueron capacitados por personal de la Ddeser en temas de salud sexual y reproductiva, así como la forma adecuado a para brindar consejería y asesoría sobre métodos anticonceptivos, y el manejo de los materiales de la feria lúdica con fines informativos. Dicha capacitación duró 60 horas.
2. Gestión ante la institución para la asignación de fechas y horarios para la puesta en marcha del proyecto: cada equipo acordó con los directivos un cronograma de actividades, así como de temáticas a tratar.
3. Implementación: en cada plantel educativo se desarrollaron las siguientes actividades:
  - a) 4 talleres mensuales.
  - b) 1 feria lúdica mensual.
  - c) 1 instalación de stand informativo cada quincena.
  - d) Consejería de acuerdo con la demanda.

4. Elaboración de informes mensuales y evidencias documentales y fotográficas.
5. Elaboración de la rúbrica de evaluación para estudiantes y directivos.
6. Entrevista del personal de Ddeser con directivos para evaluar el desempeño de los practicantes
7. Entrega del informe final y presentación de los resultados de intervención. Tal como ocurre en la práctica comunitaria I, tanto la asesora como el Colegiado por semestre evalúan los resultados a partir de una exposición pública.

En ambos momentos de la práctica comunitaria, las competencias que se busca desarrollar con su realización son:

### **Cuadro 5. Competencias desarrolladas con las prácticas comunitarias I y II**

---

Conocer y aplicar las teorías sociales, económicas y humanas del desarrollo de la sociedad en un contexto amplio y específico de respeto y reconocimiento a la diversidad para mejorar eficientemente la investigación e intervención frente a los problemas sociales a través de la inclusión y participación social en la búsqueda de la resolución de sus problemas

Conocer y aplicar las teorías y métodos de intervención en los niveles y dimensiones: de la política pública y social, organizaciones civiles, organizaciones privadas y espacios emergentes, de manera crítica, sistemática y analítica para contribuir asertiva, ética y humanamente

Conocer el proceso del conocimiento científico y abordar la metodología de la investigación social, así como las distintas propuestas metodológicas para la generación del conocimiento, mediante un diseño para el estudio de hechos sociales específicos, que a través de investigar, analizar y argumentar sistemáticamente la información procedente de fuentes directas empíricas y teóricas respondiendo a un sujeto-objeto de la realidad, se sepa explicar y comprender el fenómeno social para intervenir en consecuencia.

---

Fuente: Plan de Estudios 2012 de la licenciatura en Trabajo Social.

En este sentido, la actividad integradora relacionada con la práctica comunitaria, resulta una experiencia de aprendizaje que pone en marcha los conocimientos, habilidades y valores que todo trabajador social debe poseer. Asimismo, acerca a los estudiantes al ejercicio profesional, donde no solo se requiere de una serie de saberes y habilidades, sino también de un alto sentido

ético y humano, tal como lo señala el modelo educativo de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

### **Conclusiones. Los retos de la actividad integradora**

El MHIC generó diversos cambios en la impartición de clases y la aplicación del conocimiento; llevó a la formación de los docentes para su implementación a partir de formas novedosas que consideran diferentes ambientes de aprendizaje; no solo se trata de formar en el salón de clases, sino acercarnos a distintos escenarios que nos vinculan con el entorno, al conocer y presentar alternativas a diferentes problemas.

Como hemos descrito en este trabajo, la actividad integradora resulta fundamental en la integración de los conocimientos que se desarrollan durante la formación, además de permitir el tratamiento de temas transversales como el género, tal como ocurre en la práctica que aquí presentamos. En las diferentes facultades de la UATX, se pueden reconocer trabajos interesantes que han concretado la actividad integradora y, de hecho, se encuentra institucionalizada como parte de los procedimientos del Sistema Institucional de Gestión de la Calidad (SIGC), lo que obliga la realización de la misma.

Si bien es cierto que la implementación de la actividad integradora es un elemento importantísimo donde se concreta el MHIC, no está exento de problemas pues aún presenta retos, especialmente en la licenciatura en Trabajo Social. Entre los primeros retos que se enfrentaron se localiza la urgencia de crear cuerpos colegiados que funcionen como tales, especialmente porque la actividad integradora exige el involucramiento de los responsables de las diferentes unidades de aprendizaje que se imparten en el semestre y, en el caso de la licenciatura en Trabajo Social, el diseño y el seguimiento de la misma queda a cargo solo de la asesora, y sólo en la evaluación participan los otros integrantes del colegiado.

Otro reto lo representa la sistematización de las experiencias pues, en algunos casos, los asesores de práctica se concretan en diseñar el proyecto y no

le dan la importancia a los distintos momentos que la conforman, e incluso no cuidan la rigurosidad metodológica, pues los resultados pueden ser de gran ayuda tanto para los practicantes, al ser un ejercicio formativo; como para los docentes, que pueden retomar los insumos para alimentar la investigación y la producción científica.

Mientras no se reconozca las virtudes de la actividad integradora, seguirá viéndose como un ejercicio de presentación de resultados al final del semestre, por lo que es menester dar mayor impulso a este ejercicio que objetiva al Modelo Humanista Integrador basado en Competencias.

## Referencias

- Ander-Egg, E. (2001). *Diagnóstico social*. México: Ed. Lumen Humanitas.
- Castro, M. (2014). *Trabajo Social y desarrollo comunitario en México*. México: Lito Grapo.
- De Medina, C. (2016). *Participación y Trabajo Social*. México: Lumen Humanitas.
- Aguilar, M., Ander-Egg, E. (1995). *Diagnóstico Social: Conceptos y Metodología*. México: Lumen Humanitas.
- ONU. (2016). *World Population Prospects: The 2012*. Organización de Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, División de Población. En [http://esa.un.org/unpd/wpp/unpp/panel\\_indicators.htm](http://esa.un.org/unpd/wpp/unpp/panel_indicators.htm).
- CONAPO. (2014). *Proyecciones de Población de México 1990-2010 y 2010-2030*. México: Consejo Nacional de Población.
- INEGI. (2015). *Censo General de Población y Vivienda*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- MHIC. (2012). *Modelo Humanista Integrador basado en Competencias*. Universidad Autónoma de Tlaxcala. México. en <https://1drv.ms/b/s!Aiq8fhL2YHobgpwJb2MDoLRgrISqVg> (Fecha de última visita: 24 de abril de 2018).
- Texis, M.R. (2018). *Informe 2018. Derechos Sexuales y reproductivos en Tlaxcala: Diagnóstico e intervención*. Tlaxcala: ddeser.

UATX (2012). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social*. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

UATX (2016). *Procedimiento Colegiados de Facultad*. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

## TE INVITO UN CAFÉ, CONVERSEMOS: QUÉ PIENSAN LOS QUE APRENDEN A PENSAR

*Rubén Hernández Ruiz*  
*Universidad Veracruzana*  
*Citlalli García Bernal*  
*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*

### Resumen

Se presenta una experiencia de vida y aprendizaje en la asignatura institucional Habilidades de Pensamiento de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Se pretende explorar el papel del estudiante de cara al Modelo Educativo en el Área General de formación y averiguar si las directrices del Modelo Educativo llegan al aula y con qué intensidad, al mismo tiempo, si los principios pedagógicos implícitos en la práctica docente propiciaron el efecto esperado. Se parte de la actividad de aprendizaje denominada **Te invito un café**, la cual fue diseñada para desarrollar simultáneamente las competencias institucionales y disciplinares relativas al pensamiento crítico creativo. Se basó en el constructo Gestión del Aprendizaje Sustentable, el cual propone tomar conciencia del ser, estar y actuar en el mundo al reaprender y religar el pensar, sentir y expresarse. El estudio es exploratorio, no probabilístico ni estratificado. La metodología de análisis se enfoca en testimonios y en la sistematización de las prácticas de aprendizaje.

Los resultados demuestran que los objetivos y las especificaciones del Modelo Educativo requieren de puentes teórico-metodológicos para que el profesor, como gestor de los aprendizajes, pueda hacer que los aprendientes se desarrollen de manera autónoma y autorregulada. Se considera que el diseño de la actividad de aprendizaje, la inmersión, mediación y la satisfacción por haber aprendido y enseñado, son esenciales para el logro de los objetivos del Modelo Educativo.

**Palabras clave:** Modelo educativo, gestión del aprendizaje sustentable, aprender a pensar, habilidades de pensamiento.

## Introducción

Desde la voz de un grupo de estudiantes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, se narra aquí una experiencia de vida y aprendizaje en Habilidades de Pensamiento, asignatura institucional del Área General de su Modelo Educativo.

Una de sus experiencias de aprendizaje se denominó *Café pendiente*, dentro de la cual se incluye como primera actividad **Te invito un café**; consiste en analizar el contenido de dos productos de publicidad de compañías expendedoras de café, con la finalidad de introducirse en el análisis de la confiabilidad de la información y en la sustentación de enunciados, como preámbulo para la argumentación, toma de decisiones y solución alternativa de problemas.

La actividad fue diseñada para desarrollar simultáneamente competencias institucionales y disciplinares asociadas al pensamiento crítico. Se basó en el constructo Gestión del Aprendizaje Sustentable (Hernández, 2017).

El estudio es preliminar, la metodología de análisis se enfoca en testimonios. Se trata de averiguar si las directrices del Modelo Educativo llegan al aula y con qué intensidad, al mismo tiempo, si los principios pedagógicos implícitos surten el efecto esperado en la formación integral del estudiante.

El documento se estructura en diversos apartados que van integrando la experiencia. Se inicia por describir el Modelo Educativo, el Programa de la Asignatura, la estrategia de formación de formadores y estudiantes, la actividad de aprendizaje analizada, la metodología aplicada, los resultados obtenidos y la conclusión; al final se dan referencias consultadas.

## Modelo Educativo

El Modelo Educativo (ME) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) incluye en su estructura académica un conjunto de asignaturas institucionales (AI) que conforman el Área de Formación General (AFG). Entre ellas se encuentra Habilidades de Pensamiento (HP), la cual fue diseñada en 2016 por un grupo de académicos de la universidad con asesoría externa, implementándose al año

siguiente. HP se imparte de manera obligatoria en todos los programas educativos actualizados al 2017 de las diversas Divisiones Académicas (DA) de la universidad.

### **Programa de la asignatura institucional**

El programa está estructurado en tres unidades temáticas: Habilidades básicas de pensamiento, Habilidades analíticas de pensamiento y Pensamiento sistémico, crítico y creativo. Los contenidos conceptuales se enlistaron y estructuraron por unidad, sin embargo, no se abordan de manera lineal sino circular mediante experiencias de aprendizaje, que consisten en paquetes de actividades de aprendizaje ligadas a los contenidos procedimentales y actitudinales.

Los propósitos de la asignatura son:

- “Promover el logro de la comprensión del entorno y la construcción de conocimientos propicios para la integración a una disciplina, considerando los contenidos desde una cultura de trabajo, disciplina, lectura, raciocinio y reflexión; así como, a partir del estudio de los problemas del mundo contemporáneo.
- Construir experiencias de aprendizaje que permitan al estudiante tomar conciencia sobre su ser, estar y actuar en el mundo mediante el reaprendizaje del pensar, sentir y expresarse, con el fin de desarrollar competencias para aprender de manera autónoma y autorregulable dándole sentido a su proyecto de vida profesional y personal.” (UJAT, 2016)

Las intencionalidades llevan implícitas las competencias genéricas: “Pensamiento crítico y creativo, Resolución de problemas, Toma de decisiones y capacidad de análisis y síntesis” (UJAT, 2016). Las cuales se traducen a los siguientes aprendizajes esperados:

- “Participar en comunidades de aprendizaje elaborando organizadores de información, infografías, ilustraciones, imágenes, audios y videos, para analizar casos y problemas, utilizando las habilidades básicas del pensamiento.
- Analizar situaciones problemáticas, a partir de la autoobservación, identificando percepciones, sensaciones, propiocepciones, formas de pensar, sentir y expresarse para autorregularse mediante la argumentación oral o escrita.
- Analizar situaciones problemáticas, identificando síntomas y posibles causas y efectos, a partir de la formulación de hipótesis o premisas, y la argumentación para proponer posibles soluciones conciliatorias.
- Aplicar técnicas que promuevan el desarrollo de la creatividad para la solución de problemas.
- Aplicar técnicas para la toma de decisiones de bajo riesgo.” (UJAT, 2016)

### **Formación de formadores**

Para formar a los profesores que la impartirían se diseñó un Diplomado en Docencia para las HP (DDHP). A la fecha se cuenta con dos generaciones. Una característica del dispositivo de formación fue que los profesores vivirían algunas de las estrategias de enseñanza como estudiantes y otra, que los materiales y recursos digitales del DDHP fueran los mismos que para los estudiantes (Hernández y López, 2017). En algunas experiencias de aprendizaje se les proporcionó formación adicional a los profesores, por ejemplo, se respondieron las preguntas: por qué hacerlo de esa manera y cómo saber si lo realizado estaba bien hecho, no tan solo el qué hacer, cómo hacerlo, cuándo y con qué.

Otra idea básica del proyecto fue que los profesores transitarían por tres etapas: adopción, adecuación y consolidación, cada una con un periodo determinado de trabajo en Comunidad de Aprendizaje. En la primera aplicarían o replicarían las estrategias docentes y las experiencias de aprendizaje propuestas por el asesor y estudiadas en el DDHP, en la segunda las irían adaptando a sus contextos disciplinares y locales, y en la tercera sistematizarían su práctica docente pudiendo consolidar el rediseño o incluso la creación de nuevas

estrategias y actividades de aprendizaje que le darían forma a un diseño propio. Para la transición de la primera a las etapas subsecuentes, los profesores trabajan actualmente en lo que han llamado Comunidad de Aprendizaje como innovación a las academias. Analizan, tanto de manera individual como colegiada, la práctica docente: planeación, secuencias didácticas, recursos, evaluación y sistematización. En las interacciones, consideran también aspectos teórico pedagógicos como son las teorías constructivista o procesos para la conformación de portafolios de evidencias y diseño de rúbricas.

### **Estrategia de formación de profesores y estudiantes**

Para el abordaje y desarrollo de los contenidos del programa de la AI, avanzarían de manera espiral, en bucles recursivos, con lo cual se rompería la linealidad y fragmentación de contenidos teóricos pasando a un proceder complejo al tejer una malla de saberes conceptuales y procedimentales disciplinares, metacognitivos, socioafectivos, actitudinales y valorales. Red propiciada por las estrategias del constructo Gestión del Aprendizaje Sustentable (Hernández, 2017), el cual promueve la religación del pensar, sentir y expresarse para la toma de conciencia del ser, estar y actuar mediante tácticas y estrategias que tienden a la resignificación de uno mismo en la inmersión en los aprendizajes disciplinares, develándose saberes transversales y holistas. Deconstruirse, construirse y reconstruirse requiere de registros reflexivos de la experiencia de vida y aprendizaje mediante textos, infografías y otros recursos multimedia y de pausas para la autoobservación y cuidado del aprendizaje y la vida.

En términos prácticos, la estrategia pondría énfasis, simultáneamente, en la relación y en la tarea, acercando la teoría para cuando fuera necesaria, para cuando hubiera preguntas que responder o conceptos que apoyar; preguntas y necesidades que surgirían en la dinámica del “ser en el hacer”, en la convivencia del estar aprendiendo.

A diferencia de otras metodologías que ponderan sustancialmente el aprendizaje de la teoría antes de pasar a la aplicación: primero explicar conceptos,

referentes históricos y tendencias, tipologías y procesos para después realizar ejercicios, el modelo para aprender a pensar, sentir y expresarse propiciado por la Gestión del Aprendizaje Sustentable fue claramente consciente, habría ausencia de teoría en cuanto a procesos docentes tradicionales. En cambio, propiciaría un contexto, en ese contexto un problema, y en ese problema los temas de la asignatura. Así, pedagógicamente, se trabajó en técnicas y estrategias de aprendizaje situado y en trabajo colaborativo, donde la teoría se investiga y contrasta al responder la pregunta qué se necesita saber para resolver el problema o avanzar en su solución. Por lo tanto, el método sería inductivo, por descubrimiento. La forma de evaluación sería por productos y procesos.

En la Figura 1, se aprecia el tejido entre los contenidos teóricos, procedimentales y actitudinales de cada una de las tres unidades con los aprendizajes esperados y las competencias institucionales a desarrollar. En otros ejes de la misma espiral se muestran los módulos del diplomado. El diagrama pretende ligar el programa de la asignatura con el del diplomado y explicar gráficamente que todo está ligado con todo, que pueden generarse nodos complejos de aprendizaje, que no se camina tema por tema y luego se hacen algunos ejercicios, aislando el pensar con el sentir y limitando la expresión.

Para el abordaje, tanto de los estudiantes como de los profesores, se han realizado sendas planeaciones, las cuales implican un orden cronológico, con la diferencia de que, dentro de los paquetes de experiencias de aprendizaje, las actividades abarcan temas de todas las unidades y módulos, en distintos niveles de amplitud y profundidad. Unas actividades son andamiaje de otras subsecuentes y las posteriores corroboran el porqué de las primeras, así se teje la trama didáctica con la disciplinar.

Cada actividad, a su vez, propicia la observación, autoobservación, el dejarse observar, la metacognición, reflexión y la regulación o autogestión; apoyándose en su registro y análisis de un diario que recoge la vivencia del aprender y el aprendizaje del vivir.

**Figura 1. Red de relaciones entre el programa de la asignatura institucional Habilidades de Pensamiento y el Diplomado en Docencia para las Habilidades de Pensamiento.**



Fuente: Construcción propia

El diplomado es intensivo, un módulo por mes, con dos sesiones presenciales consecutivas al inicio del mes y trabajo de aplicación, análisis y reporte para el tiempo restante. En las Divisiones Académicas los horarios de HP se ajustan a sesiones diarias o a variaciones para sumar 5 horas a la semana hasta completar 80 en el periodo escolar.

Para ambos casos se preparó un sitio web que presenta los paquetes de experiencias de aprendizaje y la secuencia. Para los profesores hay una sección donde se les proporciona información adicional sobre los temas del curso. El sitio está en: <https://habilidadesdepensamientoujat2018.wordpress.com/> Se seleccionó WordPress para que no tuvieran que usar claves y contraseñas o correos electrónicos.

Para cada módulo, las tareas de los profesores consisten en tres archivos entregables: un Diario de vida y aprendizaje del módulo, un reporte de alguna actividad grupal desarrollada durante alguna de las sesiones presenciales y un informe de una actividad de aprendizaje aplicada en el aula con estudiantes. En todos los casos se ha recomendado que se levanten evidencias textuales, gráficas y multimedia. Al término del diplomado los profesores deberán elaborar una video carta y un texto argumentativo; por eso es importante ir recopilando evidencias mientras transcurren las actividades de cada módulo.

## Experiencias de aprendizaje/actividades de aprendizaje

Una de las primeras experiencias de aprendizaje del programa de clase de HP es *Café pendiente*, la cual tiene la intencionalidad de desarrollar saberes o subcompetencias, que no objetivos de aprendizaje terminales, puesto que es una actividad recurrente y se extiende la intencionalidad a sus cuatro actividades y a otras experiencias de aprendizaje:

1. Observar, autoobservar, dejarse observar y darse cuenta.
2. Conversar y dialogar sobre temas controversiales.
3. Cuestionar la realidad a partir de situaciones cotidianas para después transferir aprendizajes a situaciones académicas, personales o creación de otras realidades.
4. Reconocer trasfondos y sustentar actitudes, posturas, decisiones y acciones.
5. Reaprender a pensar, sentir y expresarse para tomar conciencia del ser, estar y actuar en el mundo.

La primera de sus actividades de aprendizaje es **Te invito un café**, se desarrolla en grupos pequeños, tanto las indicaciones como los materiales están en un sitio web preparado *exprofeso*. Se trata de que, en torno de una mesa de café, conversen sobre el contenido de dos productos publicitarios de compañías expendedoras de café. La actividad consiste en comparar el contenido de dos servilletas de papel, ver la Figura 2; las cuales tienen impresas proposiciones sobre supuestos beneficios que trae consigo el café. Al comparar se irán abordando temas como causalidad y confiabilidad de fuentes de información, se propiciará la investigación y la lectura crítica, finalmente se irán haciendo razonamientos y preguntas a partir de las aseveraciones de las servilletas, la información recabada y algunas proposiciones adicionales, por ejemplo:

- "El café reduce el riesgo de sufrir Parkinson" (Texto en una servilleta).
- Agustín sufre de Parkinson. Agustín debería tomar café para reducir los efectos del Parkinson. (Proposiciones creadas).

- Si Agustín sufre de Parkinson y el café reduce sus efectos, entonces debería tomar café. (Razonamiento).
- ¿Es confiable la información?, ¿son verdaderas las premisas?, ¿es válida la conclusión?, ¿si fuera cierto, cuánto café debe tomar Agustín para mejorar notablemente?, ¿qué efectos colaterales le producirá si toma demasiado café? ¿Los efectos del café son los mismos cuando ya se padece la enfermedad que cuando se consume para prevenirla? ¿Cómo se explica que efectivamente el café tiene los beneficios que se indican? ¿Con qué propósito las compañías agregaron esa información en las servilletas? (Preguntas detonadoras).

Figura 2. Carteles como andamiajes para realizar la actividad de aprendizaje Te invito un café.



Fuente: Construcción propia. Las marcas comerciales se usan con fines exclusivamente didácticos.

## Metodología

El estudio que se reporta aquí es preliminar, consiste en evaluar el impacto que ha tenido en los estudiantes el diseño y contenido de la actividad de aprendizaje **Te invito un café**. Dada la amplitud de la población, el estudio se basó en un cuestionario a distancia, es exploratorio, no probabilístico y no estratificado. Fue respondido por 480 estudiantes de HP, tanto de la primera como de la segunda generación. La metodología de análisis se enfoca en testimonios. Dada la extensión del documento, se presentan tan solo nueve versiones, las cuales fueron escogidas al azar mediante la aplicación de teléfono celular Número

Aleatorio UX Apps, por lo que en primera instancia se transcriben y posteriormente se comentan.

En una segunda etapa se harán estudios cualitativos tomando en cuenta todos los datos y con apoyos de aplicaciones de cómputo, incluso con información de profesores, ya que también contestaron la encuesta titulada Tenemos un café pendiente, conversemos. Qué piensan los que enseñan y aprenden a pensar.

Otras fuentes de información sobre el tema que se han recopilado son las evidencias textuales denominadas Diarios de Vida y Aprendizaje (DVA) de los estudiantes y profesores, así como sus producciones colectivas en clase, sin embargo, ese análisis está en proceso, posteriormente se presentarán resultados. Un DVA es un registro cotidiano del acontecer, un medio para sistematizar la práctica de los enseñantes y aprendientes. (Hernández, 2016). Las evidencias consisten en manteles con los análisis, organizadores de información, informes de la sesión de aprendizaje de los estudiantes y profesores en formación y el reporte de aplicación en el caso de los profesores, en ambos se agregan: infografías, imágenes, carteles, fotografías, audios y videos.

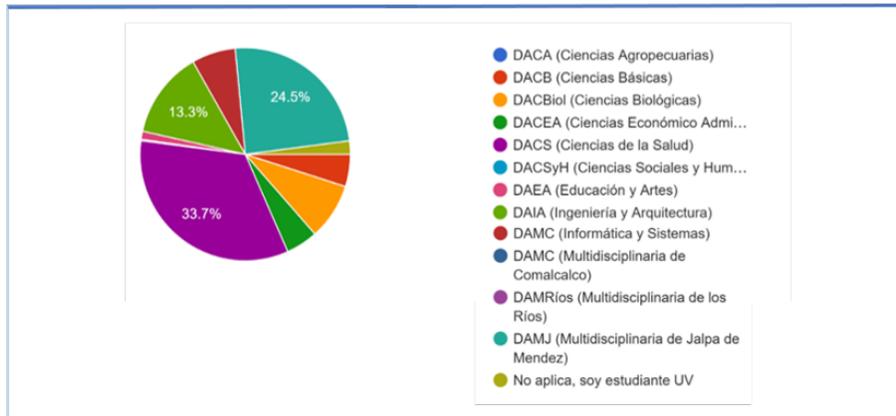
El instrumento de los estudiantes está conformado por dos secciones, en la primera se pregunta su correo electrónico para que Google Forms les envíe sus respuestas, se les ubica en una División Académica y se ratifica su estatus de estudiante. En la segunda se les hacen 10 preguntas abiertas o cerradas que permiten explorar el proceso de formación, de aplicación y los resultados obtenidos.

## **Resultados**

A continuación, se presentan las preguntas realizadas a la muestra no representativa mediante el instrumento, así como las respuestas arrojadas; después se dan breves comentarios.

1.1 ¿A qué División Académica de la UJAT pertenece el programa educativo o carrera donde enseñas o aprendes Habilidades de Pensamiento (HP)?  
Estudiantes y profesores. Ver resultados en Gráfica 1.

**Gráfica 1. Pregunta 1.1 Divisiones Académicas Estudiantes y profesores**



Fuente: Encuesta Tenemos un café pendiente, conversemos. Qué piensan los que enseñan y aprenden a pensar. Google Forms.

En esta respuesta se incluyen 490 personas, de las cuales 10 son profesores. El 33.7% son de la división Académica de Ciencias de la Salud (DACS), le siguen de la DA Multidisciplinaria de Jalpa de Méndez (DAMJ) con 24.5% y de la DA de Ingeniería y Arquitectura (DAIA) con 13.3%.

2.1 ¿Cuál crees que fue el objetivo de la actividad de aprendizaje Te invito un café? Describe el propósito, el para qué y por qué se realizó la actividad. 477 respuestas. Ver resultados en Tabla 1.

Tabla 1. Pregunta 2.1 Estudiantes Objetivo

NP	Aportación
63	El objetivo de esta actividad fue que nosotros como estudiantes aprendiéramos a saber expresar nuestras ideas y poder exponerlas ante los demás. De igual manera a saber diferenciar el marketing de las empresas.
72	Que aprendiéramos hacer bien las cosas.
92	Pues de que nos diéramos cuenta para que sirve.
123	Aprender a razonar y tener imaginación.
128	Aprender a convivir con los demás.
134	Pues dar a conocer nuestros recuerdos que nos generaba el café.
288	Pues investigué y no solo me quedé con eso sino también aprendimos a mirar el trasfondo de actividad, también aprendimos a que no todo lo que nos dicen es verdad.
365	Los tipos de observación.
374	El diálogo y la observación.

Fuente: Encuesta Tenemos un café pendiente, conversemos. Qué piensan los que enseñan y aprenden a pensar. Google Forms. NP= Número de participante.

Se aprecia que el estudiante 288 se acerca a la intencionalidad de indagación y confiabilidad de la información. La observación aparece en tres ocasiones, la metacognición en una y el razonamiento en otra. Se aprecian aprendizajes colaterales o paralelos como la expresión y convivencia.

2.2 ¿Cómo te sentiste al realizar la actividad Te invito un café? Describe las sensaciones físicas, emotivas, sentimentales e intuitivas más relevantes. 477 respuestas. Ver resultados en Tabla 2.

Tabla 2. Pregunta 2.2 Estudiantes sentimientos

NP	Aportación
63	Me sentí cómoda, bien emocionalmente por poder interactuar con mis demás compañeros y poder compartir nuestros diferentes puntos de vista.
72	Bien y a gusto.
92	Muy bien, me sentí motivada.
123	Interesada.
128	Muy bien ya que participe en las exposiciones e igual en la obra que realizamos.
134	Me sentí a gusto con la actividad.
288	Pues bien, pude aprender a pensar y ver mis experiencias en el tema.
365	Normal.
374	Emocionado.

Fuente: Encuesta tenemos un café pendiente, conversemos. Qué piensan los que enseñan y aprenden a pensar. Google Forms. NP= numero de participante.

Se nota aquí que aún no describen las sensaciones físicas, solo las emotivas, tampoco pusieron atención en las sentimentales e intuitivas.

2.3 ¿Cómo realizaste la actividad de aprendizaje Te invito un café? Narra y describe el proceso o las etapas. 477 respuestas. Ver resultados en Tabla 3.

Tabla 3. Pregunta 2.3 Estudiantes. Proceso

NP	Aportación
63	Lo primero que hicimos es observar detalladamente las dos imágenes que nos proporcionaba la actividad, de ahí las diferencias entre dos y por último expusimos los puntos que la actividad nos pedía es decir las semejanzas y diferencias entre estas dos imágenes de cafés.
72	Primero se observaron las imágenes y teníamos que ver la diferencia que había en las dos, luego pasarla a una lista de las cosas que eran verdad o que creíamos que era verdad.
92	Por medio del Diagrama de Ishikawa con ilustraciones.
123	En equipos, por diálogos y debates.
128	Las realicé en equipos.
134	En un papel bond lo pasamos a exponer.
288	Pues primero investigamos, luego aprendimos y pensamos si era real o mentira lo que decían del café, y contamos nuestra experiencia después lo plasmamos en un papel bond.
365	Empezamos con qué sabíamos del tema, después pasamos a realizar la actividad.
374	Observar las diferencias y exponerlas.

Fuente: Encuesta tenemos un café pendiente, conversemos. Qué piensan los que enseñan y aprenden a pensar. Google Forms. NP= número de participante.

Tres estudiantes logran formular párrafos descriptivos o narrativos cortos, los demás son escuetos.

2.4 ¿Qué aprendiste en la actividad Te invito un café? Describe al menos dos de los saberes más relevantes que aprendiste. 477 respuestas. Ver resultados en Tabla 4.

Se aprecia que el trabajo en equipo y la convivencia fue relevante para ellos, aparecen la observación, la escucha atenta, la expresión y la duda respecto a la credibilidad de la información.

2.5 ¿En qué nivel crees que se desarrollaron las competencias institucionales genéricas durante la actividad de aprendizaje Te invito un café? Selecciona un nivel por competencia. Profesores y estudiantes. Ver resultados en Gráfica 2.

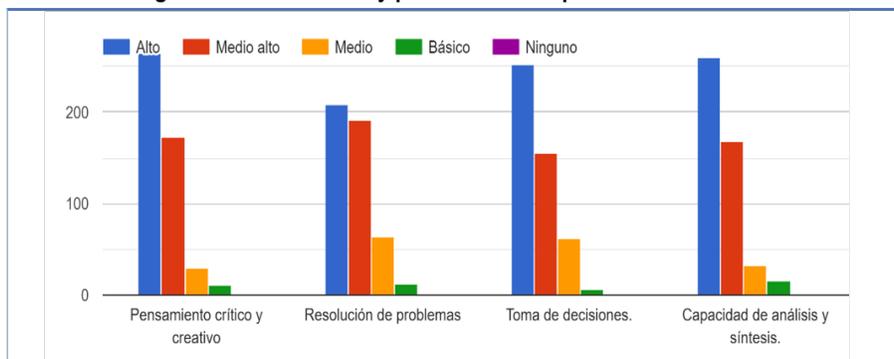
Se nota que consideran que en los cuatro casos fue Alto el nivel alcanzado en el logro de las competencias, sin embargo, también existen opiniones de Medio alto y Medio. En su conjunto se podría pensar que se lograron los objetivos de formación, pero habría que cotejar los datos con las evidencias de desempeño.

Tabla 4. Pregunta 2.4 Estudiantes. Aprendizajes

NP	Aportación
63	Aprendí a poder expresar mis conocimientos y a darlos a conocer a los demás, de igual manera a cómo expresarme con los demás.
72	A observar y convivir con mis compañeros.
92	De que nos diéramos cuenta que a veces dicen que cura muchas enfermedades y eso lo hacen con el afán de atraer a los clientes que consuman café, aunque algunos (café) sí curan algunas enfermedades.
123	A trabajar en equipo y aprender a analizar.
128	Aprendí a convivir con mis compañeros y de cómo con un café puedes comenzar una charla.
134	Aprendí a escuchar a mis compañeros y a describir ideas.
288	Que siempre que nos digan x cosas por medios publicitarios no significa que sean verdad.
365	A identificar y usar los tipos de observación.
374	Los detalles que los demás no vieron o no pude ver.

Fuente: Encuesta tenemos un café pendiente, conversemos. Qué piensan los que enseñan y aprenden a pensar. Google Forms. NP= número de participante.

Gráfica 2. Pregunta 2.5 Estudiantes y profesores. Competencias



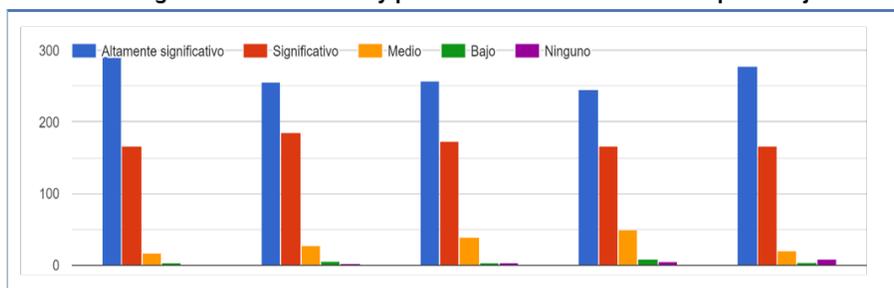
Fuente: Encuesta Tenemos un café pendiente, conversemos. Qué piensan los que enseñan y aprenden a pensar. Google Forms.

2.6 ¿Qué aprendiste y en qué nivel de lo propuesto en la actividad Te invito un café? Por cada intencionalidad de aprendizaje selecciona un nivel de aprendizaje. Profesores y estudiantes. Ver resultados en Gráfica 3.

Destaca aquí que en cuatro casos hay una minoría de opiniones sobre que no se alcanzó ninguna intencionalidad de aprendizaje o el nivel fue muy bajo. Pero

en cada una hay opiniones para Altamente significativo y Significativo lo cual hace cambiar el panorama hacia el cumplimiento de las intencionalidades.

**Gráfica 3. Pregunta 2.6 Estudiantes y profesores. Intencionalidad de aprendizajes**



Fuente: Encuesta Tenemos un café pendiente, conversemos. Qué piensan los que enseñan y aprenden a pensar. Google Forms.

2.7 ¿Cómo intervino tu gestor o gestora del aprendizaje para apoyarte en lograr el propósito de la actividad Te invito un café? Narra y describe el proceso de intervención. 477 respuestas. Ver resultados en Tabla 5.

**Tabla 5. Pregunta 2.7 Estudiantes. Intervención del gestor.**

NP	Aportación
63	Intervino en sabernos explicar bien los pasos a seguir y en saber observar y auto observar bien las cosas para poder entenderlas mejor y llegar a una mejor conclusión.
72	En explicarnos las actividades y diciendo cómo se debe de hacer.
92	Explicándonos la actividad y después cómo lo íbamos hacer en el diagrama Ishikawa.
123	Dando su opinión.
128	La verdad nos aportó en todo animándonos.
134	Nos dio las indicaciones de que íbamos a hacer.
288	Dándonos ejemplos y explicándonos del trasfondo y que no debemos dejarnos guiar por lo que leemos.
365	Me fue dando consejos cuando no le entendía y a través de unas diapositivas fui entendiendo.
374	Formando equipos de trabajo y comentando en grupo nuestras percepciones.

Fuente: Encuesta tenemos un café pendiente, conversemos. Qué piensan los que enseñan y aprenden a pensar. Google Forms. NP= número de participante.

Respuestas escuetas y un tanto ambiguas como para determinar una forma específica de intervención, mediación y apoyo.

2.8 ¿Cómo fueron evaluados tus procesos de aprendizaje y los resultados que obtuviste en la actividad Te invito un café? Narra y describe el proceso de evaluación que determinó y aplicó tu gestor o gestora del aprendizaje. 477 respuestas. Ver resultados en Tabla 6.

Se aprecia que la evaluación es variada en cuanto a alcance y formato, en algunos casos no se narra ni se describe completamente.

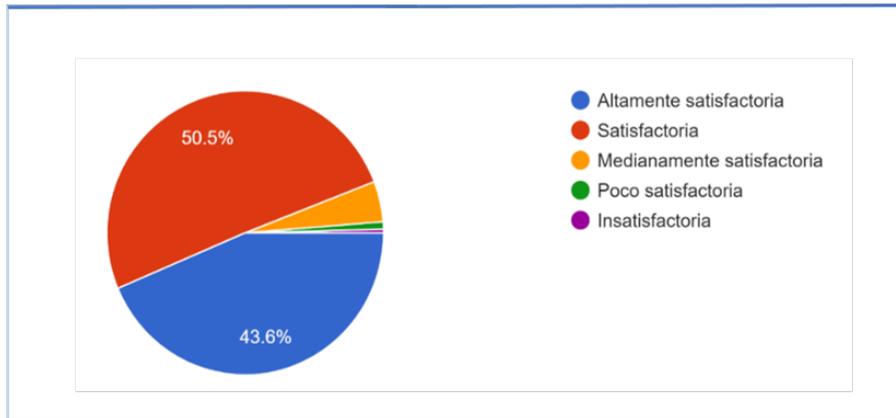
2.9 En general, en función a tus aprendizajes y satisfacción de expectativas, ¿cómo calificarías la actividad de aprendizaje Te invito un café? Profesores y estudiantes. Ver resultados en Gráfica 4.

Como el 43.6% cree que la actividad resultó altamente satisfactoria, el 50.5% la consideró satisfactoria y se aprecian pocos casos de insatisfacción, podría concluirse que la actividad dio el resultado esperado.

Tabla 6. Pregunta 2.8 Estudiantes. Evaluación.

NP	Aportación
63	Fuimos evaluados a través de una exposición de la actividad donde nuestro profesor evaluó la forma en que expusimos y el análisis y observación de la actividad.
72	De buena manera, se observaron detalladamente los puntos abordados.
92	Por medio del diagrama y una conclusión.
123	A través de diálogos y una ponencia.
128	Con exposiciones y una obra.
134	Dependiendo de nuestro desempeño.
288	Pues el profesor nos evaluó mas los ejemplos de nuestra vida y lo que pensamos acerca del tema, también por la información que recaudamos.
365	Fueron satisfactorias.
374	Evaluando en todas las clases nuestra forma de pensar.
Fuente: Encuesta Tenemos un café pendiente, conversemos. Qué piensan los que enseñan y aprender a pensar. Google Forms. NP=número de participante.	

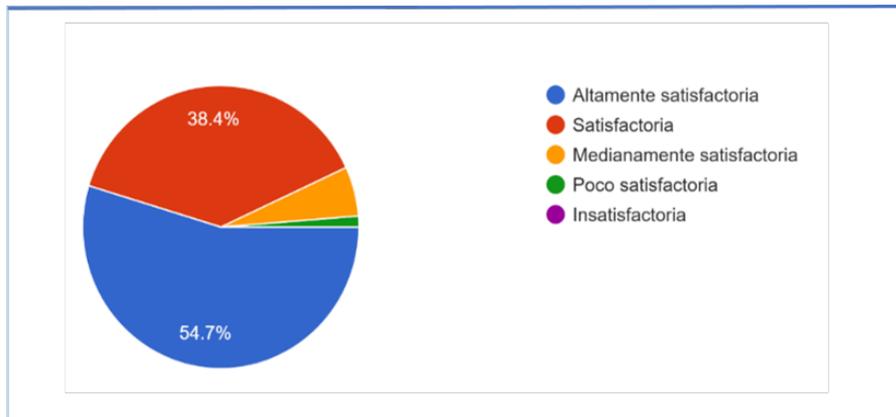
**Gráfica 4. Pregunta 2.9 Estudiantes y profesores. Calificación actividad**



Fuente: Encuesta Tenemos un café pendiente, conversemos. Qué piensan los que enseñan y aprenden a pensar. Google Forms.

2.10 En general, en función a tus aprendizajes y satisfacción de expectativas, ¿cómo calificarías la intervención del gestor del aprendizaje en la actividad Te invito un café? Profesores y estudiantes

**Gráfica 5. Pregunta 2.10 Estudiantes. Calificación del gestor**



Fuente: Encuesta Tenemos un café pendiente, conversemos. Qué piensan los que enseñan y aprenden a pensar. Google Forms.

Dado que casi el 98% cree que la intervención del gestor del aprendizaje fue altamente satisfactoria y satisfactoria, se puede considerar que se realizó un buen trabajo por parte de los profesores al aplicar y mediar la actividad.

## Conclusiones

Se ha presentado en este documento un primer acercamiento a la evaluación del impacto de HP y el DDHP como elementos del ME, se ha privilegiado al azar la voz de algunos estudiantes, si bien no de una muestra representativa, se empieza a ver qué se encontrará en la segunda fase del estudio, por ejemplo, descripciones cortas y explicaciones ambiguas.

Tal vez el instrumento deba aumentar el número de preguntas para enfocar el tipo de respuestas que se desean y así poder analizarlas con menor variabilidad de contenido.

En general, se aprecia a nivel de opinión que tanto las competencias institucionales como los aprendizajes esperados se han logrado, en este caso a partir de la totalidad de participantes en la encuesta. Se recomienda cotejar esos resultados con una muestra de productos de aprendizaje o evidencias de desempeño como son los DVA, tanto de profesores como de estudiantes. Además, informes de aplicación de actividades del diplomado en las aulas con estudiantes y reportes de sesiones de aprendizaje de estudiantes y profesores.

Evaluar Te invito un café se puede convertir en un ejemplo de cómo se puede evaluar la formación de profesores a través de todo el DDHP y la aplicación en el aula de todo el programa de la asignatura institucional.

Los resultados obtenidos en esta exploración demuestran que es necesario un puente entre la intencionalidad del modelo educativo, el programa de la asignatura institucional, el profesor como gestor de los aprendizajes y los aprendientes. Se considera que el diseño de las experiencias y actividades de vida y de aprendizaje, tanto del diplomado para formar profesores como del programa de la asignatura institucional, pueden ser esos lazos que ligen todos los aspectos del sistema. Se requiere en ambos de la inmersión, la mediación y la satisfacción por aprender de todos los sujetos involucrados, pues son esenciales para el logro de los objetivos del Modelo Educativo en el Área General, al menos en Habilidades de Pensamiento.

## Referencias

- Hernández, R. (2016) *Diario de Vida y Aprendizaje (DVA): Una visión ampliada de la Bitácora COL*. En [https://habilidadesdepensamientoujat2018.files.wordpress.com/2016/12/hp\\_dva\\_ruben\\_hernandez.pdf](https://habilidadesdepensamientoujat2018.files.wordpress.com/2016/12/hp_dva_ruben_hernandez.pdf) Fecha de consulta 31-10-2018.
- Hernández, R. (2017) *Gestión del aprendizaje sustentable: Una contribución para un modelo pedagógico del MEIF de la UV*. 2° Coloquio Nacional sobre Modelos Educativos Universitarios. Retos, avances y perspectivas. 19 y 20 de octubre de 2017. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tlaxcala, Tlax., México.
- Hernández, R. y L. López (2017) *Formación docente para Habilidades de Pensamiento: acciones emergentes del Modelo Educativo de la UJAT*. 2° Coloquio Nacional sobre Modelos Educativos Universitarios. Retos, avances y perspectivas. 19 y 20 de octubre de 2017. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tlaxcala, Tlax., México.
- UJAT (2016) *Programa de la asignatura institucional Habilidades de Pensamiento*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Documento inédito.

## LA TUTORÍA COMO EJE TRANSVERSAL EN EL MODELO EDUCATIVO DE LA UJAT

*Juan de Dios González Torres  
Arturo Corona Ferreira  
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*

### **Resumen**

Los modelos tutoriales pueden rastrearse a lo largo de la historia en la mayoría de las naciones. Como en el caso de las universidades anglosajonas, salvo excepciones, se persigue la educación individualizada procurando la profundidad y no tanto la amplitud de conocimientos. Como consecuencia, la práctica docente se distribuye entre las horas de docencia frente a grupo, la participación en seminarios con un número reducido de estudiantes, los que trabajan en profundidad un tema común, y en sesiones de atención personalizada, cara a cara, a las que se denomina tutoring o supervising en Inglaterra; y academic advising, mentoring, monitoring o counseling, coaching, según su carácter, en Estados Unidos.

En cuanto a los estudiantes, sus principales actividades son asistir a las sesiones de los cursos, estudiar en la biblioteca, leer, escribir, participar en seminarios y discutir el trabajo con su tutor. En el Reino Unido, Australia y Estados Unidos, el tutor es un profesor que informa a los estudiantes universitarios y mantiene los estándares de disciplina, en el presente trabajo se describe cómo la tutoría es el eje transversal y primordial en el quehacer académico de los estudiantes y profesores de la UJAT.

**Palabras clave:** Programa Institucional de Tutoría, Modelo Educativo, acompañamiento, estudiantes.

### **Introducción**

Reflexionar sobre las perspectivas de la universidad pública en una época como la presente, caracterizada por un proceso acelerado de avances científico-

tecnológicos y de cambios estructurales en el campo económico y político, no es una tarea fácil; es necesario comprender la función social que desempeñan las universidades y las demandas que se formulan desde el sistema socioeconómico, para tener un panorama más justo y pertinente de lo que realmente se puede esperar de las mismas, proponiendo el desarrollo educativo social para atender la demanda de la sociedad. Por tal razón, en el modelo educativo es importante el programa de tutoría y el acompañamiento en las trayectorias académicas al ser factores clave que se deben considerar en la formación para la vida y el desarrollo integral de los estudiantes, y para su retención. El presente estudio consistió en determinar la efectividad del programa de acompañamiento de tutorías, donde se consideraron pláticas, cursos y talleres con el tutor y el tutorado; de tal manera que los estudiantes estén satisfechos con el programa de acompañamiento de tutorías y a su vez favorecer la retención escolar. Se trabajó en una institución de educación superior pública del estado de Tabasco, con el programa educativo de la licenciatura en Informática Administrativa, con dos grupos, uno experimental y el de control. Se obtuvieron resultados positivos con el programa de acompañamiento de tutorías al cumplirse el objetivo de retención de los estudiantes; de ahí la importancia del Programa Institucional de Tutorías como programa transversal en el modelo educativo de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT).

## **Antecedentes**

Los modelos tutoriales pueden rastrearse a lo largo de la historia en la mayoría de las naciones. Como en el caso de las universidades anglosajonas, salvo excepciones, se persigue la educación individualizada procurando la profundidad y no tanto la amplitud de conocimientos. Como consecuencia, la práctica docente se distribuye entre las horas de docencia frente a grupo, la participación en seminarios con un número reducido de estudiantes, quienes trabajan en profundidad un tema común, y en sesiones de atención personalizada, cara a cara, a las que se denomina tutoring o supervising en Inglaterra; y academic

advising, mentoring, monitoring o counseling, coaching, según su carácter, en Estados Unidos.

En cuanto a los estudiantes, sus principales actividades son asistir a las sesiones de los cursos, estudiar en la biblioteca, leer, escribir, participar en seminarios y discutir el trabajo con su tutor. En el Reino Unido, Australia y Estados Unidos, el tutor es un profesor que informa a los estudiantes universitarios y mantiene los estándares de disciplina.

El sistema tutorial en la educación superior mexicana, en específico dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se ha venido practicando desde los inicios de la década de los años cuarenta. Las tutorías se han desarrollado con diferentes intensidades de forma natural y su aplicación se dio inicialmente en el posgrado, particularmente en la Facultad de Química. Desde 1970, el sistema tutorial consiste en responsabilizar al estudiante y al tutor, del desarrollo de un conjunto de actividades académicas y de la realización de proyectos de investigación de interés común. El enfoque tutorial, de apoyo al estudiante de licenciatura, es de reciente aparición y surge en algunas instituciones mexicanas de educación superior con la finalidad de resolver problemas que tienen relación con la deserción, la retención, el rezago y la baja eficiencia terminal en los estudiantes.

El sistema tutorial en el nivel de licenciatura se inició en la UNAM dentro del Sistema de Universidad Abierta (SUA), en dos modalidades distintas: individual y grupal. En la primera se atienden las dudas surgidas en el proceso de estudio particular del alumno, y en la grupal se favorece la interacción de los estudiantes con el tutor para la solución de problemas de aprendizaje o para la construcción de conocimientos.

Una de las herramientas fundamentales de las que se dispone, para atender las características individuales y diversas de los estudiantes, es el sistema de tutorías. Este es un elemento clave del currículum flexible, ya que favorece la permanencia del estudiante, fortalece la formación y permite una relación entre estudiantes y tutor, apoyando la elaboración de trayectorias curriculares pertinentes.

La tutoría por lo tanto consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un estudiante o a un grupo reducido de estudiantes, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza. Encuentra su fundamento en la búsqueda de la formación integral de los estudiantes, considerando que éstos no sólo deben recibir una formación académica, sino que además deben desarrollarse adecuadamente en todos los demás aspectos de su ser.

El tutor es un profesor experto en su rama de conocimiento, pero es, además, una persona dispuesta a encaminar al estudiante en la vida académica. Por medio de la tutoría, el profesor posibilita una mejor comprensión de: (a) los problemas que enfrenta el estudiante en su adaptación al ambiente universitario; (b) las condiciones individuales requeridas para un desempeño aceptable durante su formación, y (c) las dificultades implicadas en el logro de los objetivos académicos; misma que le permitirá enfrentar los compromisos de su futura práctica profesional.

El tutor juega un papel importante en el proyecto educativo, ya que apoya a los alumnos en actitudes como las de crear en ellos la necesidad de capacitarse, de explorar aptitudes; de mejorar su aprendizaje y de tomar conciencia de su futuro, de manera responsable. La tarea del tutor consiste en estimular las capacidades y procesos de pensamiento, de tomar decisiones y resolver problemas.

El profesor entrenador asume que el contenido sea el apropiado, aplicando una estrategia efectiva, la cual ayudará al desarrollo de las habilidades de los estudiantes; de ahí la importancia del acompañamiento académico en el proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

#### Identificación del problema

La tutoría es imprescindible en el desarrollo escolar y constituye un servicio educativo que permite emprender un seguimiento individual o grupal de los estudiantes. El trabajo del tutor es sumamente complejo y requiere actualización

para el manejo del contenido, recursos técnicos para la orientación y, especialmente, el desarrollo de actitudes y habilidades para escuchar y comprender la singularidad de cada estudiante, ofreciéndole alternativas específicas de atención.

Para ello, en una institución de educación superior pública en el estado de Tabasco, se han establecido programas continuos de formación de tutores, con el propósito de que los profesores en activo reflexionen sobre su práctica y puedan conocer y desarrollar otras modalidades de docencia, tan necesarias y formativas como la atención y detección de necesidades de un grupo escolar.

En este sentido el estudiante se enfrenta a un ambiente diferente, con poca orientación que le permita asimilar los valores que conforman patrones de comportamiento necesarios para integrarse a la comunidad universitaria, pues la información proporcionada no es suficiente para superar la etapa de transición y conocer las normas reguladoras para su estancia en la universidad.

En la División Académica de Informática y Sistemas de la UJAT, se han observado en los últimos tres ciclos escolares los siguientes índices de deserción estudiantil en los semestres primero y segundo: (a) en 2012-2013 la deserción ha sido del 45.52%; (b) en 2013-2014 fue del 39.72%, y (c) en 2014-2015 fue del 30.67%. O visto de otra manera, el porcentaje de retención de los alumnos en estos semestres ha sido de 54.48%, del 60.28% y del 69.33% respectivamente, de acuerdo con la información proporcionada por la dirección general de planeación y evaluación institucional de la UJAT.

Se cuenta con el Programa Divisional de Tutorías, pero no se conoce su satisfacción con el mismo, ni su posibilidad de incidir en la retención de los estudiantes de la licenciatura en Informática Administrativa en el primero y segundo semestres de sus estudios, ya que durante este período los estudiantes abandonan por diversas razones sus estudios universitarios.

## **Pregunta de investigación**

¿El programa de acompañamiento divisional alternativo de tutorías logra incrementar la retención de los estudiantes durante el primero y segundo semestres de la licenciatura en Informática Administrativa en una universidad pública?

## **Objetivo general**

El objetivo general del presente trabajo es determinar la efectividad de un programa alternativo de tutorías para lograr incrementar la retención de los estudiantes que cursan el primero y segundo semestres de la licenciatura en Informática Administrativa de una institución de educación superior del estado de Tabasco.

## **Objetivos específicos**

- Elaborar un instrumento para evaluar el programa alternativo divisional de acompañamiento de tutorías.
- Administrar el instrumento de evaluación del programa alternativo divisional de acompañamiento divisional de tutorías a los estudiantes que cursan el primero y segundo semestres de la licenciatura en Informática Administrativa.
- Diseñar e implementar un programa alternativo de acompañamiento divisional de tutorías, acorde con las características de los estudiantes y las expectativas institucionales.
- Evaluar la efectividad del programa alternativo de acompañamiento divisional de tutorías, con el incremento de la satisfacción con el programa de tutorías y, en consecuencia, en la retención de los estudiantes.

## **Justificación**

Actualmente, la sociedad tiene una dinámica que se sustenta esencialmente en el conocimiento, lo cual requiere que la educación superior mexicana se transforme teniendo como eje una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, entre cuyos elementos están el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser) y la formación integral con una visión humanista y responsable ante las necesidades y oportunidades del desarrollo del país.

La tutoría se considera también una forma de atención educativa donde el profesor apoya a un o a un grupo de estudiantes de manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas e integración de grupos. En este escenario, la atención personalizada del estudiante constituye, sin lugar a dudas, un recurso de gran valor, ya que al visualizar al alumno como el actor central del proceso formativo, además de propiciar el logro de los objetivos indicados, contribuye a la adaptación del estudiante al ambiente escolar y al fortalecimiento de sus habilidades de estudio y de trabajo. Este tipo de atención debe ayudar a abatir los índices de reprobación y rezago escolares, a disminuir las tasas de abandono de los estudios y a mejorar la eficiencia terminal.

Con base en lo antes expuesto, se ha implementado un programa alternativo divisional de tutoría en la licenciatura en Informática Administrativa que contribuya a la formación integral del alumno, mejorando la calidad de su proceso educativo para potenciar capacidades que incidan en su beneficio personal, adquirir habilidades para la toma de decisiones, para construir respuestas que atiendan tanto necesidades sociales, con un alto sentido de responsabilidad y solidaridad, como las exigencias individuales de su propio proyecto de vida y. por supuesto, para que permanezcan en las aulas universitarias.

## Conclusiones

Acorde con el objetivo planteado, el cual era determinar si el programa de acompañamiento divisional alternativo de tutorías en Informática y Sistemas lograba mejorar la retención en los estudiantes que cursan el primero y segundo semestres de la licenciatura en Informática Administrativa de una dependencia de educación superior pública en el estado de Tabasco, se encontró que después de la intervención aumentó la retención de los estudiantes en el grupo experimental, ya que todos permanecieron al finalizar esta; aunque al verificar datos en su trayectoria escolar, cinco de ellos se cambiaron de licenciatura, o sea, al finalizar la intervención permaneció el 100% de los estudiantes en la universidad y un semestre después, aunque permanecían en la universidad, un 78.26% permaneció en la licenciatura seleccionada originalmente y en el grupo de control, al finalizar la intervención permanecía en la universidad un 87.50%, pero al semestre, en la misma carrera permanecía el 33.33%, mostrándose con esto también la efectividad del programa alternativo de tutorías.

En cuanto a la satisfacción con la nueva forma de manejar la tutoría, se incrementó en un 27.8% con el programa alternativo de tutorías, por lo que se determina que sí se cumplió con el objetivo de acompañamiento del mismo.

En el principio de la investigación no se tenía claro el proceso de acompañamiento del programa alternativo de tutorías con el grupo experimental. En el caso del grupo de control no hubo diferencia significativa porque, aunque no hubo intervención, sí pudiera haberse dado en ambos grupos porque ambos podían recurrir al programa habitual de tutorías, pero al final del estudio con el grupo experimental sí se tuvo diferencia significativa, razón por la cual se determinan los siguientes beneficios, estipulados en el Modelo Educativo de la UJAT. El estudiante:

1. Tiene la facilidad de conocer diversas formas de resolver sus problemas dentro del contexto educativo;
2. comprende las características del plan de estudios y las opciones de trayectorias académicas;

3. se halla en condiciones de trazar su trayectoria escolar, acorde con sus propios recursos, con su capacidad y con las expectativas que se le abren en función de su persona, de su familia, y de la institución;
4. puede realizar actividades extraescolares orientadas hacia su óptima formación;
5. puede recibir retroalimentación en aspectos relacionados con su estabilidad emocional y su actitud como futuro profesional;
6. conoce los beneficios y apoyos que puede obtener de las diversas instancias universitarias;
7. adquiere técnicas adecuadas de lectura y comprensión de textos;
8. puede superar dificultades en el aprendizaje y el rendimiento académico, y
9. tiene la oportunidad de adaptarse e integrarse a la institución y al ambiente escolar.

El acompañamiento a los estudiantes tutorados a través del programa alternativo de tutorías es una de las estrategias que se debe considerar en las instituciones de educación superior para la atención y satisfacción de los estudiantes. Asimismo, es de primordial importancia la retención de los estudiantes, la cual constituye un requisito clave para la permanencia de estos durante su estancia en la institución, ya que permite que puedan concluir en tiempo su trayectoria escolar, y se integren a los diferentes procesos de la cultura organizacional para su buen desempeño, como lo mencionaron los estudiantes en el presente estudio.

Por lo tanto, se puede afirmar que la intervención mostró una mejora en la percepción de la tutoría del grupo con el que se trabajó. De igual forma, se puede aseverar que la percepción de los alumnos con respecto a la tutoría del grupo experimental fue mejor que la de los alumnos del grupo de control después de la intervención, permitiendo hacer una propuesta formal para mejorar el programa tradicional.

De estas reflexiones queda concluir que se está al principio de un camino largo e interesante que deberá llevar a un mayor acercamiento y a un desarrollo de nuevas estrategias de comunicación y de contacto entre el tutor y el tutorado, que

de acuerdo con el estudio suceden porque el profesor no es capaz de adecuar sus procedimientos al de la nueva sociedad del conocimiento y a sus nuevos estudiantes con la utilización de las tecnologías para su práctica de la acción tutorial que permita dicha interacción y comunicación.

## Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2001a). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2001b). *Introducción. En deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio. Serie Investigaciones*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-202253\\_archivo\\_pdf\\_17.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-202253_archivo_pdf_17.pdf).
- Garay, L. (2005). *La necesidad de una formación integral de los tutores de sistemas de educación a distancia en línea, percepciones y realidad*. Recuperado de <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1739/1/2005-03-18168ponenciaeduca2005garay.pdf>.
- García, C. y Trejo G. (2007). *Tutoría, una estrategia educativa que potencia la formación de profesores*. México: Editorial Limusa.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). (2006). *Modelo Educativo*. Secretaría de Servicios Académicos. Dirección de Estudios y Servicios Educativos. Villahermosa. México: UJAT.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). (2011). *Reglamento de Tutorías*. Secretaría de Servicios Académicos. Dirección de Estudios y Servicios Educativos. Villahermosa. México: UJAT.

## **Actividades Extracurriculares Extramuros, como parte de la acreditación en la Modalidad a Distancia**

*Rosa Nelly Rivera Cruz  
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*

### **Resumen**

La Modalidad de Educación a Distancia se caracteriza por tener alumnos matriculados con experiencia laboral; en su mayoría poseen una vida activa de trabajo y constantemente reciben cursos que enriquecen sus conocimientos y habilidades para realizar las actividades asignadas. Por ello, la importancia de implementar un programa que apoye a los alumnos que realizan actividades de capacitación, culturales y deportivas en el lugar de su residencia. Esto aumentaría las posibilidades de acreditación y motivaría a los estudiantes del sistema de educación a distancia a realizar otras actividades que estimulen el autoaprendizaje y la formación integral del profesional que se busca en el plan de estudio 2010.

**Palabras Clave:** Actividad extracurricular, seguimiento, programa, alumnos.

### **Introducción**

La actividad extracurricular, como parte del modelo educativo de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), tiene como objetivo fortalecer la formación integral del estudiante a través del impulso de los valores, la formación profesional, la inclusión social, un sentido de pertenencia y pluralidad.

Sin embargo, este modelo se encuentra centrado en la modalidad presencial, dejando solo un par de opciones para el sistema de educación en modalidad a distancia, situación que no permite al estudiante acreditar este requisito con su participación en actividades culturales y deportivas desde el lugar de residencia.

Aunque se encuentra normado en el reglamento estudiantil vigente, no se le ha dado un seguimiento formal, y los registros internos de la División Académica

de Ciencias Económico Administrativas no muestran datos donde el estudiante de distancia haya aprobado su actividad extracurricular con documentación comprobatoria de capacitaciones o participación en eventos culturales de su interés.

Es importante resaltar que esta propuesta es una oportunidad para obtener un doble beneficio; acercar a los alumnos de la modalidad a distancia a través de esta oferta y fortalecer la base de datos y registros de los alumnos matriculados. Lo anterior dará una cercanía con el alumno ya que, al tener datos actualizados, la comunicación fluirá por medios electrónicos de manera constante dando un impulso a la tutoría y a la plataforma del sistema.

La meta es ejercer lo ya normado en su artículo 80 del reglamento escolar, con un programa que mejore la atención en el sistema de educación a distancia y traiga beneficios administrativos y académicos a través de la acreditación de la actividad extracurricular.

### **Actividades Extracurriculares en la Modalidad a Distancia**

Las actividades extracurriculares son importantes para toda Institución de educación superior, ya que aporta una formación valiosa y entretenida para los estudiantes. Estas actividades desarrollan la confianza en el ser humano. Ayudan a mejorar sus habilidades sociales; a desarrollar sus intereses e inspirarlo a intentar nuevas cosas. También son una buena manera para que el estudiante mejore su nivel de concentración y disminuya el estrés y presiones académicas.

El reglamento escolar vigente del modelo educativo flexible, en su título cuarto de movilidad capítulo I, artículo 80, reza: El alumno podrá cursar asignaturas equivalentes y además podrá solicitar asignaturas extracurriculares complementarias a su formación profesional, aunque no se encuentren contempladas en su Plan de Estudios correspondiente (UJAT, 2011). En el plan de estudios de Cirujano Dentista se presenta de la siguiente manera:

Estas actividades extracurriculares sin valor crediticio son obligatorias y deben ser cursadas antes de concluir el 8º ciclo de la licenciatura,

siendo comprobables a través de las constancias emitidas por las instancias universitarias correspondientes.

El alumno tiene que seleccionar una actividad de cada uno de los siguientes rubros:

1.- Académicas: Asistir a una actividad académica (curso, curso-taller, simposio, foro)

2.- Deportivas: Inscribirse y concluir una actividad deportiva en la Universidad o en la División Académica con una duración de un ciclo largo.

3.- Culturales: Inscribirse y concluir una actividad cultural en el Centro de Desarrollo de las Artes y/o en la División Académica, con una duración de un ciclo largo.

4.- Científica: Asistir a un congreso disciplinar.

5.- Social: Participar en una actividad comunitaria (semana de vacunación, semana de salud bucal y brigadas odontológicas) avaladas por la licenciatura de Cirujano Dentista.

Para fortalecer toda la oferta educativa, la universidad cuenta con una lista de actividades culturales, de lenguas y deportivas; en el Centro de Enseñanzas de Lenguas Extranjeras (UJAT, 2010), Centro de Desarrollo de las Artes (UJAT, 2010) y el Centro de Actividades Deportivas y Recreativas.

El Centro de Enseñanzas de Lenguas Extranjeras (CELE) ofrece cursos básicos de idiomas en los niveles principiante, intermedio y avanzado. Las clases son de lunes a viernes con una duración de 55 minutos diarios. Los horarios varían de acuerdo al nivel y a la demanda. Las instalaciones del CELE están abiertas a partir de las 7:00 a.m. hasta las 9:00 p.m.

El objetivo de este Centro es dar apoyo académico a las diversas actividades profesionales, tanto a universitarios como a la población en general.

**Tabla 1 Oferta del Centro de Enseñanzas de Lenguas Extranjeras.**

Inglés	8 Semestres	Portugués	5 Semestres
Francés	6 semestres	Chino	8 Semestres
Italiano	6 semestres	Japonés	6 semestres
Ruso	4 semestres	Alemán	6 semestres
Español para extranjeros	2 semestres	Comprensión de texto en inglés	1 semestre
Hebreo	4 semestres		

Fuente: UJAT. (2011).

Cursos sabatinos; los cursos de idiomas sabatinos son una alternativa para aquellas personas que están interesadas en aprender un idioma, ya que no pueden asistir a clases de lunes a viernes. El curso consta de 60 horas por semestre; 4 horas por sábado, de 9:00 a 13:00 hrs. en el turno matutino, o en el turno vespertino de 15:00 a 19:00 hrs. Al finalizar cada semestre el alumno verificará su calificación por Internet con su número de matrícula. Al finalizar los cursos de idiomas se otorga una constancia correspondiente al curso estudiado. Si se estudian y aprueban tres idiomas con calificación de 8 en un semestre, se recibe una Mención de Honor.

El CEDA recibe cada semestre a más de 1500 estudiantes y son atendidos por una planta docente integrada por más de 30 profesores. Los talleres que se ofrecen son: Bajo Eléctrico, Canto, Cómic, Coro, Danza Clásica, Danza Moderna con Técnica de Danza Clásica, Danza Moderna Jazz, Danza y Bailes Populares, Dibujo y Pintura, Guitarra, Grabado Popular, Lengua Chontal, Literatura, Piano, Ritmos y Percusiones, Tamborileros, Teatro y Violín, así como las asignaturas complementarias de Historia del Arte y Solfeo.

Además, desde el 2010, el CEDA ofrece a la comunidad UJAT y al público general Cursos Sabatinos siendo estos de gran demanda por la sociedad en general.

El área de deportes se encarga de la promoción, organización y desarrollo del deporte universitario. Su finalidad es poner a disposición de la comunidad

universitaria los diferentes talleres deportivos; así como difundir los diferentes aspectos de la educación física y del deporte, con ello se pretende mejorar la calidad de vida y la formación integral de los miembros de la comunidad universitaria.

### **Prioridades**

- Fomentar la práctica deportiva entre los miembros de la comunidad deportiva como medio de desarrollo personal e integración social.
- Fomentar e incentivar el hábito físico-deportivo para facilitar y mejorar las condiciones y calidad de la misma.
- Promover la práctica del deporte para todos aumentando la oferta y calidad de actividades y cursos.
- Impulsar el deporte de competición.
- Participar con equipos universitarios en la estructura del deporte federado.
- Ayudar al desarrollo y consolidación de la docencia e investigación en el ámbito de la actividad física y el deporte.

**Tabla 2. Disciplinas Deportivas**

Banda de Guerra y Escolta	Gimnasio	Tenis
Balonmano	Karate do	Tenis de Mesa
Baloncesto	Kick Boxing	Voleibol de Playa
Atletismo	Kung fu	Voleibol Sala
Canotaje	Lucha Libre	
Futbol Americano	Pilates, Yoga	
Futbol Bardas	Softbol	
Futbol Soccer	Spinning	

Fuente: UJAT. (2010).

La formación integral incluye conocimientos y habilidades para el desempeño profesional, por medio de: conocimientos teóricos y prácticos, desarrollo de herramientas metodológicas para un aprendizaje constante y

permanente, elementos para crear en el alumno actitudes éticos y valores con responsabilidad social con el fin de formar seres creativos, críticos y cultos, comprometidos con el desarrollo de su sociedad y del país (Ruiz Lugo, 2007).

### **Actividad Extracurricular en Modalidad a Distancia.**

En el reglamento vigente del sistema de educación a distancia, en su artículo 40 dice; Los alumnos inscritos en los programas de estudio del SEAD podrán realizar actividades extracurriculares en modalidad a distancia a través de los programas que la Universidad ofrece, o en las dependencias u organizaciones ubicadas en su lugar de residencia, siempre y cuando se atienda a las disposiciones en su Plan de Estudios (UJAT, 2015).

Fuera del aula presencial, desde el lugar de su residencia, los estudiantes pueden acceder a talleres culturales y deportivos enriqueciendo su formación, ya que esto fortalece la formación disciplinar y disminuye el estrés ocasionado por su dedicación laboral y el estudio.

Por lo anterior, es importantes resaltar que la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco solo ofrece dos actividades extracurriculares en línea: por parte del CEDA oferta Historia del arte; y por El Centro Deportivo Desarrollo, un proyecto deportivo comunitario.

El artículo 40 del reglamento vigente señala que puede realizar actividades deportivas y culturales desde su lugar de residencia, por eso es importante señalar los lineamientos que marcarán los alcances y límites de este programa (UJAT, 2015).

Por lo antes dicho, se propone un programa de actividades extracurriculares, en la modalidad a distancia de la División Académica de Ciencias Económico Administrativas, para hacer válidas las actividades extracurriculares obligatorias donde los alumnos matriculados en esta modalidad puedan acreditar este requisito.

## **Programa de actividades extracurriculares en la modalidad a distancia de la División Académica de Ciencias Económico Administrativas.**

Programa destinado a la formación integral con énfasis en el autoaprendizaje y uso de herramientas de consulta bibliográfica; actividades culturales y deportivas, para los alumnos que cursan las licenciaturas en la modalidad a distancia.

Esto permitirá motivar al estudiante y fortalecer el estudio de su carrera, ya que representa un ahorro en términos de economía y tiempo al realizar estas actividades desde el lugar de su residencia.

Este programa se encuentra apegado al Plan de Desarrollo Institucional en su eje estratégico de calidad No. 5.1 Calidad educativa, en su Ec.3.9: incentivar la participación de los estudiantes en actividades culturales artísticas y deportivas dirigidas a su formación integral, favoreciendo el crecimiento y diversificación de la oferta correspondiente.

Al igual que en el Plan Divisional 2015-2019 (UJAT, UJAT, 2015) como parte de su cumplimiento y congruencia institucional, según se detalla a continuación:

- Función: DOCENCIA. Línea de Desarrollo: INNOVACIÓN Y MODELO EDUCATIVO. Formación integral del estudiante.

Objetivo 3. Fortalecer la formación integral del estudiante mediante actividades innovadoras de calidad con el propósito de fomentar el desarrollo de competencias para la vida y el trabajo.

d. Involucrar a los estudiantes en la participación de certámenes de conocimientos, deportivos y otros eventos académicos y culturales.

e. Establecer alianzas con instituciones públicas y privadas para propiciar el financiamiento de proyectos diseñados por los estudiantes que estén vinculados con los sectores productivos que permitan atender las necesidades del estado y la región.

## **Planteamiento del programa**

El objetivo de este programa es que el estudiante se fortalezca y aproveche sus habilidades con todo lo que pueda obtener en el desarrollo de actividades extracurriculares, mejorando su calidad de formación en instituciones educativas, laborales, gubernamentales, de participación social y cuidado del medio ambiente a través de capacitaciones, elaboración de proyectos, manejo de bases de datos, participación en actividades culturales y deportivas, además de las que ofrece la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

## **Antecedentes del programa**

Desde los inicios de la implementación de las licenciaturas en la modalidad a distancia en la DACEA, surgió la necesidad de crear alternativas que permitieran que los estudiantes pudieran realizar actividades culturales y deportivas, marcadas en el plan de estudio de ese momento, sin tener que asistir a la universidad.

Para ello se acordó que los alumnos podrían validar estas actividades mediante la estructuración de proyectos relacionados con la cultura y el deporte, enviados vía electrónica al Centro de Desarrollo de las Artes (CEDA) y la Coordinación de Actividades Deportivas y Recreativas (UJAT, 2011).

Posteriormente al migrar todas las asignaturas a la plataforma Moodle, el CEDA diseñó el curso “Literatura e Historia del Arte” para la modalidad a distancia fortaleciendo a la formación integral del estudiante.

## **Justificación**

Por la naturaleza de la modalidad a distancia, los estudiantes se encuentran dispersos geográficamente, lo que impide asistir de manera regular a las instalaciones de la universidad para realizar actividades extracurriculares.

Por lo anterior, es necesario un programa que fomente y respalde las actividades que los estudiantes realizan fuera de la institución educativa y que favorezcan su

formación, demostrando con evidencias la práctica de actividades extracurriculares en su localidad.

La comunidad virtual universitaria demanda el manejo del tiempo y de la tecnología para cumplir con la propuesta hecha por la UNESCO (UNESCO, 2007): Aprender a aprender, Aprender a hacer, Aprender a ser, Aprender a vivir juntos y Aprender a emprender y esto coadyuva a la toma de decisiones para su desarrollo personal, cuidado del medio ambiente y economía.

### **Objetivo general de la propuesta**

Favorecer la formación integral del estudiante, a través de diferentes actividades intra y extramuros que ofrece tanto la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco como diversas instituciones y dependencias, ubicadas en su comunidad.

### **Objetivos Específicos**

- Desarrollar el potencial creativo y de aprendizaje de los estudiantes a distancia.
- Favorecer el desarrollo de habilidades en la práctica de su profesión, para la inserción en el campo laboral.
- Favorecer la disciplina, valores y relaciones personales a través de la práctica del deporte y el desarrollo de la cultura.

### **Situación de la actividad extracurricular.**

Su fundamento se encuentra en el Modelo Educativo Institucional (2005) donde la formación integral del estudiante es considerada como el proceso continuo y transversal en su formación, que incluye cuatro dimensiones: intelectual, profesional, humana y social.

La primera se refiere a desarrollar funciones intelectuales como las capacidades cognitivas, la pro actividad, toma de decisiones y solución de problemas.

La segunda se orienta al desarrollo de conocimientos, habilidades y técnicas para la profesión y la inserción en el campo laboral.

La tercera coadyuva a la formación ética y valores para la vida y convivencia, autodisciplina, responsabilidad, autonomía, entre otras.

La cuarta, encaminada a observar una responsabilidad social, basada en actitudes y valores, promoviendo la democracia, la pluralidad, respeto a la diversidad, tolerancia y cuidado del medio ambiente.

Por otra parte, se encuentra como requisito de egreso en los planes y programas de estudios en la modalidad a distancia.

Por lo anterior, surge la necesidad de ampliar la oferta de actividades extracurriculares, ya sea intramuros o extramuros, en donde los alumnos puedan elegir aquellas con las que más se identifiquen, para el fortalecimiento de su desarrollo integral.

### **Sistematización del programa**

El currículo formal que se aplica en la DACEA es un plan de acción pedagógico que abarca no solo el peso del programa académico sino una serie de propósitos hasta llegar a la formación integral del estudiante. Por lo anterior, es fundamental que el estudiante participe en otro tipo de actividades que complementen su formación.

Las actividades extracurriculares deben de ser planeadas anualmente y presentadas a la Coordinación de Difusión Cultural, en un documento elaborado por la Coordinación y el Área de Tutorías del SEAD de la División Académica, a fin garantizar el registro y control de la participación de los alumnos en las actividades.

### **Operatividad**

La Coordinación del SEAD buscará establecer los vínculos con las diferentes dependencias para dar seguimiento y formalidad a la participación de los

estudiantes en las actividades extracurriculares y promoverá el desarrollo de actividades virtuales ofertadas en el Sistema de Gestión del Conocimiento para fortalecer la formación del estudiante y facilitar el cumplimiento de este requisito de egreso.

Además de las actividades virtuales ofertadas en el Sistema de Gestión del Conocimiento, los alumnos podrán participar en las actividades presenciales y eventos organizados por la UJAT o por las diferentes instituciones y dependencias en su localidad.

Todas las actividades realizadas por los alumnos deberán estar avaladas por el organizador de las mismas para efecto de su registro en la División Académica, y su ponderación estará sujeta a la tabla de puntaje oficial emitida por la Coordinación de Educación a Distancia de la DACEA.

### **Impacto de la propuesta**

Con el desarrollo de este proyecto se espera:

- Mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de las licenciaturas en Administración y Contaduría Pública a distancia.
- Aprovechar el entorno de los estudiantes para favorecer su proceso de aprendizaje logrando su desarrollo integral.
- Generar un cambio en los estudiantes que le permita determinar sus necesidades, mejorando su forma de aprender y documentar sus actividades.
- Despertar y mantener el interés en el estudiante por alcanzar su desarrollo Intelectual, profesional, humano y social.

Lo anterior asegura la inclusión y participación a libre demanda de los alumnos en las actividades extracurriculares del Sistema de Educación a Distancia.

## Conclusiones

Con el afán de dar cumplimiento a lo establecido en el plan de desarrollo institucional y fortalecer la formación integral del estudiante matriculado en la modalidad a distancia, se propone un programa que dé seguimiento y trámite a las diversas actividades extracurriculares que los alumnos realicen desde su lugar de residencia.

El programa apoya y formaliza toda actividad en donde incurriera el estudiante, ya que la aportación que realice con su trabajo extracurricular a la sociedad podrá verse reflejada de manera positiva en su currículum académico.

Se propone de manera formal, donde se podrá validar un comprobante otorgado por el organizador del evento o la institución a la que desee asistir; ya sea casa de cultura, gimnasio particular, maratones y carreras atléticas, e inclusive aportaciones en museos, ferias, simposio, congresos y coloquios, entre otros.

Lo anterior coadyuvará al fortalecimiento de valores y un sentido de pertenencia universitaria, ya que tendrá un impacto académico y personal, que aun estando fuera de un aula escolar y disperso geográficamente podrá abonar en su formación y salud.

## Referencias

- Ruiz Lugo, L. (2007). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista Universitaria de Sonora*. México. <http://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/19-19articulo%204.pdf>
- UJAT. (2010). *Descripción de Talleres Culturales de la UJAT*. Villahermosa, Tabasco. México. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Recuperado el 26 de agosto de 2018, de <http://www.ujat.mx/ceda/22968>
- UJAT. (2011). *Modelo Educativo*. Villahermosa, Tabasco. México. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Recuperado el 11 de septiembre de 2018, [http://www.archivos.ujat.mx/2015/abogado%20general/MODELO\\_EDUCATIVO\\_FLEXIBLE.pdf](http://www.archivos.ujat.mx/2015/abogado%20general/MODELO_EDUCATIVO_FLEXIBLE.pdf)

- UJAT. *Centro de Fomento al Deporte de la UJAT*. Villahermosa, Tabasco. México. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Recuperado el 13 de noviembre de 2011 de <http://www.ujat.mx/cefode>
- UJAT. (2015). *Modelo Institucional del Sistema de Educación a Distancia*. Villahermosa, Tabasco. México. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Recuperado el 08 de octubre de 2018, de [http://www.archivos.ujat.mx/abogado\\_gral/legislacion\\_univ2012/MODELO%20INSTITUCIONAL%20DEL%20SISTEMA%20DE%20EDUCACION%20A%20DISTANCIA.pdf](http://www.archivos.ujat.mx/abogado_gral/legislacion_univ2012/MODELO%20INSTITUCIONAL%20DEL%20SISTEMA%20DE%20EDUCACION%20A%20DISTANCIA.pdf)
- UJAT. (2015). *Plan de Desarrollo Institucional de la UJAT*. Recuperado el 15 de octubre de 2015, de <http://www.ujat.mx/dacea/21210>
- UNESCO. situación educativa de América Latina y el caribe: Garantizando la educación de calidad para todos. Recuperado el 14 de octubre de 2007, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001528/152894S.pdf>

**APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ESTUDIANTE COMO EJE  
TRANSFORMADOR  
DEL MODELO EDUCATIVO DE LA UJAT**

*Lisbeth Jacinto Castillo  
Domingo Román Guillen  
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*

**Resumen**

En la actualidad, las políticas públicas y de normatividad en materia educativa obedecen a las necesidades planteadas por el Estado en un mundo globalizado. Sin embargo, se requiere enfatizar el contexto de los estudiantes para comprender los factores y acciones que inciden en el desarrollo de sus aprendizajes con metodologías centradas en el enfoque de competencias.

En México existe un mosaico cultural que permea la forma de pensar, sentir y expresarse en cada sujeto. Esto conlleva a reflexionar en que se requiere vincular al estudiante y el docente con las formas en que estos aprenden de acuerdo a la realidad social y su entorno.

Establecer un Modelo Educativo con la centralidad en el estudiante, implica definir un replanteamiento institucional desde los aspectos administrativos hasta sus enfoques de enseñanza; pasando por una ardua formación docente que replantee en el profesorado una nueva visión del educar.

El Modelo Educativo de la UJAT en 2011 se fundamentaba en la formación integral del estudiante, currículo flexible y el aprendizaje centrado en el estudiante, por lo que la institución debe replantear la correspondencia entre su modelo y la operatividad del currículo.

La currícula debe permear en una flexibilidad acorde a las nuevas tendencias pedagógicas y de enseñanza mediada por la tecnología, en la que los actores principales: el profesor, el alumno y la institución, logren la aplicación real

del Modelo Educativo y generen un perfil de egreso que responda a las necesidades de su contexto.

**Palabras clave:** Modelo educativo, aprendizaje centrado en el estudiante.

## **Introducción**

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND, 2013) en sus líneas de acción menciona que la educación debe impulsar las competencias y las habilidades integrales de cada persona, que al mismo tiempo promueva los valores humanísticos por los cuales defienda su dignidad y la de los otros. Uno de los principales propósitos del gobierno de México es una educación de calidad. Por ello, las políticas públicas deberán de proveer condiciones que fomenten el desarrollo de capacidades integrales para cada ciudadano, para integrarlos a una sociedad del conocimiento que permee en el crecimiento económico y la calidad de vida en la población. Esta calidad deberá estar basada en políticas educativas de Estado que garanticen la vinculación entre los niveles educativos con el quehacer científico, el desarrollo tecnológico y el sector productivo, con la finalidad de generar un capital humano de alta calidad que detone la innovación nacional.

Siendo un reto para las Instituciones de Educación Superior (IES) atender la demanda que un mundo global requiere, generar un producto competitivo de calidad que se desempeñe en cualquier ámbito, ya que las habilidades para tener éxito en el mercado laboral han cambiado, debido a las nuevas formas de trabajo, al fácil acceso a la información a través de internet, por lo que los jóvenes deben responder a nuevos aprendizajes para la vida.

Las IES, ante un mundo cambiante y acelerado de la sociedad del conocimiento impactada por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) que modifican nuestra vida cotidiana, deben responder a través de sus modelos educativos, planes y programas de estudios a procesos eficaces de aprendizajes diferenciados, proporcionando en sus programas habilidades, competencias y capacidades para una inserción y desempeño laboral exitoso de sus estudiantes. Lo anterior requiere de una profesionalización docente, que

estímule el desempeño académico y fortalezca su proceso de asimilación, formación y actualización con miras a transformar radicalmente su rol convirtiéndose en un gestor del aprendizaje.

## **Desarrollo del Tema**

El proceso de aprendizaje es resultado de la actividad individual de cada ser humano que se desarrolla en un contexto social y cultural, donde adquiere habilidades, conocimientos, comportamiento y valores, como resultado de la experiencia de la exposición a la instrucción, el razonamiento y la observación. Todo lo anterior, influenciado por el ambiente donde se desenvuelve y su visión del mundo que lo rodea. Las teorías del aprendizaje juegan un papel importante al desarrollar hipótesis que describen cómo se lleva a cabo este proceso. En este sentido el estudio científico del aprendizaje tiene su origen en el siglo XX, con las teorías pedagógicas que aplicaron en cada época de la historia de la educación: el conductismo, el constructivismo, el cognoscitividad, el humanismo y el conectivismo (Castillo, D. E., 2015). El fin común de las teorías es comprender los procesos de aprendizaje, predecirlo, controlarlo, facilitar la vida de las personas y alcanzar logros importantes en el diseño de los programas educativos, que se ajusten a las necesidades de las generaciones futuras y permitan enfrentar los retos de su realidad social.

## **Teorías de la Educación**

El **conductismo**, representado por J. B. Watson, B. F. Skinner y Thorndike, se origina en 1913 y fue la corriente dominante hasta los inicios del siglo XX. Para Thorndike, el aprendizaje consiste en un cambio debido a la adquisición, refuerzo y aplicación de las asociaciones entre estímulo del medio ambiente y las respuestas observables del individuo, y para Skinner es el condicionamiento operante, donde la enseñanza es programada. (Choy. S. A., 2015)

Otra teoría importante es el **cognoscitivismo**, que surge a finales de 1950, con Bartlett Bruner, Chomsky, Newell, Miller, Simón, bajo la psicología cognitiva y la influencia de las computadoras, estudian el proceso del aprendizaje desde la lógica de enfocar a las personas como procesadores de la información, el alumno lleva a cabo operaciones cognitivas y las almacena en la memoria, considera que el conocimiento es capaz de abstraerse y representarse.

De 1970 a 1980, surgió el **constructivismo** de Piaget y Bruner, dando lugar a la idea, que los estudiantes no son receptores pasivos de información, sino que construyen activamente su conocimiento en interacción con el medio ambiente y a través de la reorganización de sus estructuras mentales (Dale H. S., 2012). En el trabajo colaborativo de Piaget, Vygotsky, Ausubel y Coll, el enfoque centrado en el alumno, el profesor se convierte en una guía cognitiva del aprendizaje y no en un transmisor de conocimientos, donde el alumno:

- Resuelve problemas del mundo real.
- Activa su experiencia previa.
- La instrucción establece lo que se aprende no es repetir información.
- Orilla a la utilización de nuevos conocimientos para resolver problemas.
- Aplicación del nuevo conocimiento en la cotidianeidad.

En 1977, Albert Bandura sugiere la teoría del **aprendizaje social**, donde las personas aprenden en un contexto social, y que el aprendizaje se facilita a través de conceptos tales como el modelado, el aprendizaje por observación e imitación. Por otro lado, a finales del siglo XX, para Vygotsky y Rogoff L., la visión del aprendizaje constructivista cambia, por el aumento de la perspectiva de la “cognición situada del aprendizaje” que hace hincapié en el contexto y la interacción social, el conocimiento es considerado como situado y es producto de la actividad, el contexto y cultura en la que se forma y utiliza.

Para 1983, Howard Gardner elaboró la teoría de las inteligencias múltiples, la cual sostiene que la comprensión de la inteligencia no está dominada por una sola capacidad general, en este sentido el nivel de inteligencia de cada individuo se

compone de numerosas y distintas inteligencias: la lógico-matemática, lingüista, musical, espacial, cinético-corporal, interpersonal e intrapersonal.

La teoría **humanística** de Abraham H. Maslow, Carl R. Rogers, Gordon Allport y Rollo May (Riveros, 2014) toma en cuenta la conciencia, la ética, la individualidad y los valores espirituales del hombre dándole sentido a esto que más adelante se llamaría Saber Conocer y Saber Convivir (Delors, J., 1994). La teoría más reciente denominada **conectivismo**, de Stephen Downes y George Siemens; establece que el aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados, y la toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje (Czerwonogora, A., 2014). Esta teoría revoluciona toda la estructura preconcebida y considera que en el siglo XXI el aprendizaje y las habilidades se caracterizan por el conocimiento impulsado por la tecnología, basado en la investigación, donde las aulas se convierten en comunidades de aprendizaje, trascienden la escuela e impactan en otros escenarios como el lugar de trabajo. (Olivar G., 2007).

### **Modelo Educativo UJAT**

Las IES fundamentan su quehacer académico en modelos educativos con teorías pedagógicas de acuerdo al contexto en que se desarrolla la educación; a los avances científicos y tecnológicos; a los cambios estructurales de la sociedad (políticos y económicos), y finalmente al compromiso social que les atañe. El Modelo Educativo (ME) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) responde a los desafíos, cambios y expectativas de la sociedad; opera para alcanzar los retos que la universidad se plantea: alcanzar altos niveles de calidad certificada, una oferta educativa pertinente, impulsar la investigación y el desarrollo tecnológico, reforzar la formación del personal académico, la vinculación con el sector productivo y, el principal, *atender las necesidades y expectativas de los estudiantes*, siendo uno de los principios institucionales la formación integral centrada en el estudiante. (Modelo Educativo, 2009).

El ME de la UJAT está fundamentado en la concepción pedagógica de las teorías constructivista y humanista del aprendizaje, considerando la capacidad del sujeto que aprende, libertad como principio para la construcción del aprendizaje, la autogestión y la autonomía como propósitos y contextos para aprender, y con la intención de formar profesionales competentes y competitivos. Teniendo como ejes sustanciales el ME, el Centrado en el aprendizaje, el Currículum Flexible y la Formación Integral.

La formación centrada en el aprendizaje consiste en educar a la mente, “*enseñar a pensar*” y la socioafectividad, “*enseñar a querer y a sentir*”, orientadas al desarrollo intelectual y social de la concepción constructivista y humanista, que exigen del profesor y del estudiante delimitar sus funciones, diferente al modelo tradicional.

La escuela tradicional en el proceso enseñanza–aprendizaje era conductista, el profesor es el eje del proceso y el alumno el receptor de la información. Posteriormente, cambia el proceso y se pone énfasis en centrarlo en el aprendizaje con la teoría constructivista, convirtiéndose el profesor en facilitador del aprendizaje y el alumno constructor de su propio conocimiento, dándole sentido y significado para su vida. Sin embargo, el docente requiere más allá de elaborar la planeación didáctica, comprometerse en crear escenarios donde los actores del aprendizaje apliquen, desarrollen capacidades, conocimientos y habilidades que les permitan ser competentes y competitivos en una sociedad tan demandante de nuevas competencias, a esto se le llama “*gestión del conocimiento*”.



**Figura 1. Modelo Educativo**  
Fuente: UJAT (2009)

Actualmente, la universidad al reestructurar sus planes y programa de estudios con un enfoque en competencias deberá cambiar en su ME el proceso que venía centrándolo en el aprendizaje, a uno Centrado en el Estudiante, este enfoque cambia el papel del profesor, convirtiéndose en un proveedor de información que facilite el aprendizaje pero que tome en cuenta el contexto social, político, económico, psicológico y cultural en el cual está inmerso el estudiante. Según (Weiner, B., 1974) este enfoque pone énfasis en la persona que aprende, un sujeto activo y reflexivo capaz de resolver, responder, discutir, explicar, debatir problemas o crear soluciones analizando su entorno con una gran capacidad para la toma de decisiones. No empleando solo un método de aprendizaje; en este sentido, podemos citar el trabajo colaborativo, la utilización de las TIC, la realización de proyectos en condiciones que aseguren la interdependencia positiva y la responsabilidad individual.

Las características principales del aprendizaje centrado en el estudiante:

- Centrado en el estudiante y dirigidos por él.
- Pone en práctica una tarea real o virtual y adquiere habilidades y competencias.
- Aprende a pensar, resolver problemas, tomar decisiones observables en su entorno.

- Investiga.
- Conecta lo académico con las habilidades y la vida.
- Trabaja en equipo.
- Evalúa, analiza argumentos.
- Genera hipótesis.
- Elabora estrategias de razonamiento lógico.
- Se autoevalúa.

Dicho enfoque establece que la evaluación forma parte del proceso, haciendo uso de rúbricas, el portafolio y uso de las TIC en la evaluación. Bajo esta perspectiva el docente debe asumir el compromiso de comprender la realidad del alumno, apoyar sus necesidades básicas de aprendizaje, así como las capacidades existentes, se requiere conocer a cada alumno y comprender su proceso del aprendizaje, este enfoque considera la individualidad y toma en cuenta rasgos históricos, experiencias previas, capacidades, intereses e incluso dificultades del medio en que se desenvuelve.

### **Aprendizaje centrado en el estudiante**

Según McCombs y Wisler citado por Bertha Legorreta en su artículo “Aprendizaje centrado en el estudiante”, señala que se debe enfocar la comprensión del estudiante y del proceso de aprendizaje en principios psicológicos y pedagógicos, que no deben ser ignorados, clasificándolos en cinco factores:

- Cognitivos y metacognitivos: la mente procesa la nueva información a la estructura existente, donde lo aprendido, recordado y pensado es único de cada ser.
- Afectivos: influyen en el aprendizaje, las creencias, las motivaciones y las emociones, por lo que si el alumno percibe poco interesante o irrelevante el aprendizaje, debe de ser estimulado.

- De desarrollo: las capacidades para el aprendizaje maduran a lo largo de la vida y se rigen por los estadios del desarrollo físico, emocional, intelectual y social, y están en función de factores genéticos y ambientales.
- Personales y sociales: la autoestima y el aprendizaje se refuerzan mutuamente, cuando se establecen interacciones sociales y de comunicación entre semejantes en un ambiente flexible y de diversidad.
- Diferencias individuales: las personas aprenden a diferentes ritmos y maneras, el aprendizaje está en función del medio ambiente y de la herencia. Partir de ello crea sus propios pensamientos, creencias y comprensión el mundo.

Este tipo de aprendizaje está fundamentado en metodologías del enfoque por competencias, situando al alumno como el eje de la educación universitaria en el modelo educativo, el profesor se convierte en mediador o guía del proceso de aprendizaje, proporcionado al estudiante las herramientas necesarias, que le permitan construir sus propios procedimientos para resolver una situación o problema, a través de las metodología que les permitan ser capaces, competentes y competitivos ante cualquier escenario en el mercado de trabajo, haciendo uso de la tecnología y del conocimiento.

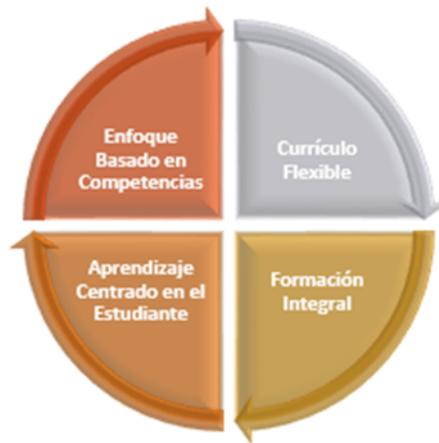
Este enfoque establece tres posibles metodologías de trabajo. En la primera que corresponde al Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el alumno requiere ser capaz de identificar y resolver problemas del contexto donde se desenvuelve, y comprender el impacto de su pensamiento, responsabilidad y decisiones que implica interpretar datos y diseñar estrategias de solución. En la segunda, Aprendizaje Basado en Casos (ABC), consiste en generar ambientes de aprendizaje derivado de una situación real o ficticia, en la cual el alumno identifique desde una perspectiva integral de información una situación y describa una solución. Y la tercera, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), donde los estudiantes planifican, investigan, evalúan proyectos que tienen aplicación en con el contexto local o nacional, más allá del aula en clase. (Moursund, 1999).

## Conclusiones

Derivado del análisis realizado al marco normativo del Modelo Educativo de la UJAT, es necesario enfatizar que los planes y programas de estudios de las licenciaturas impartidas en la universidad, a partir del año 2016, como política nacional, en su mayoría se reestructuraron con el enfoque de competencias y estas a su vez en un marco del aprendizaje centrado en el estudiante, bajo la concepción constructivista y humanista. Actualmente, el profesor y el alumno deben verse como pares en el proceso el aprendizaje. Por lo que se requiere adecuar el modelo en estos dos enfoques.

Entonces, es necesario pasar de un proceso centrado en el aprendizaje a uno centrado en el estudiante, significa encontrar el más alto sentido moral de la universidad, es decir; dar el máximo valor *“al sujeto que aprende”*. Esto conlleva a reformar la estructura universitaria, los reglamentos e incluso la vida escolar, en este sentido, no se puede seguir priorizando las comodidades administrativas por encima de las necesidades del estudiante, y la flexibilidad deberá depender de sus características, así como de la modalidad en la que esté matriculado, y no únicamente de la legislación actual universitaria que muchas veces está condicionada por dicha comodidad. No hay que olvidar que la razón de ser de la Universidad son sus estudiantes.

En el caso de la modalidad educativa a distancia, el estudiante que por sus características se encuentra disperso geográficamente, ausente de un claustro escolar físico, además de los compromisos laborales y de responsabilidad en el hogar, requieren de un trato distinto que impacta en la definición de sus necesidades y que difieren del sistema presencial. Entonces, estas particularidades habrán de cubrirse con una flexibilidad de tiempo y espacio, soportado en tecnologías abiertas, por lo que deberá existir un modelo y normatividad incluyente acorde a las modalidades en las que la UJAT imparte programas educativos.



**Figura 2. Propuesta de Modelo Educativo**  
Fuente: Elaboración propia

## Referencias

- Castillo, D. E. (2015). *Teorías del Aprendizaje*. Recuperado el 20 de septiembre de 2018, de [https://issuu.com/davidcastillo09/docs/libro\\_teorias\\_del\\_aprendizaje](https://issuu.com/davidcastillo09/docs/libro_teorias_del_aprendizaje)
- Choy. S. A. (6 de 9 de 2015). *Teorías del Aprendizaje*. (U. d. Guatemala, Ed.) Recuperado el 5 de Agosto de 2018, de [https://issuu.com/selcho47/docs/libro\\_teorias\\_del\\_aprendizaje](https://issuu.com/selcho47/docs/libro_teorias_del_aprendizaje)
- Czerwonogora, A. (2014). *ResearchGate*. Recuperado el 05 de septiembre de 2018, de [https://www.academia.edu/24806630/El\\_aprendizaje\\_en\\_la\\_era\\_digital\\_nuevos\\_escenarios\\_para\\_el\\_mundo\\_conectado](https://www.academia.edu/24806630/El_aprendizaje_en_la_era_digital_nuevos_escenarios_para_el_mundo_conectado)
- Dale H. S. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: PEARSON EDUCACIÓN. Recuperado el 05 de Septiembre de 2018, de [http://www.visam.edu.mx/archivos/\\_LIBRO%20xta\\_Edicion\\_TEORIAS\\_DE\\_L\\_APRENDIZAJE%20-%20DALE%20H%20SCHUNK.pdf](http://www.visam.edu.mx/archivos/_LIBRO%20xta_Edicion_TEORIAS_DE_L_APRENDIZAJE%20-%20DALE%20H%20SCHUNK.pdf)

- Delors, J. (1994). *UV*. (E. C. UNESCO, Ed.) Recuperado el 5 de septiembre de 2018, de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Legorreta Cortez, B. P. (s.f). *Aprendizaje centrado en el estudiante*. Recuperado el 7 de 9 de 2018, de [http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/BV/Docentes/pdf/Tema2\\_aprendizaje\\_centrado\\_estudiante.pdf](http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/BV/Docentes/pdf/Tema2_aprendizaje_centrado_estudiante.pdf)
- Modelo Educativo. (2009). *UJAT*. Villahermosa: Fondo Editorial Universitario. Recuperado el 05 de Septiembre de 2018, de [http://www.archivos.ujat.mx/abogado\\_gral/legislacion\\_univ2012/MODELO%20EDUCATIVO.pdf](http://www.archivos.ujat.mx/abogado_gral/legislacion_univ2012/MODELO%20EDUCATIVO.pdf)
- Moursund, D. (1999). *EduTECA, Universidad ICESI*. Recuperado el 06 de 09 de 2018, de <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/7/184/980/1>
- Olivar G., A. J. (2007). Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y su Impacto en la Educación del Siglo XX. (Negotium, Ed.) *redalyc.org*, 21-46. Recuperado el 6 de 9 de 2018, de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=78230703>
- PND. (2013). *LXIV Legislatura. Cámara de Diputados*. (S. d. Parlamentarios, Ed.) Recuperado el 20 de mayo de 2019, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm>
- Riveros, E. (2014). La psicología humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de existencia. (U. C. Pablo, Ed.) *redalyc*, 12(2), 135-186. Recuperado el 5 de 9 de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/4615/461545458006.pdf>
- UNESCO. (1995). *Documentos de políticas para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior*.
- Weiner, B. (1974). Puntos de vista Cognitivos de la motivación humana. 118. Recuperado el 05 de septiembre de 2018, de <https://psicologiaenelbolsillo.com/teoria-atribucional-de-weiner-a-quien-culpamos-de-nuestros-fracasos-y-exitos/>

# EL IMPACTO DE LA ENSEÑANZA DE ARTES EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

*Raúl Armando Hernández Glory  
Delfín Romero Tapia  
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*

## Resumen

La influencia de los Talleres del Centro de Desarrollo de las Artes (CEDA) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), además de brindar una iniciación y desarrollo fundamental en las artes, se puede dimensionar en el impacto que genera en la formación integral de los egresados universitarios, cumpliendo así con su Modelo Educativo.

En relación a ello, esta investigación se centra en ex-alumnos de la licenciatura en Comunicación de la UJAT, programa orientado al desarrollo de estos profesionales quienes egresan -de acuerdo a su plan de estudios- haciendo uso eficiente de la comunicación oral y escrita, además de realizar diagnósticos de necesidades comunicativas en diversos entornos. El paso de los alumnos de este programa por el CEDA, durante cierto periodo, potencializa sus recursos a través de los nuevos conocimientos y habilidades desarrollados en ese trayecto.

**Palabras clave:** Formación integral, artes, UJAT, comunicación.

## Introducción

El valor de la universidad para una sociedad se vincula al propio nivel de desarrollo que genera en la misma, de hecho García R. (1991) sugiere que “la Universidad constituye hoy en día una pieza clave en el progreso de las sociedades avanzadas” (p.328). En otra parte del texto este mismo autor también se refiere a los fines de la universidad destacando la iniciación de los jóvenes en

las diversas ramas del saber, enmarcada esta iniciación en una visión total del hombre: “No se trata de instruir simplemente, sino además de formar” (p.324).

Al considerarse que en esencia el hombre tiene rasgos multidimensionales y su naturaleza se presenta como una realidad “biológica, espiritual, individual-comunitaria, e históricamente condicionada” (Chávez, 1998, p. 13) entonces la formación debiera ser integral y desde la didáctica y los currículos se deben tener en cuenta las dimensiones corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y valorativa (Maldonado, 2001).

En relación a ello, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), como institución pública de educación superior, se ha caracterizado desde sus orígenes por un claro impulso a sus funciones sustantivas enfocadas hacia la docencia, la investigación, la difusión y la extensión de la cultura. En este sentido, se destaca que el modelo educativo de esta casa de estudios incluya entre sus ejes prioritarios la Formación Integral del Estudiante, misma que se define a través de sus cuatro dimensiones: Intelectual, Profesional, Humana y Social:

Un proceso continuo de desarrollo de las potencialidades de la persona, equilibrando los aspectos cognitivos y socio afectivos, hacia la búsqueda de su plenitud en el saber pensar, saber hacer, saber ser y saber convivir con los demás, como profesionales y personas adaptadas a las circunstancias actuales y futuras. (UJAT, 2003, p.20).

Cabe aquí destacar también lo que esboza Ruiz Lugo (2007) sobre Formación Integral, considerando que esta “implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural”.

Asimismo, señala (Ruiz, 2007) que “busca promover el crecimiento humano a través de un proceso que supone una visión multidimensional de la persona, y tiende a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética-valoral” (p.11).

De acuerdo a la importancia de este concepto, la UJAT es precisa en su enfoque al declarar en el marco de una formación con estas características, la sugerencia -como parte de este proceso- de contemplar actividades extracurriculares en donde el estudiante puede obtener conocimientos complementarios en materia de cultura y otros aspectos a través de diversas actividades, mismas que ofrecen entre otros servicios de extensión universitarios, el Centro de Desarrollo de las Artes.

Este recinto de enseñanza de artes, con sede principal y de mayor oferta en la Zona de la Cultura, ofrece sus servicios al público general y universitario y recibe cada ciclo un determinado número de alumnos de la licenciatura en Comunicación dado que la División Académica de Educación y Artes, donde se encuentra adscrita esta carrera, se ubica geográficamente en el mismo sitio que el CEDA.

### **Desarrollo del Tema**

El presente trabajo es de enfoque cualitativo, desde una forma exploratoria con interpretación deductiva a través de un diseño fenomenológico. Para construir un documento completo con suficiente solvencia verídica se realizó primero una encuesta a egresados de la licenciatura en Comunicación que formen o hayan formado parte de los Talleres del Centro de Desarrollo de las Artes, como instrumento preliminar para conocer aspectos comunes, lo cual contribuyó a determinar una entrevista posterior a cada uno de ellos con preguntas semiestructuradas. Los talleres que cursaron los entrevistados, a lo largo de seis semestres fueron: literatura, dibujo y pintura, teatro y danza moderna jazz.

Del rango de entre 1500 y 1800 alumnos que ha atendido el CEDA en los últimos tres ciclos (17-01, 17-02 y 18-01), solo se identifican 12 inscritos correspondientes al programa de licenciatura en comunicación en cada uno de estos ciclos. De allí que para este proyecto se seleccionaron tres egresados de comunicación que a la fecha hacen de alguna disciplina desarrollada en el CEDA su actividad profesional o la ejecuten a la par, así como a otros tres egresados que

cursaron en los talleres y que su desarrollo profesional actual no está relacionado con las artes, un total de seis egresados -3 hombres y 3 mujeres-, es decir una proporción representativa en un 50% de la comunidad actual de sus homólogos.

De esta forma, se analizó la información obtenida, rescatando particularmente aquella que suma en las dimensiones reconocidas por el propio modelo educativo de la UJAT: Intelectual, profesional, humana y social; lo cual permite a su vez aprobar o negar la premisa sobre el impacto que genera en su trayectoria profesional y personal el paso por el CEDA. Asimismo, se revisó bibliografía de temas semejantes y complementarios para elaborar un documento mejor sustentado al momento de establecer resultados y conclusiones.

## Resultados

De los tres egresados de comunicación que hoy se dedican a las artes, 2 lo hacen en Teatro de manera profesional en la Cd. de México, uno más se dedica a la plástica impartiendo clase de Comics y haciendo diseño gráfico artístico en Villahermosa, Tabasco.

Ellos, al igual que los otros 3 egresados que solo se desenvuelven profesionalmente en actividades ajenas a las artes, respondieron que tuvieron un impacto positivo en su vida actual como consecuencia de su paso por el CEDA (Tabla 1).

<b>IMPACTO POSITIVO</b>	6
<b>IMPACTO NEGATIVO</b>	-

Tabla 1. Tipos de Impacto (Elaboración propia)

Igualmente, hubo coincidencias en cuanto a que las vivencias-conocimientos experimentados en el CEDA contribuyeron en el fortalecimiento de las cuatro dimensiones que se identifican en el concepto de formación integral expresado por la UJAT en su modelo educativo: Intelectual, profesional, humana y social (Tabla 2).

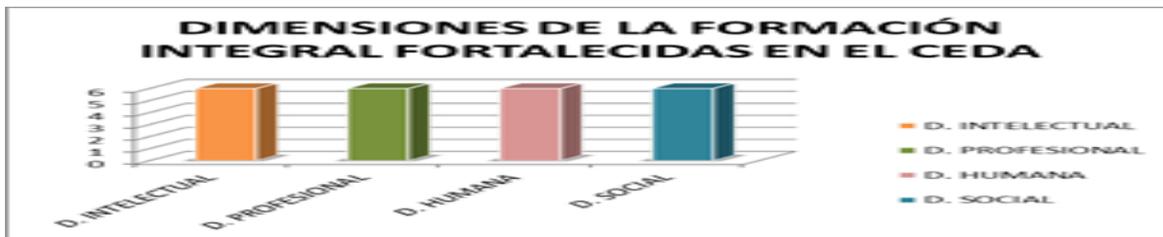


Tabla 2. Dimensiones de la Formación Integral, fortalecidas en el CEDA (Elaboración propia).

Relativo a otro aspecto, en el orden cualitativo, los encuestados manifestaron haber desarrollado o potencializado habilidades, competencias o aptitudes diversas durante el tiempo en que cursaron los talleres en el CEDA. Existen coincidencias en sus respuestas en conceptos como: empatía, actitud crítica y reflexiva; y en lo general dejan ver otros más como: creatividad, trabajo en equipo, análisis, compromiso, seguridad, además de algunos más técnicos, propios de la práctica de un campo del saber: memoria, dibujo, pintura, redacción en prosa, etc.

Ya como resultado de las entrevistas, se observa la influencia en cada una de las dimensiones que integran la formación integral acorde al Modelo de la UJAT, en la siguiente tabla se destacan algunos conceptos derivados de ellas.

De esta forma se aprecia la trascendencia de las experiencias y conocimientos adquiridos o reforzados en el CEDA, verificándose la valoración de estos en ámbitos post universitarios.

❖ Intelectual	❖ Profesional	❖ Humana	❖ Social
<p>“Los conocimientos y alcances logrados por el intelecto se deben a la superación personal por querer aprender y lograr mucho más en la vida”.</p> <p>El haber llevado por lo menos un taller en el CEDA permitió a los egresados desarrollar una forma distinta de ver las cosas que se encuentran en su entorno, usando esta visión como complemento y herramienta para desarrollar sus tareas con mayor eficacia.</p>	<p>“Un rasgo sobresaliente es la capacidad para darse a conocer en la sociedad como profesionales en asistencia y desarrollo de los individuos, grupos e instituciones”.</p> <p>Los egresados, demuestran destreza y capacidad para realizar las actividades incluso en periodos de tiempo fuera de lo programado, así como flexibilidad para realizar todas las actividades siempre con disposición y la mejor actitud posible, lo cual les permite un desarrollo óptimo.</p>	<p>“Todos somos libres de pensar, evaluar y actuar de acuerdo a ciertos principios óptimos y consistencia para satisfacer algún objetivo y finalidad, usando la razón.”</p> <p>Los talleres ayudan a explotar al máximo el potencial de cada alumno, con esa idea los egresados manifiestan haber mostrado interés por la inscripción y asistencia a los talleres, motivación constante por querer culminar el taller y así poder poner en práctica lo aprendido en su vida personal y profesional.</p>	<p>Un comunicólogo es capaz de tener un buen desenvolvimiento en distintas áreas, como lo son: verbal, escrito y corporal así como afectivas. Los talleres impartidos en el CEDA contribuyen a que en los conocimientos adquiridos y algunos de orden transversal cuenten con más fluidez y habilidad para manifestarlos con naturalidad y solvencia en ámbitos personales, sociales, relacionándose de una mejor manera con los demás y consigo mismo.</p>

Tabla 3. Dimensiones beneficiadas con algunos conceptos sugeridos por los egresados (Elaboración propia).

## Conclusiones

La formación integral, desde el enfoque que ofrece la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, señalado en los primeros párrafos, contiene aspectos que conllevan al conocimiento que caracteriza exclusivamente al ser humano cuando se trata de pensar, de convivir, de ser. Conocimiento que por su origen genuino y característico, se ha vinculado con las humanidades.

En este sentido, las humanidades, como un contenido de la formación integral, no solo son un espacio que posibilita la investigación de muchos y variados temas o problemas, sino que se presentan como la capacidad de crear futuros alternativos para la sociedad actual (Sierra, 2014), como lugares interpersonales e intrapersonales para aprender desde nosotros mismos.

Las humanidades, entonces, no sólo son pertinentes y necesarias, sino que al mismo tiempo pueden ayudar a cultivar la cualidad humana profunda de la educación superior (Corbí, 2008).

Al respecto se observa con los avances de esta etapa, que los egresados de la licenciatura en Comunicación se ven favorecidos por conocimientos orientados a sensibilizar aspectos intrínsecos sustentados en elementos que se encuentran también en el entorno de las artes y que percibidos de una manera diferente pueden generar un complemento para fortalecer la personalidad del profesional otorgándole un sentido social más comprometido, fundamentado en valores y empático con otros seres humanos.

Es claro también, el hallazgo de una estrecha relación entre los conceptos formación integral y ser humano por lo que todo lo que derive del estudio de los mismos puede ser considerado como una aportación para una formación que influye en un proyecto de vida.

## Referencias

- Chávez, J. (1998). *Introducción a la Pedagogía General*. Manuscrito inédito.
- Corbí, M. (2008) "El cultivo de la cualidad humana y de la cualidad humana profunda. La espiritualidad como cualidad humana y su cultivo en una sociedad laica". *Encuentro Can Bordoí, 7-12 de julio*. Barcelona: Book Print digital-CETR.
- García Ramos, J.M. (1991) La formación integral: objetivo de la Universidad. Algunas reflexiones sobre la educación en la Universidad. *Revista Complutense de Educación, Vol. 2 (2)* 323-335. Edit. Univ. Complutense. Madrid.
- Maldonado, M. (2001). Las competencias, una opción de vida. Metodologías para el diseño curricular. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Mora Muñoz, J., & Osses Bustingorry, S. (2012). Educación Artística para la Formación Integral: Complementariedad entre Cultura Visual e Identidad Juvenil. *Estudios Pedagógicos, XXXVIII (2)*, 321-335.

- Ruiz Lugo, L. (2007) "Formación Integral: Desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes". *Revista Universidad de Sonora, No. 19, Octubre – Diciembre*.
- Sierra, C. (2014) "Los futuros alternativos como categoría bioética en una crisis civilizatoria". *Revista de Bioética Latinoamericana. Volumen 13, 1-34*.
- UJAT (2003) "Modelo Educativo". Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Portal UJAT, Consultado en línea el 12 de febrero de 2018: [http://www.archivos.ujat.mx/2011/dese/investigacion\\_educativa2011/3\\_MO DELO\\_ED.pdf](http://www.archivos.ujat.mx/2011/dese/investigacion_educativa2011/3_MO DELO_ED.pdf)

## PROCESO DE EVALUACIÓN CURRICULAR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

*Edith Salazar De Gante  
René Elizalde Salazar  
Universidad Autónoma de Tlaxcala*

### **Resumen**

El Proceso de Evaluación Curricular (PEC) que llevó a cabo la Universidad Autónoma de Tlaxcala durante los años 2017 y 2018 tuvo como resultado la reestructuración de 39 planes de estudio. En este sentido, el PEC tuvo como propósito analizar o evaluar la vigencia del diseño de Planes de Estudios 2012 y, en su caso, la realización de cambios o actualizaciones, con la finalidad de mantener la congruencia con el MHIC, la atención a los requerimientos de los organismos acreditadores y la pertinencia respecto a las necesidades laborales y sociales de cada una de las disciplinas que se ofrecen.

Si bien es cierto que se trató de un ejercicio institucional, se reconoce que la evaluación representa una tarea continua, integral y orgánica consistente en indagar a través de diversos medios, el estado de logro de los objetivos del plan de estudios, la naturaleza e incidencia de efectos previstos y no previstos, y el impacto de los factores endógenos y exógenos.

En este sentido, el enfoque de la evaluación curricular que se utilizó se basó en una estrategia de análisis sobre la congruencia interna y externa para valorar el desarrollo de los PE bajo tres perspectivas: la primera, en cuanto a los resultados obtenidos en la operación y funcionamiento de la estructura curricular; la segunda, en relación al desempeño de la organización académica y, tercera, en razón de los resultados del estudio de seguimiento de egresados. En su carácter integral, el modelo de evaluación no sólo se refirió al análisis de las estructuras formales de los planes y programas de estudio, se trató de una evaluación que tomó en cuenta aquellos aspectos vivenciales relevantes en el desarrollo

curricular, particularmente los procesos mediadores que se suscitaron entre el currículo formal, el real y los resultados finalmente obtenidos.

Este escrito recaba la experiencia en el PEC, considerando tres aspectos. El primero de ellos se refiere a la preparación de la evaluación, el segundo plasma el trabajo de evaluación curricular, y el tercero recapitula los problemas enfrentados y los aprendizajes generados.

**Palabras clave:** evaluación curricular, modelo educativo.

## **Introducción**

El Proceso de Evaluación Curricular (PEC) que llevó a cabo la Universidad Autónoma de Tlaxcala durante los años 2017 y 2018 tuvo como resultado la reestructuración de 39 planes de estudio. En este sentido, el PEC tuvo como propósito analizar y evaluar la vigencia del diseño de Planes de Estudios (PE) 2012 y, en su caso, la realización de cambios o actualizaciones, con la finalidad de mantener la congruencia con el MHIC (Modelo Humanista Integrador Basado en Competencias), la atención a los requerimientos de los organismos acreditadores y la pertinencia respecto a las necesidades laborales y sociales de cada una de las disciplinas que se ofrecen.

Si bien es cierto que se trató de un ejercicio institucional, se reconoce que la evaluación representa una tarea continua, integral y orgánica consistente en indagar a través de diversos medios, el estado de logro de los objetivos del plan de estudios, la naturaleza e incidencia de efectos previstos y no previstos, y el impacto de los factores endógenos y exógenos (Partida, 2013).

En este sentido, el enfoque de la evaluación curricular que se utilizó se basó en una estrategia de análisis sobre la congruencia interna y externa para valorar el desarrollo de los PE bajo tres perspectivas: la primera, en cuanto a los resultados obtenidos en la operación y funcionamiento de la estructura curricular; la segunda, en relación al desempeño de la organización académica y, tercera, en razón de los resultados del estudio de seguimiento de egresados. En su carácter *integral*, el modelo de evaluación no sólo se refirió al análisis de las estructuras

formales de los planes y programas de estudio, se trató de una evaluación que tomó en cuenta aquellos aspectos vivenciales relevantes en el desarrollo curricular, particularmente los procesos mediadores que se suscitaron entre el currículo formal, el real y los resultados finalmente obtenidos.

Este documento recaba la experiencia en el PEC, considerando cuatro apartados. El primero de ellos se refiere a la preparación de la evaluación, en donde se consideran la descripción de las reuniones y los acuerdos tomados con las distintas áreas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala involucradas en el proceso; asimismo, se da cuenta de los instrumentos y materiales diseñados para tal fin.

El segundo apartado plasma el trabajo de evaluación curricular, tomando en cuenta la organización del trabajo con las comisiones de cada Facultad, los resultados de la aplicación de instrumentos, la labor de asesoría de la Comisión MHIC a Comisiones de PE, así como la asesoría para la integración del Tronco Común Divisional; asimismo, se consideran los diferentes pasos que se siguieron hasta llegar a la entrega los planes de estudio con modificaciones.

En el tercer apartado se resumen los aspectos innovadores del proceso de evaluación curricular considerando los elementos logísticos y de innovación curricular.

Finalmente, el apartado 4 recoge una reflexión que se ha denominado “Problemas y aprendizajes”, donde, a manera de conclusión, se refieren los inconvenientes vividos, pero también aquellos aspectos que deben tomarse en cuenta para futuros momentos de evaluación curricular.

## **1. Preparación de la evaluación**

Partiendo de la idea de que la evaluación curricular representa una tarea continua, integral y orgánica consistente en indagar a través de diversos medios el estado de logro de los objetivos del plan de estudios, la naturaleza e incidencia de efectos previstos y no previstos, así como el impacto de los factores endógenos y exógenos, se consideró necesario iniciar un proceso institucional de revisión de

planes de estudio, especialmente porque la puesta en marcha de los planes 2012, algunos con una o dos generaciones de egresados, requerían ser evaluados para considerar mejoras en su diseño.

Para llevar a cabo el Proceso de Evaluación Curricular, se siguió la ruta señalada a continuación:

### **Cuadro 1. Etapas del Proceso de Evaluación Curricular**



Fuente: Elaboración propia.

#### **1.1 Preparación de la evaluación:**

Considerando que el Proceso de Evaluación Curricular (PEC) es un ejercicio colaborativo que involucra distintas áreas de la universidad, así como el conocimiento de cada una de las academias de programa educativo, se llevaron a cabo reuniones de trabajo con diferentes actores universitarios.

### **1.1.1 Reuniones con las distintas áreas**

Las primeras reuniones que se realizaron con los integrantes del MHIC ayudaron a definir la metodología de trabajo, el diseño de instrumentos, así como la logística a implementar y la delimitación de los distintos momentos del proceso, que permitieron llegar a acuerdos sobre distintos aspectos relacionados con los planes de estudio. Se cuidó el respeto a los elementos que marca el Modelo Humanista Integrador basado en Competencias, cubrir las necesidades de los programas, pero, además, la correcta aplicación de la normatividad que marcan las instancias de educación superior relacionadas.

Es importante señalar que, durante todo el proceso, se tuvo comunicación con el señor Rector y demás integrantes del Gobierno universitario con la finalidad de dar la conocer las actividades realizadas y dar cuenta de las necesidades de involucramiento en el proceso.

Las diferentes reuniones que se llevaron a cabo derivaron en diferentes acuerdos que fueron delineando el marco en el que se evaluarían y modificarían los planes de estudio. Podemos agrupar los acuerdos en los siguientes apartados:

- 1) Existencia de un índice –acordado con la Unidad de Planes y Programas de Estudio de la Secretaría Académica-, agregando un rubro denominado “Características generales del plan de estudios”, que considera flexibilidad, movilidad estudiantil, internacionalización, transversalidad, actividad integradora y problemas eje, aspectos que son importantes para la institución y que están considerados en el MHIC.
- 2) Los créditos son calculados considerando los criterios SATCA, por lo que:
  - a) Se calculan los créditos de horas clase (HC) tomando en consideración 16 semanas, con la intención de ajustar el cálculo, pero respetando el calendario institucional para la programación de otras actividades (20 o 21 semanas de trabajo). Los planes de estudio señalan la duración en semestres, pero no en semanas que dura cada periodo, para evitar confusiones.

- b) Se establece un mínimo de créditos totales de cada licenciatura en 180, considerando una cantidad variable dependiendo de las necesidades de cada programa o, en su caso, los requerimientos de los organismos acreditadores.
- c) Se utilizan horas independientes (HI) en diferentes UA, de acuerdo a las necesidades formativas de cada disciplina, para lo que se describen en el plan de estudios los productos que se obtendrán en cada caso; para ello, estas horas se calculan utilizando el parámetro de SATCA (20 HI = 1 OTRO CRÉDITO), que reconoce el trabajo y los aprendizajes desarrollados independientemente de las HC.
- d) Prácticas profesionales y servicio social pueden estar considerados tomando en cuenta distintas modalidades en las que se pueden presentar, dependiendo de las necesidades formativas de cada PE, por lo que se consideran cuatro modalidades, como a continuación se describen, siempre tomando en cuenta lo que SATCA señala: 50 HI = 1 OTRO CRÉDITO.

Opción A: Si quedan fuera de la malla curricular se describen en el plan de estudios, estableciendo Otros Créditos (OC) y considerándolas como prácticas supervisadas, además de observar el procedimiento establecido por el área correspondiente.

Opción B: Si se incluyen en la malla como un espacio curricular, sin ser consideradas como unidades de aprendizaje (sin campo formativo) se les asignan OC, se describen en el plan de estudios como prácticas supervisadas, observando el procedimiento establecido por el área correspondiente.

Opción C: Si se incluyen en la malla curricular conformando un campo formativo, este puede ser específico (estableciendo su competencia, problema eje, asignando OC) o integrar las prácticas a un campo formativo existente.

Opción D: Si se considera como una unidad de aprendizaje, debe estar incluida en un campo formativo, contener las competencias a desarrollar y el número de créditos y OC.

3) En la descripción del plan de estudios se agregaron distintos elementos que para la institución son importantes, por lo que consideró pertinente incluirlos en el documento del plan de estudios:

- Flexibilidad.
- Movilidad estudiantil (párrafos elaborados).
- Internacionalización.
- Transversalidad.
- Actividad integradora.
- Problemas eje.

Es menester señalar que se tuvieron que tomar diferentes decisiones durante el proceso que llevaron a replantear los acuerdos para responder a las necesidades de los programas académicos, así como algunos requerimientos institucionales.

### **1.1.2 Diseño de instrumentos y materiales**

Con la finalidad de dar a conocer a los responsables de la Evaluación Curricular de los programas educativos (PE) de licenciatura, se diseñaron dos tipos de materiales: presentaciones en *power point*, instrumentos para la recolección de la información y guías para la elaboración de los programas.

En el caso de las presentaciones, se consideraron tres formatos básicos que fueron incluidos en la página del MHIC, cuya evidencia se presenta en el siguiente cuadro.

## Cuadro 2. Propósito de las presentaciones realizadas

Presentación	Propósito
	<p>Dar a conocer a las y los integrantes de las Comisiones de Evaluación curricular de los PE, elementos conceptuales y logísticos del ejercicio a llevar a cabo.</p>
	<p>Realizar precisiones conceptuales y metodológicas para el diseño curricular, con la finalidad de orientar el trabajo de las Comisiones de PE</p>
	<p>Establecer criterios comunes para el diseño de los programas sintéticos del tronco común Divisional.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Con la finalidad de recabar información que permitiera a las academias de cada programa educativo evaluar distintos aspectos no sólo de diseño curricular, sino de carácter operativo, se diseñaron dos instrumentos. El primero de ellos consideró 72 preguntas para indagar los logros de la situación actual del plan de estudios, las carencias y/o deficiencias, los aspectos factibles de modificar o actualizar, así como la descripción de las actividades necesarias (documentales, físicos, humanos) para llevar a cabo dichas modificaciones. Los rubros considerados en tal instrumento fueron los siguientes:

### Cuadro 3. Elementos considerados en el Instrumento de Evaluación Curricular

Aspecto a evaluar	Unidad de análisis
1. ORGANISMOS ACREDITADORES	1.1 Recomendaciones de organismos acreditadores.
	2.1 Misión y Visión.
2. EVALUACIÓN DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR	2.2 Perfil de egreso.
	2.3 Diseños de los campos formativos.
	2.4 Áreas de la malla curricular.
	2.5 Unidades de aprendizaje.
	2.6 Tronco común divisional.
	2.7 Actividades integradoras.
	2.8 Programas sintéticos.
	2.9 Programas analíticos.
3. EVALUACIÓN DE LA OPERACIÓN CURRICULAR	3.1 Conocimiento del plan de estudio.
	3.2 Articulación del SIGC con la implementación de los PE.
	3.3 Docencia en el MHIC.
	3.4 Transversalidad curricular.
	3.5 Movilidad Estudiantil.
	3.6 Internacionalización.

Fuente: Elaboración propia con datos del instrumento de evaluación curricular.

El segundo instrumento diseñado fue el de Síntesis del instrumento de evaluación del plan de estudios, que consideró 31 preguntas y permitió a las Comisiones definir el tipo de modificación que realizaría. Los aspectos considerados en dicho instrumento se señalan a continuación.

#### Cuadro 4. Aspectos considerados en la Síntesis del instrumento de evaluación del plan de estudios

Aspectos	Criterio
Campo formativo	Malla curricular y Campo formativo.
	Programas sintéticos y analíticos.
	Unidades de Aprendizaje.
Estructura curricular	Recomendaciones de los organismos.
	Misión y visión.
	Perfil de egreso.
	Diseño de los campos formativos.
	Áreas de la malla curricular.
	Tronco común divisional.
Organizativo	Movilidad.
	Internacionalización.
	Temas transversales.
	Vinculación con los sectores productivos.
Pedagógico	Actividad integridad.
	Prácticas docentes.
	Implementación y uso de la TIC.

Fuente: Elaboración propia con datos del instrumento de síntesis de evaluación del plan de estudios.

En el caso de las guías, se elaboraron con la finalidad de aclarar el camino a seguir en cada una de las actividades a desarrollar. Especialmente se elaboró la correspondiente a la reestructuración curricular que contiene los pasos a seguir, los acuerdos a tomar en cuenta en el diseño curricular, así como un glosario amplio que permite definir con claridad los términos que se utilizan.

**Cuadro 5. Guías elaboradas para el PEC**

<b>Guía</b>	<b>Propósito</b>
<b>Guía de reestructuración</b>	Guiar los pasos para el diseño curricular 2018. Se describen de forma breve los elementos a tomar en cuenta para la estructuración del plan 2018.
<b>Lista de cotejo para revisar planes de estudio</b>	Contiene una lista que permite cotejar el cumplimiento de los elementos que deben contener los planes de estudio en su versión ejecutiva.
<b>Guía de llenado del programa analítico</b>	Se establecen los nuevos elementos que contendrá el programa analítico con la respectiva explicación para el llenado.
<b>Criterios para la estructuración del tronco común divisional, servicio social y prácticas profesionales.</b>	Se establecen los criterios a tomar en cuenta en la reestructuración del tronco común divisional, el servicio social y las prácticas profesionales. Dicho documento se construyó tomando en cuenta las aportaciones y distintos acuerdos que se establecieron con las distintas áreas.
<b>Competencias genéricas</b>	Se establecen las 4 competencias genéricas con los respectivos atributos a desarrollar.

Fuente: Elaboración propia.

Es importante señalar que la Comisión del MHIC estuvo a cargo del diseño de los instrumentos, las presentaciones y las guías, además de diversos materiales que se elaboraron para reforzar el trabajo o aclarar dudas que iban surgiendo. Toda la información fue subida a la página del MHIC con la finalidad de que las diferentes comisiones tuvieran acceso en todo momento a los materiales a través de la liga: <http://mhicuatx.wixsite.com/mhic2>

## **2. Trabajo de evaluación curricular**

### **2.1 Organización del trabajo con las Comisiones de cada Facultad**

Uno de los aspectos prioritarios para el ejercicio de evaluación curricular fue el trabajo colegiado. En este sentido, se solicitó a los Directores de Facultad que se

conformaran Comisiones por cada programa educativo, en el que estuvieran considerados los coordinadores de licenciatura, así como los presidentes de las academias existentes en dicho programa educativo. La tarea fundamental de dicha comisión sería la de coordinar los esfuerzos de todos los integrantes de la planta docente.

Asimismo, se nombró a un enlace por cada Facultad, que tendría la encomienda de establecer comunicación en los distintos momentos del proceso, con los integrantes de la Comisión MHIC asignados para la asesoría en cada facultad. Es así que las Facultades, remitieron a la coordinación del MHIC, la lista de docentes que colaborarían en dicho proceso.

El trabajo con las Facultades dio inicio con un Taller de evaluación curricular el día 3 de julio de 2017, donde se les dio a conocer los aspectos teóricos y metodológicos a desarrollar, así como el cronograma de actividades que se seguiría. Si bien es cierto se tenía considerado concluir el proceso de evaluación en el año 2017, se extendió debido a las suspensiones derivadas de los sismos de septiembre de ese mismo año, por lo que se ajustaron fechas para concluirlos y operarlos en el 2018.

Paralelamente a estos trabajos, se conformaron comisiones que trabajarían el tronco común divisional, quienes tendrían la encomienda de definir las unidades de aprendizaje (UA) que conformarían dicho campo formativo, el valor en horas y créditos, así como los contenidos de las mismas. El trabajo fue sistematizado por los Coordinadores de cada División con la participación de la Secretaría de Autorrealización, los acuerdos a los que llegaron fueron entregados a la Comisión MHIC.

## **2.2 Resultados de la aplicación de instrumentos**

Como se mencionó en el apartado 1.2 Diseño de instrumentos y materiales, cada comisión de programa educativo hizo el llenado de dos instrumentos, lo que permitió definir los elementos del plan de estudios a revisar. De los 39 programas revisados, se obtuvo lo siguiente:

## Cuadro 6. Resumen de modificaciones a planes de estudio

Programas que...	Número
Considerarían servicio social UA.	12
Dejarían servicio social dentro de la malla, pero no como UA.	27
Considerarían prácticas profesionales como UA.	13
Incluirían practicas profesionales en la malla, pero no como UA.	26
Utilizarían " OTROS CREDITOS" como parte importante para la información.	30

Fuente: Elaboración propia tomando como base el informe elaborado por la Comisión MHIC el 22 de mayo de 2018.

Por otra parte, para la Comisión MHIC fue de gran relevancia este ejercicio porque permitió revisar las necesidades de los PE y los acuerdos que se deberían establecer con las diferentes áreas para llevar a cabo las modificaciones a los planes de estudio.

Otro insumo importante resultó ser el seguimiento de egresados, trabajo institucional que midió la situación y opinión de quienes egresaron en el año 2016, y que fueron formados bajo el MHIC. Entre los resultados interesantes que arrojó dicho estudio se encontró que 8 de cada 10 egresados dijo estar satisfecho con la formación recibida en la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX, 2017).

### 2.3 Labor de asesoría de Comisión MHIC a Comisiones de PE

Como se mencionó líneas arriba, la labor de la Comisión MHIC en este proceso de evaluación curricular fue en distintos ámbitos: facilitar la toma de decisiones sobre la malla curricular, diseñar instrumentos y materiales para exponer los

fundamentos del modelo educativo, así como responder dudas sobre aspectos curriculares que se pudieran presentar.

Los integrantes de la Comisión MHIC apoyaron a las siguientes Facultades o Divisiones:

**Cuadro 7. Integrantes de la Comisión MHIC que asesoraron el PEC**

División o Facultad	Integrante Comisionado/a
Ciencias Sociales y Administrativas	Dra. Andrea Padilla Mtro. René Vázquez
Ciencias y Humanidades	Dr. René Elizalde Salazar Mtro. José Isabel Cuaxilo
Ciencias Biológicas	Dr. Tomás Atonal Dr. Erick Rivera
Ciencias Básicas, Ingeniería y Tecnología	Dr. Moisés Mecalco
Facultad de Diseño, Arte y Arquitectura	Dra. Edith Salazar Mtro. Luis Pérez

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, ellos fueron los responsables de establecer comunicación con los enlaces de cada facultad para establecer tiempos y formas de entrega de materiales y productos. También fueron quienes, junto con los Coordinadores Divisionales, apoyaron en la conformación del tronco común divisional.

#### **2.4 Resultado del Proceso de Evaluación Curricular y aprobación de los planes de estudio**

Para dar cuenta del avance conseguido por cada comisión de PE y de División, se realizaron ejercicios de presentación ante las autoridades universitarias, lo que permitió la retroalimentación y ajustes a aquellos aspectos que no quedaron claros.

En dichas presentaciones se destacaron los elementos curriculares que hubieran sufrido algún tipo de modificación. Es importante señalar que se solicitó a los integrantes de las Comisiones de PE fueran presentando ante sus instancias colegiadas las modificaciones a sus planes de estudio, esto es, las Academias de

PE, los Consejos de Facultad, los Consejos Divisionales, en su caso, y, finalmente, el Consejo Universitario.

En este último aspecto, la Comisión de Planes de Estudio del Consejo Universitario sesionó el día 26 de abril de 2018, y se aprobaron las modificaciones a los diferentes planes de estudio. Finalmente, en sesión solemne del 30 de abril del mismo año, el Consejo Universitario ratificó tal decisión.

### **2.5 Entrega del plan de estudio reestructurado a la comisión del MHIC**

Al ser aprobado en lo general el conjunto de los planes de estudio de licenciatura, la Comisión MHIC solicitó, con ayuda de los Coordinadores Divisionales, hacer llegar los planes a la coordinación del MHIC.

Posterior a la entrega de los PE, se convocó a las comisiones por Facultad para que, en coordinación con los integrantes del MHIC, se realizara nuevamente la revisión detallada de los documentos.

### **2.6 Validación por las instancias correspondientes**

Una vez concluida la revisión, se hicieron llegar los planes de estudio a la Secretaría Académica para su análisis y validación, con la idea de que, una vez cumplida esta tarea, sea esta instancia quien gestione ante la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública el registro correspondiente. En total, se entregaron 39 programas rediseñados.

## **3. Aspectos innovadores del PEC-2018**

Los aspectos innovadores del proceso de evaluación curricular los podemos dividir en varios rubros: los relacionados con la logística del proceso de evaluación y los relacionados con los elementos curriculares.

### **3.1 Aspectos innovadores en la logística del proceso de evaluación**

El primer aspecto a destacar es que, antes de este ejercicio, no existían documentos en la UATx que instruyeran cómo realizar la evaluación curricular. Ahora, existen manuales, instrumentos, acuerdos y conceptos que ayudan a tener una base para el trabajo colegiado de evaluación y diseño curricular.

Asimismo, se trató de un ejercicio construido de forma horizontal, en consenso con diferentes instancias y basado en las necesidades de los propios programas educativos. Como se evidencia en este documento, las propuestas de la Comisión MHIC fueron consultadas con diferentes instancias. Por ejemplo, para revisar los procesos ante la Dirección General de Profesiones de la SEP, se consultó a la Unidad de Planes y Programas de Estudio de la Secretaría Académica; así como todo lo relacionado con el formato y lenguaje a utilizar en la presentación de los planes.

En el caso de la Secretaría Técnica, se consultó con su área de Sistemas y de Control y Registro Escolar, para definir la forma como se presentarían los planes en los certificados de estudio, así como otros aspectos administrativos que buscaban consolidar la movilidad estudiantil.

Con la Secretaría de Autorrealización se revisó la pertinencia de los temas transversales, así como la importancia de la UA de Autorrealización.

Asimismo, se verificó con el área de Servicio Social de la Secretaría de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, los aspectos normativos de esta importante tarea para alinear las aportaciones.

Pero también a nivel de las Facultades y programas educativos se realizaron actividades colegiadas, en el sentido de que, a través de las Divisiones se llegó al acuerdo de las UA que compondrían el tronco común divisional, estableciendo nombres, valor en créditos y contenidos de cada una de las UA consideradas.

Las academias de cada programa educativo fueron fundamentales para la puesta en práctica tanto de la evaluación como del diseño curricular, pues fueron no sólo las primeras instancias en aprobar, sino en proponer los contenidos curriculares que se incluyeron.

En este sentido, se trató de ejercicios democráticos y participativos a todos los niveles: desde las academias hasta la estructura de gobierno universitario.

### **3.2 Desde el punto de vista curricular**

Si bien es cierto que se respetó la estructura curricular que se implementó en el año 2012, se incluyeron aspectos que permiten la mejor operación de los programas educativos, respondiendo no sólo a las necesidades de cada disciplina, sino también incluyendo requerimientos de los organismos acreditadores y de las necesidades institucionales.

Un primer aspecto que se puede destacar es el reforzamiento que se tuvo del tronco común divisional –y el tronco común de Facultad, para el caso de la Facultad de Diseño, Arte y Arquitectura, dado que no pertenece a división alguna. En este sentido, se solicitó a las Divisiones que consideraran UA de formación transversal que respondieran a las necesidades de formación de los programas educativos, considerando un campo formativo para ellas y que se incluyeran en diferentes momentos de la malla curricular, siempre y cuando se consideraran al menos:

- Autorrealización
- Humanismo y Desarrollo Sostenible
- Formación cívica
- Formación democrática
- TIC
- Comunicación oral y escrita
- Manejo de otro idioma

Un aspecto que se buscó para dar mayor flexibilidad a los programas fue seguir definiéndolos como semiflexibles, donde la movilidad intra facultad se motiva a partir del tronco común divisional, para ello, los PE que conforman una división deberán definir mecanismos para operar la movilidad que tendrán los estudiantes.

Pero también la movilidad considera la posibilidad de que las y los estudiantes se formen en otras facultades, otras IES nacionales e internacionales, a través de prácticas, cursos cortos, estancias de investigación y residencias. La riqueza de la movilidad estudiantil no se reduce al hecho de que algunos estudiantes salgan de su institución. Pues también se puede aprovechar la experiencia de aprendizaje de los que salen, especialmente al extranjero, para que la compartan con sus compañeros. De igual modo se trata de recibir a estudiantes extranjeros para que compartan sus saberes y concepción del mundo con los estudiantes locales (MHIC, 2018).

Lo anterior permite trabajar en la internacionalización de los programas educativos. En el caso de la UATX, no se considera sólo la posibilidad de que los estudiantes vayan de intercambio académico a otro país, sino que tengan la oportunidad, en las experiencias de aprendizaje, de tratar las problemáticas tanto a nivel local como mundial, donde se podría ubicar su práctica profesional), publicaciones extranjeras en la bibliografía obligatoria de los cursos, inclusión de una o dos lenguas no maternas, ya sea dentro del currículum o como pre-requisito (MHIC, 2018).

Todo ello es posible al tener un modelo que se basa en competencias, y que retoma el Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA), pues permite dar valor en créditos a las horas de docencia (como instrucción frente a grupo, ya sea de forma teórica, práctica o a distancia); el trabajo de campo profesional supervisado (específicamente estancias, ayudantías, prácticas profesionales, servicio social, internado, estancias de aprendizaje, veranos de la investigación, entre otros); y otras actividades de aprendizaje individual o que de manera independiente realiza el estudiante (tesis, proyectos de investigación, trabajos de titulación, exposiciones, recitales, maquetas, modelos tecnológicos, asesorías, vinculación, ponencias, conferencias, congresos, visitas, entre otras), y que no se habían tomado en cuenta (SEP-ANUIES, 2007).

**Cuadro 8. Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA)**

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

Fuente: SEP-ANUIES, 2007

Utilizar SATCA contribuye a reconocer otros tipos de aprendizaje que los estudiantes incluyen en su formación, además de que permite la flexibilidad curricular.

Finalmente, un aspecto que se viene utilizando desde el año 2012, y que contribuye a la integración curricular, es la Actividad integradora, definida como “una situación de aprendizaje diseñada por los docentes de las diferentes unidades de aprendizaje de un mismo semestre, para ser realizada por los estudiantes, con la finalidad de articular los conocimientos, habilidades y actitudes planteados en la malla curricular. La actividad integradora implica tanto la conformación de equipos de trabajo de estudiantes, como de grupos de colegiados de docentes por semestre, que tienen como propósito primordial la integración de los conocimientos de las diferentes unidades de aprendizaje en un trabajo interdisciplinario.” (MHIC, 2018)

En la versión 2018, los planes de estudio ya incluyen a dicha actividad como la experiencia de aprendizaje donde el modelo educativo conjunta su riqueza: los temas transversales, las competencias genéricas y específicas, la

formación de conocimientos y valores, la vinculación, el conocimiento y reconocimiento de problemáticas del entorno social y disciplinar, y productos que evidencian la riqueza de la formación que se imparte en la UATX.

### **Conclusiones: Problemas y aprendizajes**

Como se pudo ver a lo largo de este documento, el Proceso de Evaluación Curricular 2018, fue una experiencia interesante que conjuntó el trabajo de varias instancias, desde la Rectoría hasta las academias de los programas educativos. Se aprovechó para mejorar los contenidos y la puesta en marcha de los planes de estudio, además de incluir aspectos que institucionalmente son importantes y nos colocan a la vanguardia no sólo en nuestra entidad, sino a nivel nacional. Ejemplo de ello es la actividad integradora, que se trata de un ejercicio interesante que, como se señaló líneas arriba, resulta ser la objetivación del modelo educativo que integra el contenido de las unidades de aprendizaje y, por tanto, es de gran valor para la formación de los estudiantes.

Un aprendizaje interesante resulta la labor colegiada con la que se evaluaron y diseñaron los planes de estudio. Pero también el involucramiento de diferentes áreas universitarias.

Ello nos permitió no sólo evaluar los planes de estudio, sino el mismo Modelo educativo, afianzar aspectos que han resultado de gran valor e incluir aquellos elementos que en el 2012 no fueron considerados. En este sentido, el modelo no es estático, sino que se enriquece en la medida en que se pone en práctica.

Aunque el diseño curricular presenta elementos innovadores que responden a las necesidades de los PE, en ciertos momentos pareció no coincidir con la visión administrativa del área de planes y programas de estudio, pues los responsables de dicha área no visualizaron las opciones que tanto SATCA como la normatividad existente otorga para la implementación de los planes de estudio, pues lo administrativo, en muchas ocasiones, se mira por encima de las necesidades formativas.

## Referencias

- MHIC. (2018). *Guía de reestructuración curricular 2018*. Comisión del MHIC, Universidad Autónoma de Tlaxcala. México. En [http://docs.wixstatic.com/ugd/b93682\\_892ff9a5ca1f4126b8a17aa4b40a6e7e.docx?dn=propuesta\\_de\\_gu%C3%ADa\\_14marzo.docx](http://docs.wixstatic.com/ugd/b93682_892ff9a5ca1f4126b8a17aa4b40a6e7e.docx?dn=propuesta_de_gu%C3%ADa_14marzo.docx) (Fecha de última visita: 24 de abril de 2018).
- MHIC. (2017). *Instrumento de evaluación curricular*, Comisión del MHIC. Universidad Autónoma de Tlaxcala. México. En <https://drive.google.com/file/d/0B49haCZSn2cXWUYxY2IkMFVla2s/view> (Fecha de última visita: 24 de abril de 2018).
- MHIC. (2012). *Modelo Humanista Integrador basado en Competencias*. Universidad Autónoma de Tlaxcala. México. en <https://1drv.ms/b/s!Aiq8fhL2YHobgpwJb2MDoLRgrISqVg> (Fecha de última visita: 24 de abril de 2018).
- Partida, G.A. (2013). *Fundamentos para la evaluación del modelo educativo en la Universidad Autónoma de Tlaxcala*. En Partida, G.A, Aguilar, H.O.A. Jóvenes Universitarios. Universidad Autónoma de Tlaxcala / Altres Costa Amic. México.
- SEP-ANUIES. (2007). *Sistema de asignación y transferencia de créditos académicos SATCA*. SEP-ANUIES. México.
- UATX. (2017). *Informe institucional de seguimiento de egresados, generación 2016*. Universidad Autónoma de Tlaxcala. México.

# ENFOQUE DE APRENDIZAJE E-LEARNING BASADO EN PLATAFORMAS MOODLE Y KAHOOT EN LA ASIGNATURA CÁLCULO INTEGRAL DE LA LICENCIATURA EN MATEMÁTICAS DE LA UJAT

*Laura del Carmen Sánchez Quiroga  
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco  
Samuel de Jesús Garrido Villalobos  
Universidad Autónoma de Guadalajara-Tabasco*

## **Resumen**

Como parte de la reestructuración del plan de estudios de la licenciatura en Matemáticas de la UJAT, dentro del modelo educativo flexible con un enfoque basado en competencias, se presenta la necesidad de implementar herramientas tecnológicas de tipo e-learning para promover un modelo de evaluación más incluyente y apegado a los estándares de la era digital.

En este sentido, presentamos una propuesta para la asignatura de Cálculo Integral que se imparte en la licenciatura en Matemáticas de la UJAT, diseñada con un complemento basado en la plataforma de aprendizaje Moodle, que es compatible con todos los dispositivos como celulares, tablets y ordenadores; además se plantea el uso de Kahoot para fomentar la participación del 100% de los alumnos de una manera divertida y retroalimentando su aprendizaje. Por otra parte, y para mayor eficiencia en el trabajo docente, pueden emplearse tablas dinámicas para llenar los rubros de evaluación de la asignatura de manera automática.

Este enfoque de aprendizaje e-learning se implementó con los alumnos inscritos en la asignatura durante el ciclo escolar agosto 2018 - enero 2019 a manera de portafolios de evidencias y con los grafos ponderados generados automáticamente por las plataformas Moodle y Kahoot, y se realizó una evaluación de los aprendizajes.

**Palabras clave:** Moodle, Cálculo Integral, Kahoot, e-learning.

## **Introducción.**

Para favorecer la reestructuración del plan de estudios de la licenciatura en Matemáticas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, dentro del modelo educativo flexible con un enfoque basado en competencias, y debido a que “las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad” (Tobón, 2006, p. 1), se requiere implementar herramientas tecnológicas de tipo e-learning que promuevan un modelo de evaluación más incluyente y apegado a los estándares de la era digital.

Por esta evolución, se plantean nuevas formas de facilitar el aprendizaje a los estudiantes que poseen un adiestramiento como usuarios de la tecnología, para quienes la enseñanza tradicional no se apega a su modo de vida, haciendo que el dispositivo se vuelva un distractor en clase.

Por otra parte, desarrollar un portafolio de evidencias utilizando las tecnologías propuestas en este proyecto, presenta poca dificultad para el docente y mucho entusiasmo para el estudiante. Atendiendo además a los “principios pedagógicos para el hacer docente”. (Peña, Ball y Barboza, 2005, p. 601).

Además, con los grafos ponderados generados automáticamente por las plataformas virtuales de software gratuito Moodle y Kahoot, se puede realizar una evaluación de los aprendizajes con una retroalimentación inmediata para el estudiante.

## **Desarrollo.**

Esta es una propuesta para la asignatura de Cálculo Integral que se imparte en la licenciatura en Matemáticas de la UJAT, diseñada con un complemento basado en una plataforma de aprendizaje Moodle, que es compatible con todos los dispositivos como celulares, tabletas y ordenadores; además se plantea el uso de Kahoot para fomentar la participación del 100% de los alumnos de una manera divertida y retroalimentando su aprendizaje. Por otra parte, y para mayor eficiencia

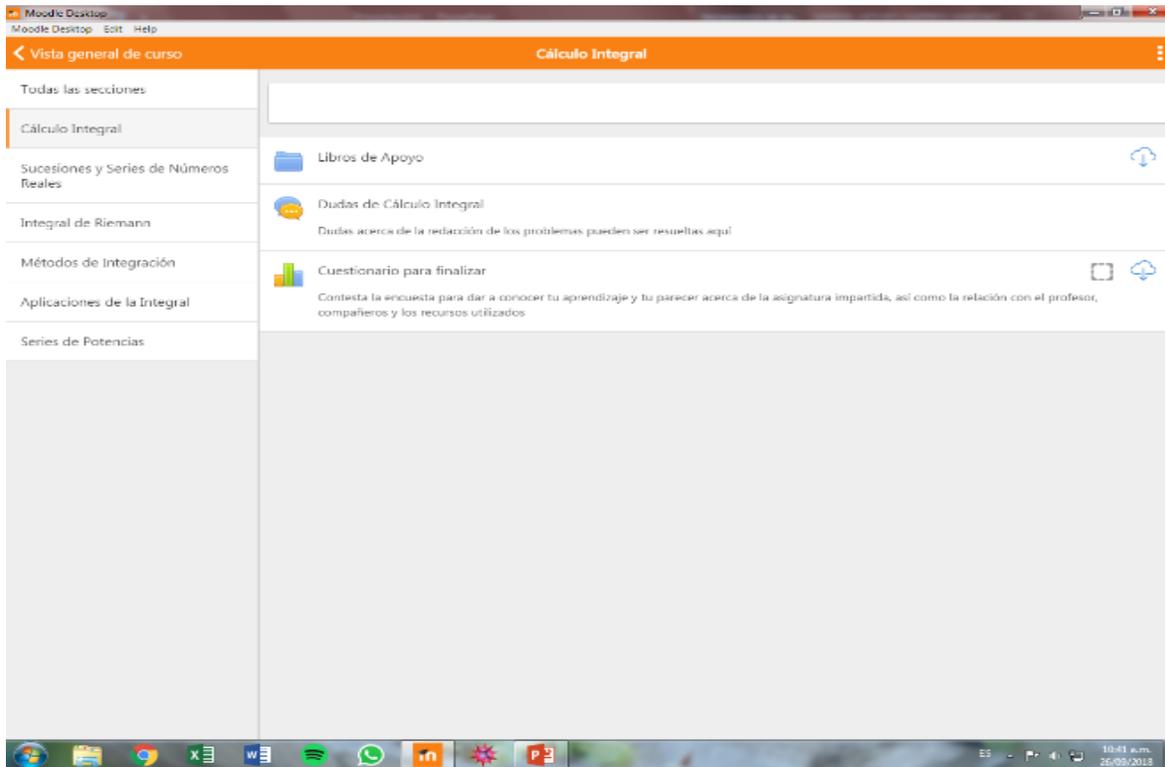
en el trabajo docente, se emplean tablas dinámicas para llenar los rubros de evaluación de la asignatura de manera automática.

### **El complemento en Moodle.**

El complemento basado en la plataforma de aprendizaje Moodle se creó de modo que contiene cada uno de los cursos que el profesor desee implementar, en ellos se puede dar de alta a los estudiantes con sus cuentas de correo electrónico, en este proceso, Moodle les asigna una contraseña que pueden cambiar cuando lo deseen. Dentro del curso Cálculo Integral se creó el foro *Dudas de Cálculo Integral*, donde se resuelven las dudas acerca de la redacción de los ejercicios, también se creó la sección *Libros de apoyo*, donde se encuentran algunos libros de Cálculo para consulta en formato PDF.

Se desarrolló una sección del curso para cada unidad temática del programa actualizado de la última reestructuración del Plan de Estudios de la asignatura Cálculo Integral, el cual tiene las cinco unidades temáticas: Sucesiones y Series de Números Reales, Integral de Riemann, Métodos de Integración, Aplicaciones de la Integral y Series de Potencias; después de analizar cada subtema con base en las competencias genéricas y específicas que debe lograr el estudiante, y a la experiencia de más de quince años como docentes del curso, seleccionamos reactivos de opción múltiple y reactivos abiertos (donde realizarán demostraciones), quedando cada una de las secciones estructuradas como se describe a continuación. (Ver figura 1).

Figura 1. Una sección correspondiente a cada unidad del programa de la asignatura.



En la sección *Sucesiones y series de números reales* tenemos tres subsecciones:

- 1) Resumen de conceptos. En ella el estudiante contesta preguntas abiertas o de ensayo como ejercicios teóricos y demostraciones matemáticas, que debe escribir en su libreta o en un archivo en formato PDF (para el cual se sugiere que utilice el editor de textos científicos LATEX) y envíe la foto o el archivo al correo electrónico del profesor.
- 2) Convergencia de sucesiones. Contiene preguntas de opción múltiple para determinar la convergencia de una sucesión.

3) Convergencia de series. Contiene preguntas de opción múltiple para determinar la convergencia de una serie aplicando los aprendizajes de diversos criterios de convergencia. (Ver figura 2).

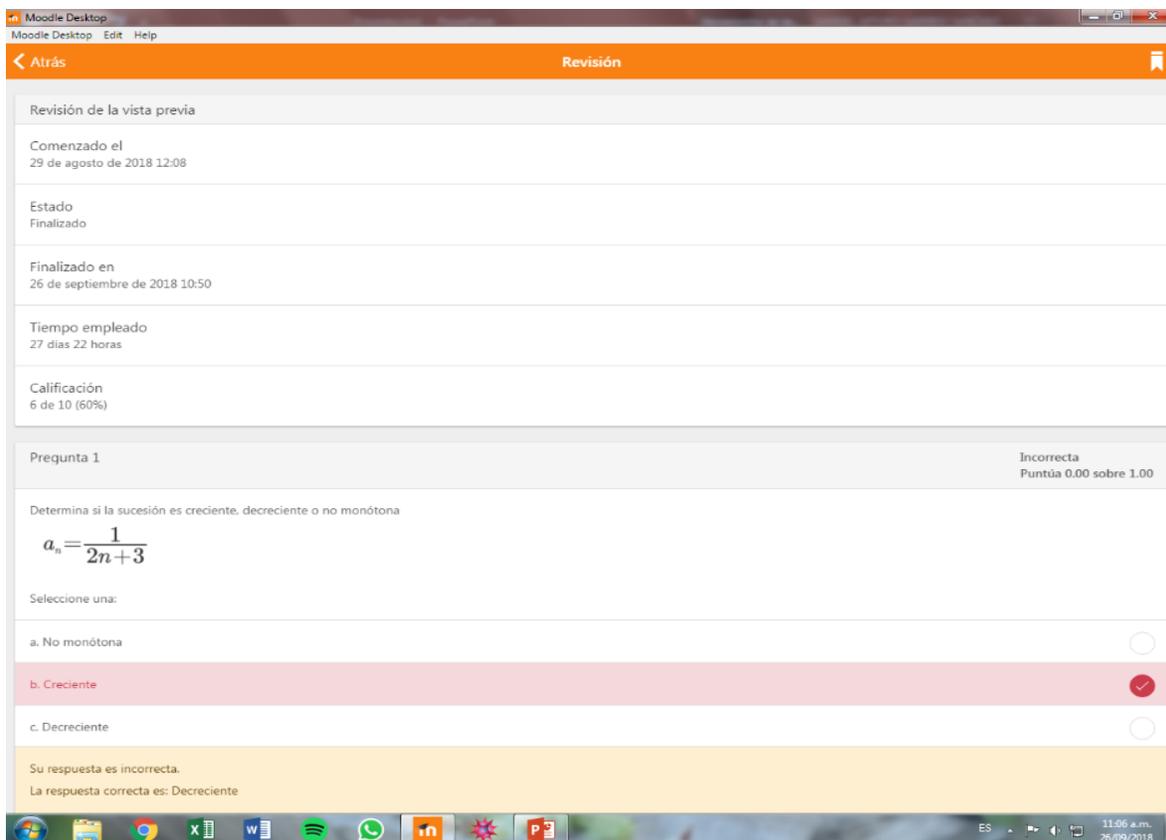


Figura 2. Ejercicios de opción múltiple de series y sucesiones.

Es importante comentar que los alumnos no tienen límite de tiempo para resolver una pregunta, que es posible resolver algún ejercicio sin enviarlo y modificarlo las veces que se desee; sin embargo, solo tienen un intento para enviarlo, debido a que, en el momento de envío, se obtienen para la retroalimentación las respuestas correctas y la calificación de la subsección correspondiente.

En la vista del administrador se accede a cualquiera de los participantes para revisar sus calificaciones, insignias o enviarle un correo electrónico. (Ver figura 3).

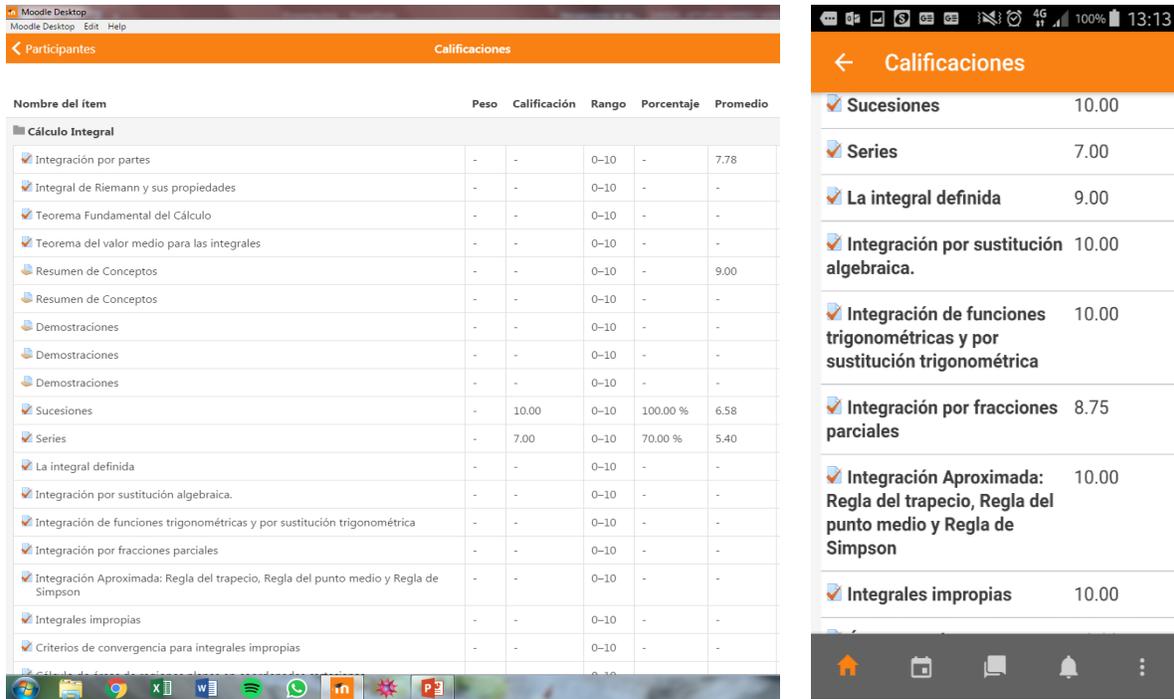
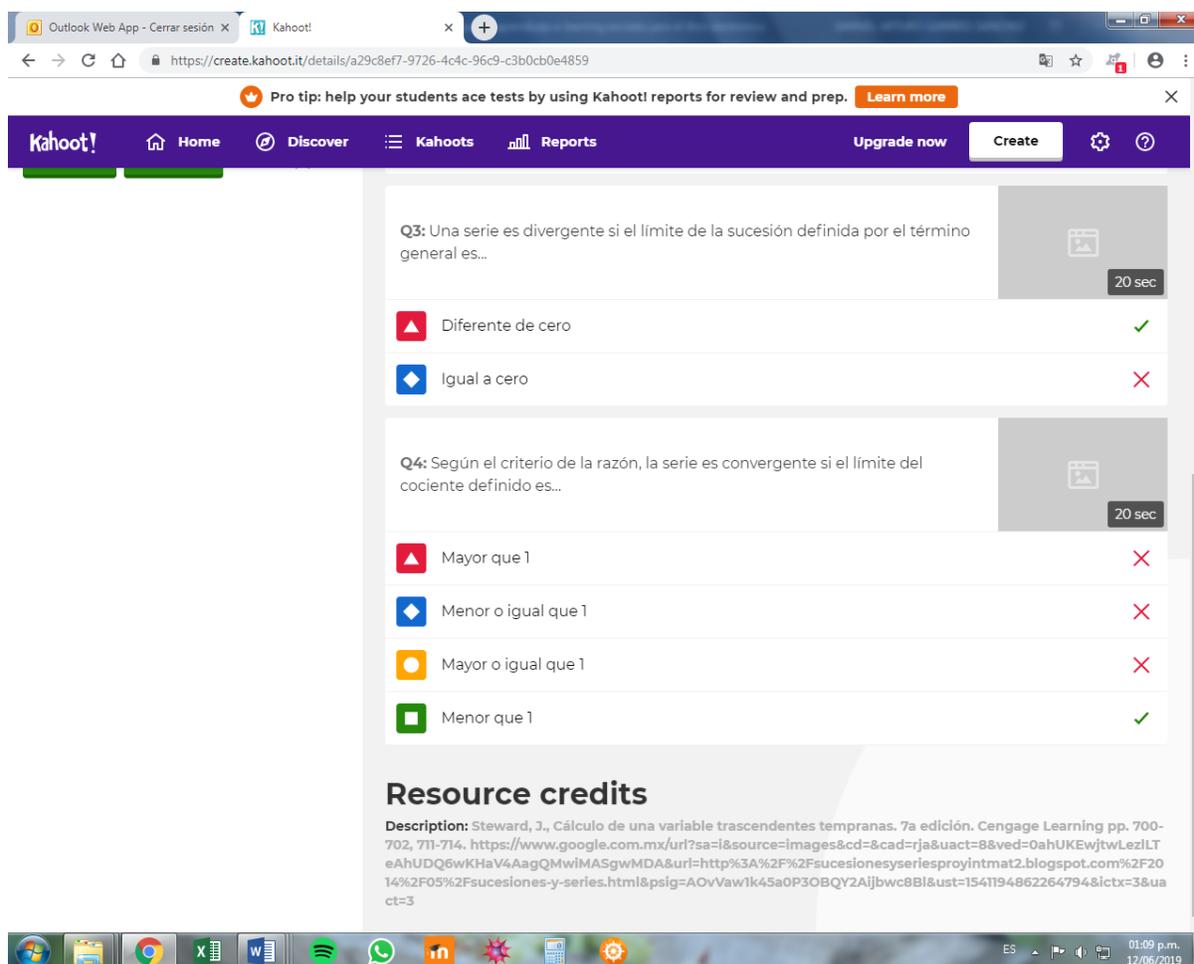


Figura 3. Vista del profesor con algunas calificaciones y vista del estudiante en el móvil.

Las siguientes secciones se estructuran de manera similar: una subsección para el *resumen de conceptos* y una o más subsecciones de *preguntas de opción múltiple y de respuesta numérica*; haciendo énfasis en los métodos de integración y en las aplicaciones de la integral, con la finalidad de alcanzar el propósito de la asignatura: *Implementar eficientemente métodos de integración tales como integración por partes, por sustitución algebraica y trigonométrica, fracciones parciales e integración numérica, entre otros, con la finalidad de resolver problemas de áreas, volúmenes de sólidos, longitud de arco de una curva, centro de masa y de aplicaciones a otras áreas.*

## El complemento en Kahoot.

Con respecto al complemento en Kahoot para el curso de Cálculo Integral, se realizó un concurso mediante la creación de cuestionarios de evaluación sobre los aprendizajes de la primera unidad del curso: Sucesiones y Series de Números Reales, utilizando preguntas de opción múltiple y preguntas dicotómicas. (Ver figura 4).



The screenshot shows the Kahoot! web interface. The top navigation bar includes 'Home', 'Discover', 'Kahoots', 'Reports', 'Upgrade now', and 'Create'. The main content area displays two questions:

**Q3:** Una serie es divergente si el límite de la sucesión definida por el término general es...

- Diferente de cero (Correct, green checkmark)
- Igual a cero (Incorrect, red X)

**Q4:** Según el criterio de la razón, la serie es convergente si el límite del cociente definido es...

- Mayor que 1 (Incorrect, red X)
- Menor o igual que 1 (Incorrect, red X)
- Mayor o igual que 1 (Incorrect, red X)
- Menor que 1 (Correct, green checkmark)

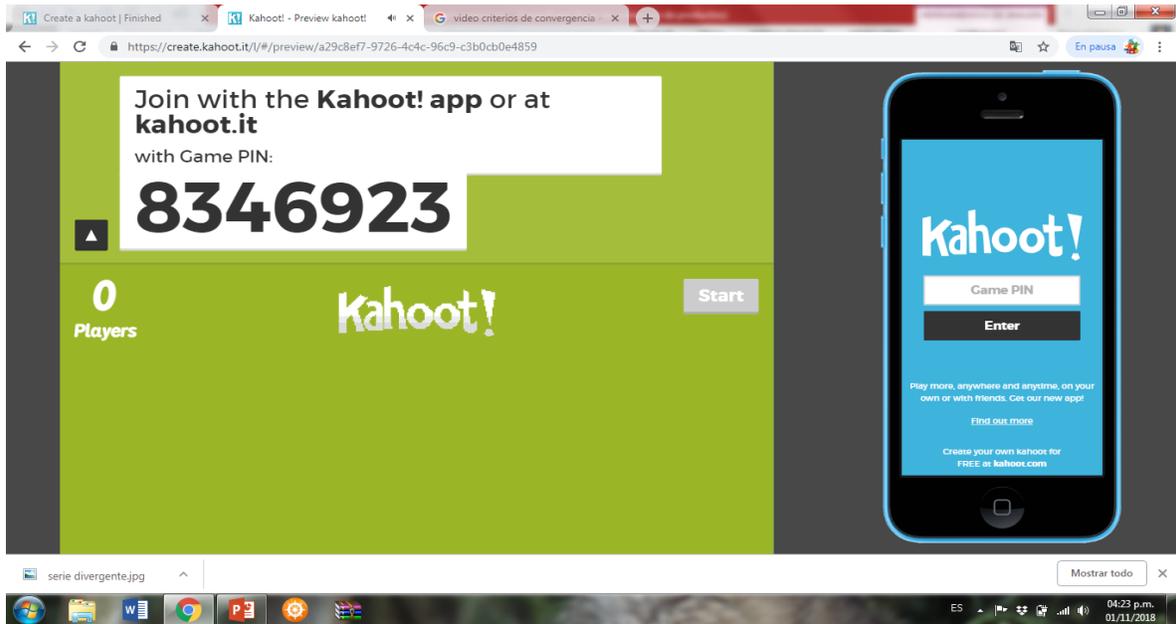
**Resource credits**

Description: Steward, J., Cálculo de una variable trascendentes tempranas. 7a edición. Cengage Learning pp. 700-702, 711-714. <https://www.google.com.mx/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewjtwLezILT eAhUDQ6wKHav4AagQMwiMASgwMDA&url=http%3A%2F%2Fsucesionesyseriesproyintmat2.blogspot.com%2F2014%2F05%2Fsucesiones-y-series.html&psig=AOvVaw1k45aOP3OBQY2Ajjbwc8BI&ust=1541194862264794&ictx=3&uact=3>

Figura 4. Cuestionario de la primera unidad Sucesiones y Series de Números Reales.

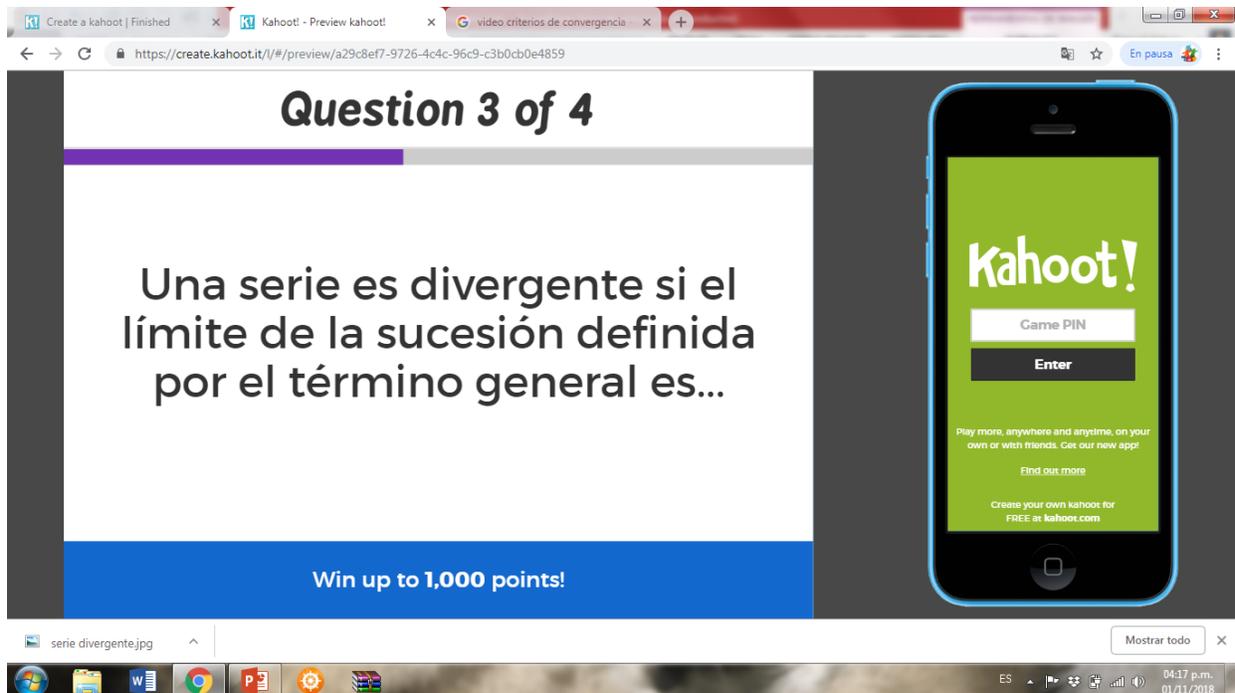
Esta plataforma es muy intuitiva para elaborar cuestionarios de evaluación y pueden integrarse videos o imágenes dentro de cada pregunta, Kahoot asignó el PIN 8346923 al complemento del curso de Cálculo Integral. (Ver figura 5).

Figura 5. Concurso 8346923.



Los alumnos descargan la aplicación en su dispositivo móvil y se puede realizar el concurso mediante la selección de la opción que crean correcta. (Ver figura 6).

Figura 6. Pregunta 3.



Dentro de las ventajas del uso de esta tecnología se encuentran: la retroalimentación inmediata, genera igualdad de oportunidades para los distintos tipos de estudiantes y formas de aprender, es una plataforma sencilla y fácil de utilizar tanto para el profesor como para el estudiante y puede utilizarse como parte de la evaluación.

## **Conclusiones.**

Con actividades de aprendizaje centradas en el estudiante como las descritas en este proyecto, se contribuye a lograr las competencias genéricas: Capacidad de análisis y síntesis, habilidades de investigación, resolución de problemas y trabajo en equipo, entre otras. Además, favorece el logro de la competencia específica de la asignatura: Reformular problemas que surgen en matemáticas y en otras ciencias para facilitar su análisis y solución, haciendo un uso correcto del lenguaje, teoría y métodos matemáticos.

Se observó que con el uso de estas herramientas e-learning los alumnos logran una mayor participación en su proceso de aprendizaje, están motivados para aprender a utilizarlas y pueden aprovechar sus dispositivos móviles de manera eficiente.

## **Referencias**

- Domínguez, M. R. (2010). Moodle, una plataforma formativa con gran proyección en los nuevos modelos de enseñanza. *DIM, núm. 19*. Recuperado el 31 de octubre de 2018, de <https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/viewFile/214708/285000>
- Kahoot. Web oficial <https://kahoot.com/>
- Moodle. Web oficial <https://moodle.org/>
- Peña, J., Ball, M., Barboza, F. (2005). Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Educere*, 9(31), 599-607

Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias.  
Talca: Proyecto Mesesup.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. División Académica de Ciencias Básicas. (2017). Reestructuración del Plan de Estudios de la Licenciatura en Matemáticas. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

## LA COMPETENCIA DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA DE LOS DOCENTES PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE

*Martha Lilia León Noris  
Martha Luna Martínez  
Arturo Gil Gutiérrez Wong  
Carlos Alonso Pulido  
Universidad Veracruzana*

### **Resumen.**

De acuerdo a las políticas educativas actuales -que establecen impulsar la práctica pedagógica centrada en el aprendizaje, el uso de la tecnología en la enseñanza para la generación de nuevo conocimiento, la implementación de prácticas educativas basadas en métodos, estrategias, recursos y acciones para la formación de calidad y la efectividad de los instrumentos de evaluación-, en la Universidad Veracruzana (UV) se ha implementado un curso de Planeación Didáctica basado en competencias. Este considera el trabajo colegiado, el uso de las nuevas tecnologías con fines educativos, los procesos de acreditación y certificación docente, la transversalidad de competencias disciplinares básicas y genéricas, así como la promoción de la evaluación por competencias. Se realizó un pilotaje en seis programas educativos de tres diferentes regiones: Xalapa, Veracruz y Poza Rica-Tuxpan en 259 docentes activos. En estas aplicaciones se constata la importancia de fortalecer de forma permanente al cuerpo docente, articulando lo anteriormente mencionado con la sustentabilidad, la interculturalidad, el cuidado de la salud y la equidad de género como ejes transversales en el quehacer académico de la UV. De esta forma se espera favorecer las líneas de generación de conocimiento del trabajo colegiado docente, pero sobretodo, la formación integral de los estudiantes.

**Palabras clave:** Planeación didáctica, docente, modelo institucional.

## **Introducción.**

Los cambios en la educación se siguen viendo a través de las políticas, situando a la educación en un estandarte que abre diversos esquemas de cómo enseñar y cómo aprender. Más allá de eso, las formas de evaluar no se han materializado en los objetivos que se esperan: una educación de calidad. Organismos como la CEPAL, OCDE, Banco de Desarrollo de América Latina refieren

la necesidad de mejorar la calidad en la educación innovando y siendo el capital humano la esencia para que todo país eleve su crecimiento inclusivo y todos tengan todas las mismas oportunidades; ello significa que un buen sistema en la educación deberá desarrollar las competencias oportunas y adecuadas, generando así para la sociedad un crecimiento económico y una reducción en la desigualdad social. Además en su reporte (CEPAL 2015) hace la observación que el desempeño de los alumnos en América Latina, en donde se incluye México, es inferior a la OCDE debido a factores como el tiempo de dedicación en la escuela, las acciones pedagógicas y la calidad del profesorado.

Implica entonces que en el acto educativo se espera que los docentes incorporen en su clase la formulación de casos, proyectos, estudio colaborativo, para que se dé una articulación con el campo laboral, con su realidad social, teniendo como insumo el uso de herramientas tecnológicas que den énfasis a la didáctica, asumiendo así un trabajo colaborativo y de constante autoformación que incorpore la innovación. (ANUIES, 2018, p77).

Como bien lo señala Kuenzer (1998), se ha venido incrementando la necesidad de contar con competencias de un nivel cognitivo elevado que permita al individuo ser capaz de analizar, crear soluciones innovadoras, responder de manera clara y rápida, evaluar, trabajar de forma colaborativa, desafiando así cualquier evento al que deba enfrentarse, lo cual lleva a una búsqueda permanente del conocimiento y, por tanto, son retos de la educación.

Lo anterior significa que el recurso más importante para las instituciones educativas es su capital humano, entendido como el conjunto de habilidades, actitudes, valores que poseen todos los actores que conforman la organización. Para ello, el modelo de gestión por competencias se incorpora al ámbito educativo en la búsqueda por fortalecer el capital de sus alumnos y de sus docentes, de ahí que en las estructuras curriculares se ponga de manifiesto.

De acuerdo con Molina G. (2006), los programas de formación deben orientarse con estrategias pedagógicas que apuntalen en acciones para fortalecer las competencias y el perfil de egreso esperado.

En muchas instituciones educativas, las propuestas de transformación que consideran las políticas educativas están encaminadas a una formación de calidad, un proceso de enseñanza en donde la actuación del docente cobra una relevancia fundamental.

Este modelo de competencias que ha sustituido a la forma tradicional, cuando menos en el discurso, implica un tránsito de lo teórico a la acción (Tobon y Pimienta 2010). Se ha avanzado, pero todavía no es suficiente, se sigue en muchas escuelas considerando lo tradicional, de ahí la necesidad de establecer estrategias, en muchas instituciones de educación, para avanzar.

El proceso de transformación depende de cada docente, quien debe generar cambios en su enseñanza, en su acción y cuyas estrategias y actividades que promueva deben encaminarse al propósito educativo.

Hoy se busca que el modelo de competencias sea pertinente ante las condiciones sociales, nacional e internacional, tornándose fundamental que el alumno genere su aprendizaje a partir de una tarea situada. (Pimienta y Enríquez, 2009).

Bajo esta perspectiva, la tendencia de enseñanza debe ser modificada por el docente, para que exista una mayor interacción entre alumnos y con los alumnos, considerando en su planeación las características que cada uno posee, la forma de promover el conocimiento, las herramientas y ambientes de aprendizaje, su metodología y tiempos para el desarrollo de las actividades.

Para ello, es necesario fortalecer en el docente sus competencias y ello nos lleva a reflexionar como lo menciona Tejada Fernández (2009), en la gran diversidad de escenarios y formas de actuación de los profesionales que enseñan y que a nivel superior en su mayoría no fueron formados para la docencia, de ahí que exista una necesidad de profesionalizarlos en su labor cotidiana: la enseñanza.

El horizonte es muy amplio, pero se requiere preparar a los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje: docentes y alumnos.

No se puede olvidar lo que Perrenoud (2004, p.15) menciona en relación a los maestros de nivel básico, sobre las competencias que deben tener: gestión y organización de los aprendizajes, trabajo en equipo, el uso de tecnologías, su propia formación, por mencionar algunas. Asimismo, en México se inició con la formación docente de enseñanza media superior desde el 2008 con la Reforma educativa, en donde se expresan las competencias a promover, tales como la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, la creación de ambientes de aprendizaje bajo un enfoque formativo, el proceso de evaluación, entre otros.

Zabalza (2003) considera que el perfil del docente debe considerar diez competencias, dentro de las cuales se pueden mencionar: el manejo de la tecnología, el diseño y organización de actividades, su capacidad para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, su capacidad para relacionarse con los alumnos, ser capaz de seleccionar aquellos contenidos necesarios para su perfil profesional; así como evaluar y trabajar en equipo, por mencionar algunas.

El formador, llamado docente, concibe su actuación desde tres contextos: el social-laboral, el contexto institucional y el del contexto áulico; además, sus funciones se dan en la planificación, el desarrollo, la evaluación, la investigación y la gestión, incorporando la innovación en cada uno de ellos.

Con base en el contexto mencionado, la Universidad Veracruzana es una institución pública que desde el 2005 incorpora en su Programa de Formación Académica (PROFA) cursos y/o talleres que apuntalan el fortalecimiento de las competencias de sus académicos, tanto pedagógicas como disciplinares.

Fue en dicho año cuando inició con la primera propuesta de planeación didáctica “la Guía del Docente”, en la cual se incorporan los elementos del modelo educativo. Actualmente se sigue obteniendo como producto de un curso-taller que ofrece el PROFA.

Posteriormente, en el 2009 empieza otra propuesta institucional: “Proyecto Aula”, generado por un convenio de colaboración entre la institución educativa y el grupo de Aseguramiento de la Calidad en la Educación y el Trabajo (ACET), en este se incorporan tres ejes:

- 1.-Pensamiento complejo y enfoque de competencias.
- 2.-investigación y vinculación.
- 3.-Incorporación de las TICs en la práctica docente.

A pesar del trabajo realizado, no se consideró que cada experiencia educativa (materias) presente objetivos y características diferenciadas, además el tema de pensamiento complejo no fue claro en la operatividad, generando resistencia en los docentes a los programas educativos.

Estas acciones fueron llevadas a cabo mediante talleres para formar docentes, mismos que posteriormente fungieron como formadores hacia sus pares académicos.

En la búsqueda por mejorar el sistema, en el 2013 se implementó otra propuesta de planeación didáctica llamada “Diseño Modelo”, que proponía el trabajo colegiado para implementar y acordar los procesos de formación del estudiante, articulándolo con situaciones reales.

Haciendo un análisis comparativo, por la dirección de Innovación Educativa, de estas tres formas de planeación didáctica, se observó lo siguiente:

- a). Proyecto Aula y Guía del Docente definen la Unidad de Competencia de acuerdo al programa de la experiencia educativa, no así sucede con el Diseño Modelo, quien lo define en función de una ejecución.
- b). Las tres están enfocadas a una formación por competencias, pero solo la Guía del Docente las refiere como competencias profesionales integrales.

Otro aspecto interesante que causó polémica fue el término de subcompetencias ya que en la Guía del Docente se concibe como Microunidad de competencias, mientras que para Proyecto Aula representa procesos cognitivos que van de lo simple a lo complejo.

Por cuanto a los objetivos de desempeño se refiere, solo se declaran en Proyecto Aula y Diseño Modelo, en el primero equivale a la forma de lograr los resultados esperados de la ejecución de tareas, y en el segundo son los desempeños del estudiante, observándose repetición con los criterios de desempeño.

Es importante señalar que a la fecha no se cuenta con evidencia de la efectividad de estas planeaciones; además, desde el inicio Proyecto Aula se desvinculó del modelo institucional.

En línea con estos antecedentes y las políticas actuales que rigen en el sector educativo, se establecen aspectos relevantes en la formación docente que deben ser atendidas:

1. Impulsar la práctica pedagógica, siendo el marco central el alumno guiado por el docente.
2. Promover el uso de la tecnología en la enseñanza para generación de nuevos conocimientos.
3. Impulsar prácticas educativas basadas en métodos, estrategias, recurso, acciones que lleven a una formación de calidad en el alumno.
4. Asegurar el uso y pertinencia de materiales educativos.
5. La efectividad de los instrumentos de evaluación. Qué se evalúa y cómo se evalúa

En estos escenarios, la Universidad Veracruzana incorpora en uno de sus ejes la calidad de sus programas educativos y la innovación, por ello, en 2017 propone una planeación didáctica construida con base en las experiencias anteriores.

El presente trabajo presenta los avances que se han tenido en torno a la formación docente de la Universidad Veracruzana, en cuanto a su competencia de planeación didáctica se refiere.

## Desarrollo del Tema.

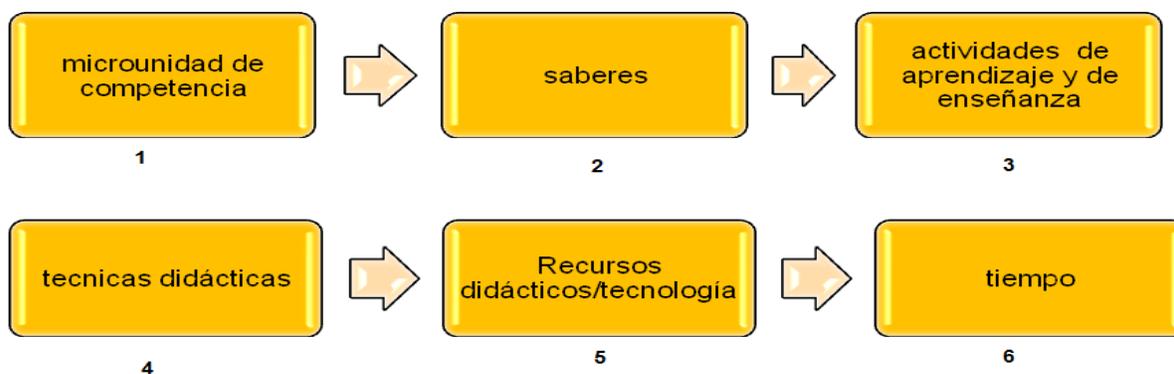
La Planeación Didáctica actual considera:

- 1.- El trabajo colegiado.
- 2.- Utiliza la tecnología como herramienta para fines educativos.
- 3.- Apuntala a los procesos de acreditación y certificación docente.
- 4.- Promueve competencias disciplinares transversalizando las básicas y genéricas.
- 5.- Promueve la evaluación de las competencias.

Para su implementación se realizó un pilotaje en seis programas educativos mediante un curso-taller incluido en el programa de formación académica. La propuesta que se planteó incorpora los siguientes elementos:

La descripción del contexto interno y del contexto externo, en donde se recuperan los espacios físicos con los que cuenta, los recursos, la modalidad del programa de la experiencia educativa, mientras que el contexto externo se refiere a los espacios con los que se vincula para generar los aprendizajes, como son empresas, municipios, etc.

Con ello se da inicio a la planeación didáctica considerando una secuencia a partir de la unidad de competencia y sus microunidades, este concepto se retoma para hacerlo congruente con el modelo institucional. A continuación se representa la secuencia de la planeación:



Fuente: Elaboración propia, tomado del formato planeación Didáctica U.V.

El siguiente apartado es el correspondiente a la evaluación de la Microunidad de competencia, conformado por la evaluación de productos, evaluación del desempeño, instrumentos con los que se va a evaluar y finalmente la ponderación.

Cada Microunidad debe contar con su bibliografía y al final se pide al docente escriba una argumentación en relación a las técnicas, actividades y evidencias seleccionadas.

### **Resultados.**

En el proceso del pilotaje, se identificó la falta de cohesión de los elementos del modelo institucional, como son: la transversalidad, las competencias genéricas y disciplinares, los ambientes de aprendizaje, la diferencia entre criterios de desempeño y evaluación de desempeño, así como la Transversalidad del Área de Formación Básica General (el manejo del idioma extranjero, la Transversalidad de las nuevas tecnologías, Habilidades de pensamiento y Lectura y redacción) siendo importante las actividades en situaciones reales y/o en simulación que den a un mayor acercamiento del alumno a su realidad social, integrando así trabajos colaborativos multi e interdisciplinarios. Por lo anterior, se inició con el taller de Planeación Didáctica en el Marco Institucional, partiendo de los elementos antes mencionados, el cual fue aplicado como sigue:

Académicos de la Universidad Veracruzana que acreditaron el curso de Planeación Didáctica en el Marco Institucional. Corte al 30 de Octubre del 2018				
Entidad	Región			Total General
	Xalapa	Veracruz-Boca del Río	Poza Rica-Tuxpan	
Centro de Idiomas	2			2
Centro de Investigación en Micro y Nanotecnología		1		1
Coord. Regional Área Básica Gral.		1		1
Coord. Académica Reg. De Enseñanza Abierta		1		1
Fac. de Administración		16		16
Fac. de artes Plásticas	1			1
Fac. de Ciencias Agrícolas	2			2
Fac. de Ciencias Químicas	1	2		3
FAC. de Ciencias y Técnicas de la Comunicación		22		22
Fac. de Contaduría		26		26
Fac. de Derecho	2			2
Fac. de Educación Física Deporte y Recreación		23		23
Fac. de Enfermería	27			27
Fac. de Idiomas	3			3
Fac. de Ingeniería		4		4
Fac. de Ingeniería Civil	1			1
Fac. de Ingeniería de la Construcción y el Hábitat		1		1
Fac. de Ingeniería Eléctrica y Electrónica		6		6
Fac. de Ingeniería Mecánica Eléctrica	1			1
Fac. de Ingeniería Mecánica y Ciencias Navales		8		8
Fac. de Medicina	2	14		16
Fac. de Medicina Veterinaria y Zootecnia		2		2
Fac. de Odontología	47	1		48
Fac. de Pedagogía	15	4	1	20
Fac. de Psicología		17		17
Instituto de Ciencias de la Salud	1			1
Instituto de Ingeniería		2		2
Instituto de Medicina Forense		2		2
<b>Total General</b>	<b>105</b>	<b>153</b>	<b>1</b>	<b>259</b>

Fuente: Informe del Programa de Formación Académica octubre 2018.

En paralelo se iniciaron los trabajos con la Dirección de Tecnología para sistematizar el proceso de Planeación Académica, con la intención de agilizar y transparentar el trabajo docente, y ser observado tanto por estudiantes como por las autoridades de los programas académicos de las regiones, dando así un seguimiento puntual a las academias o cuerpos colegiados de la institución.

Por otra parte, además de lo anterior, las experiencias obtenidas del Proyecto Aula y Diseño Modelo dieron la base para buscar homogeneizar las diversas percepciones de la plantilla académica y de esa manera hacerla congruente con los fines del modelo institucional.

Con estos trabajos los docentes pudieron identificar las diversas acciones que realizan fuera del espacio áulico, pero que no están sistematizadas ni articuladas con proyectos de intervención, en donde los cuerpos académicos se integran con la línea de generación correspondiente.

Así mismo, la sustentabilidad, la interculturalidad, el cuidado de la salud y la equidad de género, se transversalizan en las actividades de aprendizaje, haciendo la reflexión de que como individuos tenemos que respetar el cuidado del medio ambiente y las culturas diferenciadas, así como la diversidad de pensamiento, por lo que el trabajo colaborativo se replantea como elemento fundamental en el trabajo académico.

Otro aspecto importante detectado fue la insuficiente bibliografía en el idioma inglés y la debilidad en el uso de la tecnología, por lo cual se exhortó a la actualización de estas herramientas como competencias básicas inherentes tanto a los docentes como a los estudiantes.

Otro aspecto que se observó fueron las evidencias de aprendizaje, donde se encontró una falta de claridad por parte de los docentes, de los niveles cognitivos alineados a los productos solicitados, en cada una de las microunidades de competencia que llevan a la unidad de competencia declarada en cada programa.

En cuanto a la evaluación se refiere, el pilotaje permitió retroalimentar este apartado modificándose el término puntaje por ponderación; se consideró la incorporación de los tipos de evaluación por competencias: diagnóstica, formativa,

sumativa, heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación, que conllevan a la formación integral del estudiante bajo un proceso formativo y el reconocimiento propio del estudiante de su actuación y desempeño.

## **Conclusiones.**

Si bien las políticas educativas buscan calidad en los programas educativos, un actor fundamental lo constituye el docente como facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hoy, los espacios de aprendizaje se dan fundamentalmente fuera de las aulas, en donde el trabajo colaborativo se torna esencial, cuyas formas de pensar desde las diversas disciplinas deben generar respuesta a las demandas actuales de la sociedad.

Por ello, las competencias en el quehacer docente deben fortalecerse, siendo una de ellas la planeación de cada una de las actividades que realizan los estudiantes transversalizando competencias básicas, genéricas y disciplinares bajo una formación integral a partir de un acercamiento a los problemas actuales de la sociedad.

Con esta visión, la Universidad Veracruzana sigue trabajando en todos sus procesos académico-administrativos y dentro de ellos la planeación didáctica que permita a corto plazo que todos sus académicos sistematicen dicho proceso.

Además de lo anterior, se mantiene un trabajo de actualización permanente hacia los académicos con diversos cursos y/o talleres pedagógicos con la intención de ir fortaleciendo sus competencias.

Por último, la transversalización de los aspectos de la sustentabilidad, la interculturalidad, el cuidado de la salud y la equidad de género se visualizan también como ejes trasversales en el quehacer académico.

## Referencias

- Kuenzer, Acácia Zeneida. *As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão* en Ferreira, Naura S. Carapeto (org). *Gestão demo - crítica da educação: atuais tendências, novos desafios*. 2ª ed. San Pablo: Cortez, 2000. p. 33-56.
- Molina G.R.; Argotte R. L. *Modelo de gestión por competencias: conceptos básicos*
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perspectivas económicas de América Latina 2015.  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37445/S1420759\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37445/S1420759_es.pdf)
- Pimienta, J. y Enríquez, A. (2009). *Educación basada en competencias. Guía para la aplicación del enfoque*. México: Pearson.
- Subsecretaria de Educación Media Superior (2008) *Competencias que expresan el perfil del docente de la Educación Media Superior* Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, Ciudad de México en [www.sems.sep.gob.mx](http://www.sems.sep.gob.mx).
- Tejada Fernandez J.- *Competencias docentes*. Profesorado revista de curriculum y formación del profesorado Vol. 13. No. 2.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711798015>
- Tobón S., Pimienta J., García. *Secuencias Didácticas Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. Ed. Pearson, Prentice Hill.  
<http://files.ctezona141.webnode.mx/200000004-8ed038fca3/secuencias-didacticastobon-120521222400-phpapp02.pdf>
- Visión y acción 2030 *Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México: Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. México. Autor: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.  
[https://visionyaccion2030.anuies.mx/Vision\\_accion2030.pdf](https://visionyaccion2030.anuies.mx/Vision_accion2030.pdf)
- Zabalza, M. A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid: Narcea.

## LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL TUTOR EN EL MODELO EDUCATIVO POR COMPETENCIAS

*Norma Aguilar Morales  
Candelaria Guzmán Fernández  
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*

### **Resumen**

Las competencias abarcan los conocimientos, habilidades, actitudes y experiencias que las personas requieren para desempeñar un cargo o actividad con un alto nivel de rendimiento. Los modelos educativos por competencias buscan desarrollar en el estudiante competencias genéricas y específicas para un buen nivel de desempeño profesional.

En el contexto universitario el tutor desarrolla una función de guía del estudiante en su trayectoria académica en el sentido de la retroalimentación que debe proporcionarle acerca del avance del aprendizaje y del rendimiento escolar. Para llevar a cabo esta función, es necesario el desarrollo de la inteligencia emocional del tutor para poder generar empatía con el tutorado, saber motivarlo y canalizarlo con instancias especializadas, ya que hay situaciones para las cuales no cuenta con la preparación profesional adecuada; sobre todo porque la tutoría debe enfocarse en las áreas de mejora, como son los problemas de actitud y de conducta, pero tratando que el alumno saque provecho de sus fortalezas. Siendo la tutoría una actividad que abarca más allá de las actividades cognitivas del estudiante, incluyendo sus vivencias, sus emociones y sentimientos; para lo cual los tutores deben poseer una alfabetización emocional que les permita generar empatía con los tutorados.

Bisquerra (2013), citado por Leyva (2015), clasifican las competencias socioemocionales en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, habilidades socioemocionales y competencias para la vida y el bienestar.

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad analizar la importancia de la inteligencia emocional del tutor universitario en el modelo educativo por competencias. La metodología empleada es la investigación social a través de la selección y análisis del contenido de fuentes documentales. Se emplea el método deductivo para sintetizar la información referente a las variables estudiadas.

**Palabras clave:** Tutoría, competencias, inteligencia emocional.

## **Introducción**

La tutoría es considerada en la educación superior como un proceso de acompañamiento durante la trayectoria escolar del estudiante, pudiendo ser individual o grupal; de igual manera, también abarca aspectos tanto cognoscitivos como emocionales que contribuyen a fortalecer la formación integral del estudiante, tanto a nivel profesional como humano. Por otra parte, también forma parte de la actividad docente como una función que comprende un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el alumno. Y que implica diversos niveles y modelos de intervención, ofreciéndose en espacios y tiempos extracurriculares, abarcando todas aquellas actividades, actitudes, relaciones personales y profesionales que caracterizan la relación entre profesores y alumnos (Lannes, Izquierdo, García, et. al., 2008; Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 2006 y ANUIES, 2000).

La tutoría se implanta en la educación superior mexicana como una estrategia para contribuir a abatir la deserción, la reprobación, el rezago y la baja eficiencia terminal en las IES (instituciones de educación superior). La primera institución en llevar a cabo la tutoría fue la UNAM en su sistema de educación abierta (Álvarez y Villarreal, 2004).

A su vez, la inteligencia emocional es considerada una forma de inteligencia social que implica habilidades para supervisar y comprender las propias emociones y las de los demás, discriminando entre ellas para usar la información como una manera de guiar el pensamiento y las acciones propias (Mayer y

Salovey, en Extremera y Fernández- Berrocal, 2004). También puede decirse que la inteligencia emocional es la capacidad para controlar los impulsos emotivos, lo cual contribuye a la resolución de problemas de manera pacífica que a la vez proporciona bienestar. (Rodríguez, 2007).

Este mismo autor también expresa que son seis las emociones que hacen vibrar al ser humano: alegría, ira, enojo, miedo, sorpresa y tristeza, agregándose otras más como la vergüenza, el amor, la decepción y los celos, siendo todas estas emociones en conjunto las que afectan el pensamiento y la voluntad (Rodríguez, 2007).

Por su parte las competencias abarcan los conocimientos, habilidades, actitudes y experiencias que las personas requieren para desempeñar un cargo o actividad con un alto nivel de rendimiento. Los modelos educativos por competencias buscan desarrollar en el estudiante competencias genéricas y específicas para un buen nivel de desempeño profesional.

En el contexto universitario el tutor desarrolla una función de guía del estudiante en su trayectoria académica, en el sentido de la retroalimentación que debe proporcionarle acerca del avance del aprendizaje y del rendimiento escolar. Para llevar a cabo esta función, es necesario el desarrollo de la inteligencia emocional del tutor para poder generar empatía con el tutorado, saber motivarlo y canalizarlo con instancias especializadas, ya que hay situaciones en que no cuenta con la preparación profesional adecuada; sobre todo porque la tutoría debe enfocarse en las áreas de mejora, como son los problemas de actitud y de conducta, pero tratando de que el alumno saque provecho de sus fortalezas. Siendo la tutoría una actividad que abarca más allá de las actividades cognitivas del estudiante, incluyendo sus vivencias, sus emociones y sentimientos; para lo cual los tutores deben poseer una alfabetización emocional que les permita generar empatía con los tutorados.

Bisquerra (2013), citado por Leyva (2015), clasifica las competencias socioemocionales en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, habilidades socioemocionales y competencias para la vida y el bienestar.

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad analizar la importancia de la inteligencia emocional del tutor universitario en el modelo educativo por competencias. La metodología empleada es la investigación social a través de la selección y análisis del contenido de fuentes documentales. Se emplea el método deductivo para sintetizar la información referente a las variables estudiadas.

## **Desarrollo**

El ámbito de la tutoría en el contexto universitario no solo se reduce a guiar y acompañar al estudiante en sus actividades académicas; se da dentro un marco de relaciones interpersonales entre tutor y tutorado, abarcando también el ámbito emocional, donde el tutor abona a la mejora personal del tutorado, que hace necesario el desarrollo de la empatía, guiar el autoconocimiento del estudiante para que mejore su autoestima, su motivación y pueda de esta manera desarrollar su potencial creativo y su capacidad para tomar decisiones adecuadas a su progreso, tanto profesional como personal. En este proceso también el tutor funge como mediador entre el estudiante y sus profesores, para lo cual necesita capacidades de liderazgo personal y académico a fin de resolver conflictos de manera constructiva y asertiva en beneficio del estudiante, pero sin perjuicio para sus pares académicos.

Los profesores universitarios tienen una diversidad de formaciones profesionales y al fungir como docentes y tutores se enfrentan a situaciones para las que no han recibido una preparación previa adecuada y suficiente, lo anterior lleva a que el profesor, específicamente en su rol de tutor, desarrolle competencias emocionales adecuadas para ejercer estas funciones.

En lo que respecta a las competencias del profesor universitario, existen diversidad de modelos, pero dentro de ellos hay dos que consideran las competencias emocionales:

Para Zabalza (2003) el perfil del docente universitario debe cumplir con diez competencias:

- Planificar el proceso enseñanza-aprendizaje,
- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares,
- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas,
- Manejo de las nuevas tecnologías,
- Diseñar metodología y organizar actividades,
- Comunicarse-relacionarse con los alumnos,
- Tutorizar,
- Evaluar,
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza,
- Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

A su vez, Valcárcel (2005) considera que el perfil del profesor universitario debe poseer las siguientes competencias:

- Cognitivas: conocimiento amplio, tanto en lo disciplinar como en lo pedagógico que le ayuden en la formación de los estudiantes.
- Meta-cognitivas: aportan reflexión y autocrítica para mejorar la enseñanza constantemente.
- Comunicativas: relacionadas con el uso correcto y adecuado del lenguaje científico.
- Gerenciales: relacionada con los procesos de gestión de la enseñanza y de sus recursos en diversos ambientes y entornos de aprendizaje.
- Sociales: relacionadas con el liderazgo, la cooperación, la persuasión y el trabajo en equipo favoreciendo el desarrollo profesional de los estudiantes.
- Afectivas: actitudes, motivaciones y conductas que contribuyan a una docencia responsable y comprometida con los objetivos formativos.

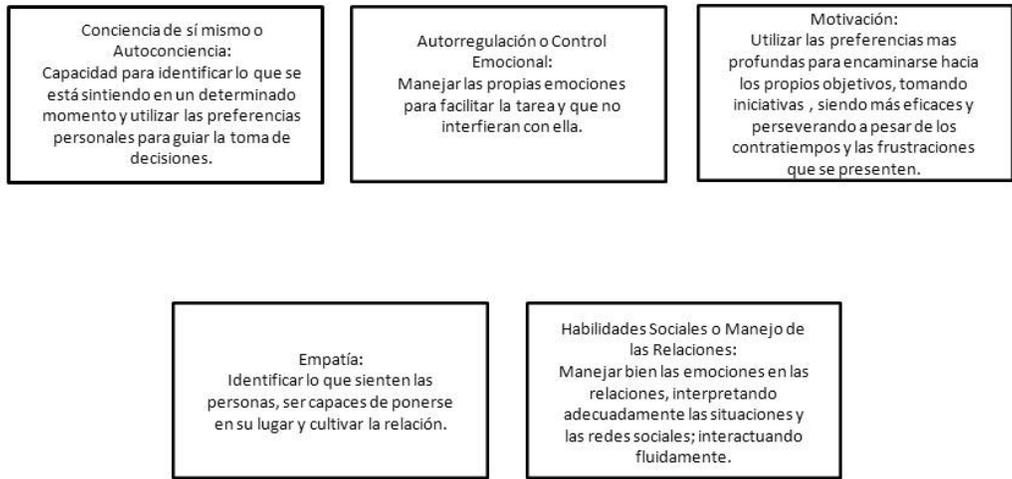
En estas competencias podemos identificar que algunas se encuentran relacionadas directamente con la inteligencia emocional: comunicarse,

relacionarse, intuición, trabajo en equipo, sociales y afectivas, todas ellas necesarias para la docencia y la tutoría. De igual manera, se dice que el éxito no es solo el resultado de los conocimientos y la preparación técnica, sino que en mayor medida se alcanza por el desarrollo de la inteligencia emocional de la persona, que le permite ejercer el autoconocimiento, el autocontrol, desarrollar empatía y establecer relaciones asertivas, ejercer influencia en otros y tener una actitud positiva, tanto en el ámbito profesional como en el personal.

A pesar de que la inteligencia emocional es un constructo relativamente nuevo, han surgido diversos modelos para su estudio, sin embargo, los más conocidos son el modelo de habilidad y los modelos mixtos. De acuerdo a Extremera y Fernández Berrocal (2004), el más antiguo es el modelo de habilidad propuesto por John Mayer y Peter Salovey, el cual se centra en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con el mismo. Estos autores afirman que la inteligencia emocional posee cuatro grandes componentes:

1. Percepción y expresión emocional: ayuda a reconocer las propias emociones y darles una “etiqueta verbal”
2. Facilitación emocional: capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento.
3. Comprensión emocional: etiquetado correcto de las emociones, comprensión del significado emocional, no sólo en emociones sencillas sino también comprender la evolución de unos estados emocionales a otros.
4. Regulación de las emociones: dirigir y controlar las propias emociones, tanto positivas como negativas.

Dentro de los mencionados modelos mixtos, el más sobresaliente es el de Daniel Goleman, quien retomando los estudios de Mayer y Salovey, propone cinco competencias para lograr un desempeño profesional sobresaliente, las cuales pueden observarse en la figura 1.



Fuente: (Goleman,1997).

Estas competencias se fortalecen solo a partir de una sana autoestima, la cual es una competencia de carácter socio-afectivo sobre la cual el sujeto realiza o modifica sus acciones, expresándose a través de un proceso de percepción de la propia imagen, la estima y el autoconcepto que el individuo tiene de sí mismo (Miranda, 2005).

Por otra parte, durante el proceso de tutoría se presenta una serie de situaciones a veces incómodas o por lo menos poco satisfactorias entre tutor y tutorado; sobre todo estos últimos, con frecuencia, se quejan de que sus tutores no los orientan adecuadamente, no les proporcionan información, no les dedican el tiempo necesario o ni siquiera pueden localizarlos cuando tienen un problema y requieren de su ayuda, los alumnos expresan que la tutoría contribuye a elevar sus niveles de compromiso con su formación, pero no a elevar su rendimiento académico (Aguilar, Magaña y Surdez, 2014).

## **Conclusiones**

Con base en los índices cada vez más altos de deserción escolar y reprobación de los alumnos de pregrado en las instituciones de educación superior publicas mexicanas, así como las bajas tasas de eficiencia terminal y titulación, se vuelve urgente capacitar a los profesores para que desarrollen su inteligencia emocional y la apliquen en su relación con los tutorados y con los estudiantes en la docencia en el aula.

Los modelos por competencias en la mayoría de los casos solo hacen énfasis en las competencias laborales y profesionales y muy poco o casi nada en las emocionales, las cuales impactan en las actitudes de las personas, las que realmente hacen la diferencia entre el éxito y el fracaso.

En un mundo cada vez más centrado en la tecnología, que provoca cada vez mayor despersonalización en las relaciones humanas, resulta urgente mejorar la calidad de las interacciones cara a cara, siendo la tutoría una ellas, la cual representan una oportunidad para desarrollar la empatía y ejercer el liderazgo académico, rescatando la figura del profesor universitario como un líder no solo en el ámbito del conocimiento, sino también en la formación humana que contribuya a que los estudiantes también desarrollen competencias emocionales que abonen al desarrollo de su potencial, capacidades y actitudes, ya que las universidades forman capital humano que pueda ser capaz de ejercer un impacto significativo y positivo en la sociedad actual y sirva de modelo para las nuevas generaciones.

La robotización del trabajo ya no es una tendencia, es una realidad actual a la que deben buscarse soluciones creativas que permitan la supervivencia del ser humano como tal, a lo cual debe contribuir el desarrollo de la inteligencia emocional de las personas, para que no prime el puro interés económico sobre las necesidades sociales de la humanidad.

## Referencias

- Aguilar, N., Magaña, D.E. y Surdez, E.G. (2014). El papel del profesor en el proceso de tutoría desde la perspectiva del estudiante en una universidad mexicana. *Revista CIDUI*, (2). Recuperado de: <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/issue/view/4>
- Álvarez, C.D. y Villarreal, Z.A. (2004). *Modelo de competencias requeridas para desempeñar el rol de tutor en una institución de educación superior* (Tesis de Maestría), Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, Nuevo León, México.
- Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2000). *Programa Institucional de Tutoría. Una propuesta de la Anuiés para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. Colección Biblioteca de la Educación Superior, serie investigaciones, México: ANUIES.
- Extremera, N. y Fernández- Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado, *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: [www.ua.es/dpto/dspee/estudios/otros/La%20importancia%20de%20desarrollar%20la%20inteligencia%20emocional%20en%20el%20profesorado.pdf](http://www.ua.es/dpto/dspee/estudios/otros/La%20importancia%20de%20desarrollar%20la%20inteligencia%20emocional%20en%20el%20profesorado.pdf)
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos. S.A.
- Lannes, M., Izquierdo, C., García, T., Pérez, T., Balbín, M.I & García. (2008). La figura del tutor para la continuidad de estudios. Orientaciones metodológicas. *Revista Pedagogía Universitaria* Vol. XIII No. 4. Recuperado el 12 de septiembre del 2018 en: [edu.cu/greenstone/collect/repo/.../1609480808406.pdf](http://edu.cu/greenstone/collect/repo/.../1609480808406.pdf)
- Miranda, C. (2005). La autoestima profesional: una competencia mediadora para la innovación en las prácticas pedagógica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Autoestima>

- Rodríguez de I, D. (2007). *Las 3 inteligencias: intelectual, emocional y moral*. Colombia: Trillas.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (2006). Reglamento del Programa Institucional de Tutoría. UJAT, p.p. 6.
- Valcárcel, M. (2005) (Coord.) *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior*, Informe Investigación, Proyecto EA2003-0040
- Zabalza, M. A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid: Narcea.

## LOS PORTAFOLIOS DE EVIDENCIAS. LA EXPERIENCIA DE LA UJAT

*Leticia del Carmen López Díaz  
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*

### **Resumen:**

En el 2015 la UJAT emprendió un proceso de reestructuración de 33 planes de estudios, para lo cual se consideró pertinente retomar el enfoque curricular por competencias, que en la reestructuración anterior del 2010 no se había concretado por diversas razones. Así, en el 2017 inició la operación de 18 programas educativos en las aulas de la UJAT.

La instrumentación de planes de estudios bajo el enfoque curricular por competencias, sin duda, demanda la formación de los profesores que tienen a su cargo las diferentes asignaturas consideradas en la malla curricular. Los profesores, a través de la oferta de las asignaturas, coadyuvan al logro del perfil de egreso por parte de los estudiantes. En este caso, compuesto por competencias genéricas y competencias específicas.

Para la formación de los profesores de la UJAT se diseñó un diplomado que consta de cuatro talleres, siendo el primero, el denominado Competencias, Metodología y Evaluación, el cual permite que el profesor identifique, para ser consideradas en su planeación, las competencias de los perfiles de egreso; además de diseñar su asignatura a partir de una metodología (proyectos, problemas y casos) para el desarrollo de competencias, así como tres instrumentos de evaluación (autoevaluación, rúbricas y portafolio de evidencias) para ser usados en las aulas. Es decir, se trata de un taller que a su conclusión permite al profesor empezar a trabajar con una metodología que desarrolla competencias, usando instrumentos de evaluación coherentes con el enfoque.

El taller implica que para ser acreditado el profesor debe elaborar un portafolio de evidencias, en su calidad de participante, y posteriormente, al impartir su asignatura, lo hará con la metodología diseñada, solicitando al estudiante elabore un portafolio de evidencias, el cual será presentado por el profesor al

concluir el ciclo escolar. Es decir, el Taller se acredita cuando el profesor aplica lo aprendido con sus estudiantes, y demuestra el desarrollo de sus competencias docentes.

Actualmente, profesores de los diferentes programas educativos han asistido a dicho taller, han entregado sus portafolios como participantes y otros han presentado los portafolios de evidencias realizados por sus estudiantes; sin embargo, el proceso de formación docente enfrenta el reto de la continuidad y de pasar del uso novato del portafolio al uso experto del mismo, así como el hacer de la evaluación un sistema y no un simple uso de instrumentos.

En la UJAT -a 12 años de creación de su Modelo Educativo, con sus ejes de formación integral del estudiante, centrado en el aprendizaje y flexibilidad curricular- la búsqueda de un modelo de formación docente coherente sigue siendo un proceso en construcción. Lograr que la formación docente tenga impacto en las aulas es el propósito; y la propuesta de elaboración de portafolios de evidencias por parte de los estudiantes, una vía para demostrar las competencias del docente, incluso de rendición de cuentas.

**Palabras clave:** Formación docente, competencias, portafolio de evidencias, evaluación.

### **Introducción:**

En el 2015 se inició el proceso de reestructuración de los planes y programas de estudios de 36 licenciaturas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, de los cuales a la fecha se presentaron ante el Consejo Universitario 34 de ellos, quedando aprobados, se empezaron a ofertar a los estudiantes en el ciclo escolar agosto 2017-febrero 2018 los primeros 18. Actualmente esa generación de estudiantes va en el cuarto ciclo escolar, es decir, casi al 50% de la malla curricular.

Por ello es prioridad de la UJAT que lo establecido en los planes de estudios; como el perfil de egreso en términos de competencias genéricas y específicas, se concrete en las aulas donde se forman los estudiantes según lo

establecido en el Modelo Educativo Institucional, por lo cual, se realizan acciones de formación docente que tiene como finalidad el fortalecimiento de la práctica del profesor universitario, para el desarrollo de nuevas competencias didáctico-pedagógicas desde el enfoque por competencias y que le permita desarrollar una enseñanza centrada en el aprendizaje de los estudiantes.

Para la formación de los profesores de la UJAT se diseñó un programa de formación que permite al profesor inmediatamente, por su transversalidad, comenzar a trabajar con una metodología que desarrolla competencias, usando instrumentos de evaluación coherentes con el enfoque y responder a lo señalado en el Modelo Educativo, con sus ejes de formación integral del estudiante, centrado en el aprendizaje y flexibilidad curricular, la búsqueda de un modelo de formación docente con impacto en las aulas sigue siendo un proceso en construcción, donde los portafolios de evidencias de los estudiantes son una estrategia clave.

### **A.- La formación Docente**

La formación de los profesionistas en las universidades está a cargo de profesionales de diversas disciplinas, quienes, además, son docentes, y para ello van adquiriendo formación de tipo pedagógico. Ante los cambios curriculares o las actualizaciones de los planes de estudios, las universidades emprenden procesos de formación docente, generalmente a través de cursos, talleres y diplomados. Una opción es la oferta de cursos-talleres, los cuales por lo regular son una falacia porque no cumplen el rigor de un taller. En las últimas tres décadas, dada la era de la evaluación, las políticas educativas han generado una serie de estímulos económicos, los cuales están asociados a la productividad, incluyendo la asistencia a ofertas de formación docente.

La concepción de formación docente antes descrita ha entrado en un letargo o se ha agotado dada las perversiones que giran en torno a ella, porque los docentes asisten a la formación docente por los puntos que les reportan para los estímulos, o por el desconocimiento que se tiene al interior de las instituciones sobre el impacto de los cursos en las aulas, en la formación integral de los estudiantes, en el cambio de una docencia centrada en la enseñanza por una

centrada en el aprendizaje, tal como lo establece el Modelo Educativo de la UJAT (2006).

Por ello, actualmente se está instrumentando un programa de formación docente basado en competencias, tratando de encontrar congruencia entre el enfoque de los planes de estudios y la oferta de formación docente, para lo cual se han establecido las siguientes diferencias (Tolentino: 2017):

ANTES	AHORA
Ofertas aisladas. Corto plazo.	Secuencia formativa. Mediano y largo plazo.
Asistencia como criterio de acreditación.	Entrega de evidencias de aprendizaje.
No se califica al docente.	Calificación derivada del aprendizaje.
Generalmente teóricos.	La teoría se aplica con los estudiantes.
La práctica, sólo durante el curso.	La práctica se realiza con estudiantes.
Asistencia por la constancia.	Interés de aprender, demostrado con la rendición de cuentas.
Sin rendición de cuentas.	Rendición de cuentas de manera colegiada y con estudiantes.
Para el trabajo individual.	Para el trabajo colegiado.
Olvido del Modelo Educativo (ME).	ME: Centrado en el aprendizaje. Formación integral.
Homogénea.	Necesidades docentes diferenciadas.
Oferta presencial.	Oferta por diversos medios.
Enfoques diversos.	Enfoque por competencias.

## B.- El diplomado

Los profesionales de las diversas disciplinas para el ejercicio de la docencia en las universidades, requieren desarrollar un conjunto de competencias de carácter pedagógico a fin de realizar una práctica docente cuyo resultado sea el

aprendizaje significativo en los estudiantes, o dicho de otro modo, el desarrollo de las competencias genéricas y específicas establecidas en los perfiles de egreso, como en el caso de la UJAT.

Las competencias de los docentes son de diversos tipos, como las propuestas por diversos autores:

<b>Perrenaud</b>	<b>Zabalza</b>	<b>Tobón</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.</li> <li>2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.</li> <li>3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.</li> <li>4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo.</li> <li>5. Trabajar en equipo.</li> <li>6. Participar en la gestión de la escuela.</li> <li>7. Informar e implicar a los padres.</li> <li>8. Utilizar las nuevas tecnologías.</li> <li>9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.</li> <li>10. Organizar la propia formación continua.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planificar el proceso enseñanza aprendizaje.</li> <li>2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinarios.</li> <li>3. Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas.</li> <li>4. Manejo de las nuevas tecnologías.</li> <li>5. Diseñar la metodología y organizar las actividades.</li> <li>6. Comunicarse-relacionarse con los alumnos.</li> <li>7. Tutorizar.</li> <li>8. Evaluar.</li> <li>9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.</li> <li>10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planeación educativa.</li> <li>2. Mediación del aprendizaje.</li> <li>3. Producción de materiales.</li> <li>4. Uso de las TIC.</li> <li>5. Evaluación del aprendizaje.</li> <li>6. Comunicación efectiva.</li> <li>7. Trabajo en equipo.</li> <li>8. Gestión curricular.</li> <li>9. Gestión de la calidad del aprendizaje.</li> </ol>

Las competencias son el desarrollo de capacidades en el ser humano, son actuaciones en situaciones complejas. Según Blanco (2009) “una competencia es la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permite a una persona desenvolverse de manera eficaz en diversos contextos y desempeñar adecuadamente una función, actividad o tarea. Las competencias facilitan el desarrollo de una educación integral ya que engloban todas las dimensiones del ser humano: saber, saber hacer, y saber ser y estar.”

Se entiende que el desarrollo de las competencias docentes es un proceso de cambio, de mediano y largo plazo, donde la oferta de un diplomado de 120 horas solo es el principio detonador del desarrollo de las competencias docentes para la instrumentación en las aulas de planes de estudios diseñados bajo el enfoque curricular de competencias. El diplomado, diseñado, consta de cuatro talleres:

1. Competencias, metodologías y evaluación.
2. Microcurrículum: secuencias didácticas.
3. Planeación por competencias.
4. Diseño de proyectos integradores.

El primer taller, Competencias, Metodologías y Evaluación (CME), tiene como propósito realizar el diseño de una metodología para el desarrollo de competencias genéricas y específicas en sus estudiantes, a partir de los contenidos de una asignatura del plan de estudios, en congruencia con instrumentos susceptibles de ser usados en la evaluación del desempeño, en el contexto de la formación integral del estudiante. Es decir, aprenden sobre los dos tipos de competencias que tienen los planes de estudios, diseñan una metodología (proyectos, problemas o casos) para sus cursos, donde utilizarán tres instrumentos de evaluación, rúbrica, autoevaluación y portafolios de evidencias.

Producto de lo anterior, de manera inmediata, el docente asiste al aula y comienza a trabajar por competencias, debido a la transversalidad con la cual se imparte. Otras características del taller son que:

- Está diseñado en el mismo formato de los programas de estudios.
- Desarrolla competencias docentes.
- Se acredita no solo con la asistencia.
- Se proporciona la constancia a quienes entregan las evidencias de aprendizaje.
- Los docentes obtienen una calificación.
- Los docentes aplican lo aprendido con sus estudiantes.

- Se presenta la evidencia de los estudiantes, lo cual es un porcentaje de la calificación.
- Los resultados de la formación docente se socializan.

### **C.- Los portafolios de evidencias**

La educación superior enfrenta la necesidad de desarrollar en sus estudiantes competencias profesionales y la capacidad de aprender, dadas las situaciones cambiantes y de incertidumbre de la sociedad del conocimiento, por lo cual se requiere de procesos e instrumentos acordes a los retos actuales. Uno de esos instrumentos que en el contexto educativo tiene un uso destacado como sistema de enseñanza, aprendizaje y evaluación es la práctica de los portafolios de evidencias (Barberá: 2005). Es un instrumento o sistema de aprendizaje y evaluación (no calificación, aunque de requerirse se puede dar una puntuación) donde se documenta el progreso en el aprendizaje, en el desarrollo de las competencias; contiene evidencias, documenta el proceso sistemático y no está completo si no tiene reflexiones personales. No es un álbum o carpeta donde se acumule lo realizado en las clases.

El taller CME implica que para ser acreditado el profesor debe elaborar un portafolio de evidencias, en su calidad de participante, y posteriormente, al impartir su asignatura, lo hará con la metodología diseñada, solicitando al estudiante elabore un portafolio de evidencias, el cual será presentado por el profesor al concluir el ciclo escolar. Es decir, el taller se acredita cuando el profesor aplica lo aprendido con sus estudiantes; cuando demuestra el desarrollo de sus competencias docentes, como se muestra a continuación:

ACREDITACIÓN	CALIFICACIÓN:
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asistencia al 80% de las sesiones.</li> <li>▪ Entrega del portafolio de evidencias.</li> <li>▪ Presentación de los portafolios de evidencias elaborados por los estudiantes, al término del semestre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 10% Cuadro comparativo.</li> <li>▪ 20% Diseño del proyectos, caso o problema.</li> <li>▪ 40% Portafolio de evidencias del docente.</li> <li>▪ 30% Presentación de portafolios de los estudiantes.</li> </ul>

Actualmente, profesores de los diferentes programas educativos han asistido a dicho taller, entregaron sus portafolios como participantes y presentaron los portafolios de evidencias realizados por sus estudiantes; sin embargo, el proceso de formación docente enfrenta el reto de la continuidad y de pasar del uso novato del portafolio, al uso experto del mismo, así como el hacer de la evaluación un sistema y no un simple uso de instrumentos.

Al respecto, en las sesiones de formación y en otros espacios de trabajo colegiado, como las actuales Comunidades de Aprendizaje instrumentadas en la universidad, se están construyendo rúbricas para la evaluación, autoevaluación y heteroevaluación de los portafolios de evidencias. Entre las categorías de una rúbrica para mejorar los portafolios de evidencias realizados por los estudiantes a partir de la práctica docente se encuentran los siguientes: portada, índice, presentación, encuadre, evidencias de aprendizaje por unidad, uso de la rúbrica, ejercicios de autoevaluación, reflexiones, recapitulación final y referencias bibliográficas.

#### **D.- Del taller de formación al aula**

La instrumentación de planes de estudios bajo el enfoque curricular por competencias, sin duda, demanda la formación de los profesores que tienen a su cargo las diferentes asignaturas consideradas en la malla curricular. Los profesores, a través de la oferta de las asignaturas, coadyuvan al logro del perfil de egreso por parte de los estudiantes. En el caso de la UJAT, compuesto por competencias genéricas y competencias específicas. Por lo tanto, un programa de formación docente enfrenta el reto de cómo tener impacto en las aulas.

Por ello, la formación docente basada en el desarrollo de las competencias del profesor, cuya práctica educativa promueve la formación integral del estudiante, requiere un conjunto de características, tales como:

- Diseñar los programas de formación docente por competencias.
- Diseñar una planeación para el desarrollo de competencias en los estudiantes, con metodologías e instrumentos de evaluación congruentes con el plan de estudios.
- Presentar evidencias del aprendizaje, para la acreditación.
- Presentar evidencias del desarrollo de competencias en los estudiantes.
- Mostrar el desarrollo de las competencias de los docentes.

Ante esta situación, lograr que la formación docente tenga impacto en las aulas es el propósito; y la propuesta de elaboración de portafolios de evidencias por parte de los estudiantes es una vía para demostrar las competencias del docente, incluso un marco de rendición de cuentas institucional. Sin embargo, el desarrollo de competencias docentes todavía enfrenta diversos retos, para lo cual es necesario la creación de estrategias alternativas, entre ellas: establecer una continuidad en el desarrollo de las competencias docentes (el paso del nivel novato al de experto), la instrumentación de asesorías *in situ* y la realización de actividades para la docencia reflexiva.

### **Conclusiones:**

Los modelos educativos, como el caso de la UJAT, plantean una formación profesional por competencias, por lo que los planes de estudios se diseñan con este enfoque curricular, lo cual conlleva a la necesidad de conformar un ecosistema institucional para que la relación entre el currículum formal y el vivido sea virtuosa.

Entre los elementos centrales para la concreción de los planes de estudios en las aulas está la necesidad de un programa de formación docente que desarrolle competencias, con características diferentes a los actualmente existentes, cuyas limitaciones han sido evidentes. El problema de la formación docente es su falta o las dificultades de impacto en las aulas.

Ante esta situación, un nuevo planteamiento de formación docente requiere de estrategias que permitan observar sus competencias y el logro de las competencias del perfil de egreso de los estudiantes; por lo que siendo coherentes con el enfoque curricular basado en competencias, la elaboración de portafolios de evidencias de los estudiantes, a través de la conducción de los docentes, es un instrumento o sistema de evaluación que permite dar cuenta de las competencias del docente y de los estudiantes, por lo cual se concluye lo siguiente:

1. Existe la necesidad de construir una dinámica alternativa en los procesos de formación docente, cuya finalidad sea el impacto en las aulas.
2. Entre los instrumentos inherentes al enfoque de las competencias está el de los portafolios de evidencias, las rúbricas y la autoevaluación, por lo cual su uso con los estudiantes permite una coherencia con el enfoque.
3. Los portafolios de evidencias elaborados por los estudiantes dan cuenta del logro del perfil de egreso y del nivel de desarrollo de las competencias de los docentes.
4. Existe la necesidad de instrumentar diversas estrategias, más allá de los cursos y talleres, para el mejoramiento de los niveles de desempeño en las competencias de los docentes, el paso del novato al experto.
5. La docencia requiere arribar a procesos de rendición de cuentas, en un marco de calidad de la educación, donde se demuestre que cada día se trata de hacerlo mejor, a través del mostrar las competencias desarrolladas por los estudiantes, y los portafolios de evidencias que ellos elaboran son una alternativa.

## Referencias

Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *En Rev. EDUCERE*. Año 9. Número 31. Octubre-diciembre. España: pp- 497-503.

- Blanco Fernández, A. (2009). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. España: Narcea.
- ITESM (2015). *Educación basada en competencias*. Reporte Edutrends. Observatorio de innovación educativa del Tecnológico de Monterrey. México. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey-
- Perrenaud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Graó.
- Tobón, S. (2010). *Formación Integral y Competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (pp 61). Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tolentino, J. (2017). *Del modelo educativo a la formación docente, el eslabón perdido*. Ponencia presentada en el Segundo Coloquio Nacional sobre Modelos Educativos Universitarios. México. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- UJAT (2006). *Modelo educativo*. Colección Justo Sierra. Villahermosa, Tabasco. México.
- Zabalza, M. A. (2005). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. España: Narcea.

# ELEMENTOS INNOVADORES EN EL CURRÍCULUM DE LOS MODELOS EDUCATIVOS. EL CASO DEL MODELO HUMANISTA INTEGRADOR BASADO EN COMPETENCIAS DE LA UATX

*Blanca Margarita Andrea Padilla Mendoza*

*Moisés Mecalco López*

*María del Rocío Lucero Muñoz*

## **Resumen**

Los procesos de reforma de las universidades latinoamericanas y mexicanas, dan lugar a discusiones internas propiciando la construcción de modelos educativos que otorgan identidad y sentido, como es el caso del Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx). Integrando un conjunto de supuestos filosóficos que se concretan en propuestas pedagógicas, enfatizando la integralidad, transversalidad y competencias, mediadas por una perspectiva humanista.

Desde los años setenta 70's se ha considerado importante que las instituciones de Educación Superior (IES), cuenten con un modelo educativo que guíe las actividades y procesos universitarios, fortaleciendo la identidad institucional. Con el ánimo de contribuir a la comprensión de esos procesos, nos damos a la tarea de analizar las relaciones entre los componentes que constituyen un modelo educativo, como los fundamentos filosóficos de los que se parte (antropológicos, epistemológicos y axiológicos), que otorgan sentido al proceso educativo y sus principios; es medular la dimensión pedagógica porque pone en práctica, entre otros, los supuestos filosóficos y formula las propuestas de aprendizaje posibilitando la formación de universitarios en el ideario expresado, estas propuestas constituyen recursos que ponen en operación y consonancia la parte teórica y las propuestas curriculares que se objetivan en el salón de clases; otro aspecto a considerar son las políticas educativas y las reformas mismas que se conforman de manera peculiar en cada institución universitaria, por ello nos

centramos en la configuración de estas relaciones en el modelo educativo de la UATx, denominado Humanista Integrador basado en Competencias.

**Palabras clave:** Modelo educativo, humanismo, innovaciones curriculares.

## Introducción

Un modelo educativo se construye a partir de despejar las preguntas que es necesario plantearse respecto a lo que se va a entender por educación, de ahí partirán los elementos constitutivos de la estructura, lo cual implica saber qué ser humano se va a formar, para qué mundo y cómo se le va a educar.

El mundo que imaginaba Durkheim y sobre el que pensó el fin de la educación se caracterizaba por el cambio de la base de organización social, la religión, que daba sentido a la existencia social de la gente; para pasar a otra que organizaba la vida alrededor de una base material de tipo capitalista, donde se destacaba el trabajo y la producción de ganancias, mediante la aplicación del principio de racionalidad. La educación necesitaba ser el vehículo que haría posible sumarse al mundo y entenderlo para manejarse en él. En ese mundo, los adultos debían encargarse de formar a las generaciones jóvenes, de acercarlos o bien imbuirles el conocimiento que les haría “natural” la pertenencia a una sociedad en un tiempo determinado (Durkheim, 1997).

En el mundo actual, la estructura que sostenía la organización y el orden social está sujeto a cambios extendidos. Unceta (2008, p.424) menciona algunos aspectos que los resaltan: en primer lugar, de las TIC destaca su autonomización y su potencia para la transformación de los mundos de vida y provocar “la floja existencia de un orden social integrado”; en segundo lugar, enfatiza las diferencias que separan la calle, la escuela y la familia, que dejaron de formar un continuo (por ejemplo, con formas autoritarias reconocibles en los tres ambientes); y en tercer lugar, apoyándose en Hanna Arendt, menciona que la escuela no puede renunciar a la autoridad en un mundo que ya no se estructura fundado en la autoridad ni en la tradición.

Las huellas de estas transformaciones se reflejan en las aulas pero, más importante, se deben reflejar en diferentes ámbitos, en el caso de la UATx se propuso y se ha trabajado en una reforma que desde su origen ha tenido una base de ideas y elementos que permiten contestar a las preguntas planteadas desde el inicio. Así, podemos distinguir cuatro principios alrededor de los cuales se ha trabajado: el humanismo, la autorrealización, las competencias y el socio-constructivismo, que explicamos muy brevemente enseguida.

- La perspectiva de humanismo que asume la UATx se entiende desde la necesidad de poner el acento en la formación de un sujeto capaz de entender el mundo en el que vive, así pues se piensa tanto en las dificultades inherentes a la existencia humana como búsqueda constante y con capacidades para construir y reconstruir sentido, que abarque las múltiples dimensiones de su vida y por tanto la complejidad que ello implica. La educación pondría a su disposición los elementos con los cuales hace consciencia sobre sus potencialidades, sus facultades, sus necesidades y limitaciones; de este modo, se desarrollaría como un sujeto con mayor autonomía y cualidades para tomar decisiones de vida que implican su integralidad.
- La autorrealización se entiende no como un proceso del que se responsabiliza exclusivamente el individuo, sino que es un proceso social, en diálogo constante en la interacción con el otro y lo otro; es construir experiencia sobre una realidad concreta y multidimensional, en cambio constante y que, sin embargo, prepara para asumir todo lo que podemos ser, ser uno mismo en plenitud.
- Las competencias no se han pensado de modo instrumental, esto es, no como una forma de desarrollar habilidades para el trabajo sino como un vehículo que conlleva la posibilidad de la integración del conocimiento, el saber hacer, actitudes y valores que, como puede notarse, ofrecen posibilidades para actuar de forma responsable y comprometida en diferentes esferas de la vida de la persona educada: la política, la economía y el espacio social y cultural.

Así, los logros no se reducen al saber hacer, sino que propician mayor autonomía y capacidad de juicio.

- El socioconstructivismo aporta los elementos pedagógicos del modelo universitario de la UATx; busca concretar los planteamientos sobre el aprendizaje para la formación universitaria, mismos que constituyen la correa de transmisión entre la parte teórica general y las propuestas curriculares que se objetivan en el salón de clases y las formas de evaluación correspondiente. Es una postura que guía a la reflexión constante y profunda del contexto circundante, ubica los procesos de aprendizaje y construye puentes con los saberes previos, propiciando la generación de competencias para la vida en cada uno de los egresados de los programas educativos.

### **Cuatro fundamentos del modelo educativo de la UATx**

La importancia del modelo educativo se manifiesta en diferentes fundamentos que constituyen un modelo educativo, mencionamos brevemente los siguientes: a) el contexto específico en que se da tal propuesta, implicadas las políticas educativas y el ideario de la institución que lo propone; b) los fundamentos filosóficos de los que se parte: antropológicos, epistemológicos y axiológicos, que le otorgan sentido al proceso educativo; c) la dimensión pedagógica, donde se formulan propuestas de aprendizaje que posibiliten la formación de los universitarios. Otro fundamento importante a considerar es d) la política educativa que guía a la institución y las reformas que el mismo modelo genera. Todos estos elementos forman una unidad, un todo que se influye recíprocamente; por ello le llamamos holístico.

### **Elementos curriculares innovadores en los planes de estudio en la UATx**

A partir de la evaluación curricular en 2017 y la reestructuración de los planes de estudio 2018, se propuso una serie de elementos que se toman en cuenta en cada uno de los programas de la UATx, con la intención de consolidar lo que el modelo educativo propone institucionalmente y la sociedad global demanda de un

estudiante universitario a su egreso, tanto en el campo laboral como ciudadano inmerso en un contexto. A continuación se exponen los elementos curriculares más relevantes.

En la actualidad, hablar de flexibilidad en las propuestas curriculares, sobre todo las de educación superior, parten de una mirada centrada en los estudiantes y su interacción sociedad - campo laboral - aprendizaje. Los encargados de revisar los planes de estudio y proponer innovaciones a los mismos deben pensar en el aula solo como un espacio mínimo de convergencia para la discusión de los aprendizajes generados de manera contextualizada en los campos disciplinares, es por ello que el cálculo de créditos -como lo propone el Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA)- ha sido una opción que apoya con sus créditos (C) el trabajo áulico; y con sus otros créditos (OC), toda actividad académica y de formación integral que desarrolla el estudiantado, además de facilitar su movilidad nacional e internacional.

En consecuencia, el aula ya no es el único, ni el espacio más pertinente para el aprendizaje de las nuevas generaciones; por ello, en la UATx se pensó en alternativas que dieran una respuesta oportuna, acorde a las necesidades de infraestructura, planes de estudio y asignación de créditos, apuntalando el desarrollo de competencias específicas y genéricas.

Para la universidad es complejo ofertar unidades de aprendizaje en distintos horarios y con diversos profesores, dadas las situaciones de infraestructura y personal académico, no obstante se buscaron alternativas; una de ellas fue pensar en la semiflexibilidad de los programas desde la propuesta curricular, en donde se plantea un Tronco Común Divisional (TCD), mismo que se define de la siguiente manera:

Es el conjunto de unidades de aprendizaje elegidas por cada división del conocimiento de la UATx para fortalecer las competencias genéricas en la formación humana y académica, además de contribuir a la semiflexibilización curricular a partir de la movilidad estudiantil intrafacultades e interfacultades, buscando la articulación de los programas

educativos y propiciando una visión interdisciplinaria. Tiene que ver con el estudiante mismo y su construcción como sujeto, vinculado a la comprensión del contexto a partir de la movilización de saberes y la responsabilidad con el destino de la humanidad (UATx, 2017).

En este sentido, el TCD cumple una doble función: por un lado contribuye para el desarrollo de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales desde la perspectiva del currículum transversal y, por otro lado, apoya la movilidad estudiantil, ya sea inter facultades o intrafacultades (licenciaturas de su propia facultad), todo ello para romper con las propuestas educativas tradicionales en donde el estudiante solo coexiste entre cuatro paredes. Es por ello que se pretende con este TCD que los estudiantes experimenten la convivencia interdisciplinaria a partir del trato personal – social - académico con otras licenciaturas, la dinámica grupal generada desde la reflexión de temas transversales, teniendo como pre-texto, las unidades de aprendizaje referidas al desarrollo de temas transversales y de debate social actual, tales como Humanismo y Desarrollo Sostenible, Formación Cívica, Formación Democrática y Autorrealización, temas por demás importantes para el mundo complejo en el que nos encontramos, además dos Unidades de Aprendizaje (UAs) más relacionadas con el manejo de las TIC y la redacción de documentos académicos.

Otro elemento importante e innovador es el cambio de visión con respecto a los contenidos curriculares y la forma de verlos de manera desarticulada, trabajando aisladamente las UAs, para ello el MHIC propone. desde su diseño curricular, el desarrollo de una o varias competencias a partir de campos formativos, que no son otra cosa que UAs que se vinculan mediante la convergencia de sus contenidos (declarativos, procedimentales y/o actitudinales) para lograr lo estipulado en el perfil de egreso, conformado por competencias genéricas y específicas.

Además de lo anteriormente expuesto, se pensó en una estrategia de aprendizaje llamada Actividad Integradora. Para Roegiers (2010), este proceso se cristaliza en lo que él llama actividad de integración y la define como:

...una actividad didáctica que tiene la función esencial de llevar al aprendiz a movilizar varios conocimientos que han sido objeto de aprendizajes separados. Se trata, pues, de momentos de aprendizaje cuyo objetivo es llevar al alumno a integrar diferentes conocimientos y a darles sentido. (Roegiers, 2010, p. 252).

En consecuencia y como reflexión de la propuesta de Roegiers, la UATx define a la actividad integradora como:

Una situación de aprendizaje problematizadora (proyectos, casos, problemas) diseñada por los docentes de las diferentes unidades de aprendizaje que conforman el colegiado, con la participación de los estudiantes, con la finalidad de articular los conocimientos, habilidades y actitudes planteados en el perfil de egreso (SIGC).

Según Roegiers (2010), una actividad integradora se caracteriza por cuatro elementos fundamentales: 1) es una actividad en donde el estudiante es el actor central, ya que una actividad centrada en el docente pierde su capacidad integradora puesto que es el estudiante quien debe movilizar los recursos necesarios para lograr el fin propuesto; 2) es una actividad que lleva al estudiante a movilizar una serie de recursos, así como experiencias nuevas o pasadas, conocimientos especializados y cotidianos, sin perder de vista que esta movilización sea articulada y contribuya a la integración propuesta; 3) debe ser una actividad dirigida al desarrollo de una competencia, teniendo como eje central una situación problema a la que el estudiante debe dar una respuesta pertinente, demostrando el nivel de competencia alcanzado; 4) por último, la actividad integradora debe ser significativa, es decir, orientada a la movilización de saberes con sentido para el propio estudiante, algo que no se debe pasar por alto es que lo significativo para el maestro no necesariamente es significativo para el estudiante, de ahí la importancia de la construcción de la actividad integradora en conjunto (colegiado docente y estudiantado). La actividad integradora se ha constituido

como un elemento fundamental en la propuesta curricular de nuestra universidad, diversificando su experiencia, dependiendo mucho de las áreas del conocimiento que las diseñan.

Un elemento curricular más es la transversalidad dentro del modelo educativo, se constituye como el hilo conductor que va desde la visión antropológica filosófica del ser humano que se quiere formar, su capacidad de construir conocimiento y las cualidades o valores que se piensa debe tener el egresado de la UATx. Cuando se formula una propuesta de aprendizaje desde el diseño curricular y todo lo que conlleva este hilo conductor, aparece no sólo al interior de aulas expresado en currículum formal, sino que se expresa, además, en currículum real cuando la universidad formula una política de actividades de formación integral para los jóvenes al interior de la institución.

Se exponen a continuación algunos aspectos en donde se manifiesta la transversalidad. Se consensó en el modelo educativo que una de las características del ser humano es ser un sujeto en construcción, y uno de los papeles de la educación es ser el medio para esa construcción, para hacerlo necesita reconocerse como tal a través de la metacognición; entonces, una de las habilidades cognitivas que se deben trabajar en las unidades de aprendizaje es desarrollar y alcanzar una capacidad de auto-reconocimiento, así que la transversalidad no se debe concebir sólo como aumento de contenidos necesarios en el currículum, sino que las cualidades y valores que se consideran necesarios en el sujeto que se está formando aparezcan como competencias a alcanzar y que guíen los aprendizajes en todos los programas y planes de estudio. Esto en el campo curricular; en el campo de política educativa, programar actividades que le posibiliten reconocerse como tales.

Otro ejemplo lo podemos situar de la siguiente manera. Se considera que el ser humano es comprensivo, con capacidad para identificar, plantear, resolver problemas y tomar decisiones; las anteriores son capacidades cognitivas, pero también desarrolla actitudes ligadas a la cualidad de tolerancia, que implica el respeto a la diversidad de culturas, valores y costumbres de las diferentes comunidades étnicas, por ende las diversas unidades de aprendizaje y programas

educativos tienen que mostrar la cultura de esos grupos, respetar las visiones y los valores que los sustentan. En consecuencia, en el terreno de la política universitaria no se puede permitir ninguna muestra de discriminación y exclusión de un estudiante perteneciente a un grupo vulnerable. Así, la multiculturalidad es transversal no porque aparezca en los programas, sino por ser una cualidad del ser humano, se traduce en competencias genéricas y estas tienen que ver con aprendizajes actitudinales que atraviesan toda la institución y que van formando el *ethos* de la misma.

Por otra parte, los modelos educativos actuales deben propiciar que las instituciones universitarias logren ubicarse en sus contextos de origen, tanto como deben hacerlo para vincularse con contextos internacionales. Tomando en cuenta que hay factores que han presionado cambios para la realización de la formación profesional, así como de la actualización (cada vez más difícil debido a la velocidad de la creación de nuevos conocimientos), las universidades se ven envueltas en procesos que no siempre comprenden, ni se sabe cómo asumir.

El antecedente más identificable de lo que actualmente conocemos como internacionalización son los acuerdos de Bolonia firmados en 1999 por Alemania, Italia, Francia e Inglaterra (Gijón y Crisol, 2012), y continuados con reformulaciones y adiciones en años posteriores, mismos que se plantearon para abrir la puerta a la transparencia del funcionamiento de los diferentes sistemas de educación superior y el otorgamiento de titulaciones, así como para propiciar la movilidad de estudiantes y profesores; este conjunto replicado se considera un imperativo de los sistemas de educación superior en América Latina, aunque despierta discusiones sobre su pertinencia y viabilidad.

Este proceso, sin embargo, no ha transitado sin plantear problemas surgidos por las oportunidades que han brindado los ánimos instrumentales de políticas surgidas de organismos supranacionales para la formación superior con enfoque en el desarrollo de capacidades para el trabajo. De esta forma, lo que podemos encontrar con mucha frecuencia es la oferta de programas de licenciatura a distancia y/o en línea, y sistemas presenciales con orientaciones

mercantiles que suelen adoptar posiciones que rompen esquemas de orientación social, como lo expresa De Mendonga (citado en Acosta, 2013, p. 79):

Entonces, la búsqueda de estrategias para sobrevivir en un ambiente internacionalmente competitivo, ha provocado en las universidades un funcionamiento semejante al de una empresa en las que se reproducen categorías del discurso empresarial, términos como: flexibilidad, competencia, mayor productividad, riesgos, inversores y clientes, planeamientos estratégicos utilizados para captar recursos extra presupuestarios para poder mantener la capacidad académica y científica, condición necesaria para competir en el mercado educativo y empresarial moderno.

Respecto al ámbito internacional, no son las únicas discusiones que se han dado ni tampoco los únicos problemas que se visualizan. Jane Knight (2010) apunta a complicaciones que tienen que ver con la calidad, la honestidad de los numerosos proveedores y la validez de los títulos, por otra parte, también menciona la fuga y la ganancia de cerebros; respecto a quienes aspiran a obtener una credencial extranjera menciona el descuido al valorarlas porque existe un ánimo fuerte por poseer el comprobante de esos estudios; Gacel (2011), además, se refiere a la homogeneización de los sistemas educativos como posibilidad y problema porque tendería a excluir la diversidad y la diferenciación, misma que considera necesarias en un mundo multicultural.

Así pues, la UATx y otras universidades en México, pueden aprender de estas discusiones con el fin de considerar las ventajas que se ofrecen para la diversificación y las posibles mejoras de la formación que son posibles por colaborar en aulas de clase, realizando investigación o conviviendo con comunidades de estudiantes y profesores —cada uno en sus espacios o compartiéndolos. La internacionalización abre oportunidades cuando hay claridad respecto a los objetivos que se pretende alcanzar; al respecto, vale la pena mencionar algunos elementos planteados en la definición que se utilizó como

referencia para que los programas educativos de licenciatura la incluyeran en el rediseño de sus planes de estudio, como parte de la evaluación curricular realizada durante el 2017 y la mitad del 2018 en la institución (UATx, 2018, p. 22):

- La internacionalización tiene que ver con la movilidad estudiantil, pero de ninguna manera se reduce a ella.
- Como institución tenemos: programas educativos con estructura semiflexible basada en créditos SATCA, mecanismos ágiles de reconocimiento y transferencia de créditos, convenios de cooperación con IES extranjeras.
- En cuanto a los planes de estudio, debemos considerar: contenidos curriculares con abordaje desde la problemática mundial–local; estudio de las problemáticas mundiales incluidas en los contenidos regulares de los programas; publicaciones extranjeras en la bibliografía obligatoria de los cursos; inclusión de una o dos lenguas no maternas, ya sea dentro del currículum o como pre–requisito.
- En relación a los estudiantes, es importante considerar: convenios de movilidad estudiantil, estudiantes extranjeros inscritos en cursos regulares; estancias en IES ubicadas en contextos culturales distintos, en cursos regulares con transferencia de créditos, estancias de investigación, [salidas para asistir a] foros nacionales e internacionales para presentar resultados de investigación.

El impacto de la internacionalización, como se observa, no se prevé únicamente a través de una opción, la movilidad, sino que se entiende con mayor profundidad respecto a su realización efectiva mediante el diseño del currículum a través de su flexibilización y la capacidad de intercambiabilidad de los créditos con SATCA, esto abre posibilidades a la movilidad nacional e internacional. La “internacionalización en casa” (De Wit, 2011) se refleja, además, en la inclusión de la bibliografía en otros idiomas, los cursos para aprender otros idiomas, que también se incluyen en la currícula y se reflejan en los programas analíticos.

Sin embargo, la más amplia comprensión de los procesos que conllevan la internacionalización tienen que verse en la perspectiva de los propósitos que la UATx determine como medios para el logro de fines que vayan en concordancia

con el desarrollo de áreas prioritarias; por ejemplo, la internacionalización mediante la construcción de redes de investigación nacionales e internacionales puede resultar un recurso extraordinario para aumentar la producción de conocimiento y el logro de una formación profesional integral.

## **Conclusiones**

El modelo educativo de la UATx delinea con claridad los principios, fundamentos y elementos que sustentan su diseño, proponiendo acciones de innovación que sugieren cambios en la práctica docente, en el proceso de aprendizaje y en la propia vida institucional.

Estas acciones de innovación permiten la semiflexibilidad curricular de los programas educativos que posibilitan la movilidad estudiantil, tanto al interior de cada facultad como con las otras facultades que integran la UATx y con otras instituciones. Otra innovación radica en la transversalidad de los contenidos curriculares que se realizan en la medida que los supuestos filosóficos son explícitos, dan fundamento y otorgan finalidad al hacer educativo de la UATx, también la transversalidad se muestra en las actividades de los jóvenes al interior y exterior de la universidad, donde pueden contrastar y enriquecer el ideario universitario en el que se están formando.

Es necesaria la comprensión de la vida institucional en su relación con la forma de asumir los vínculos necesarios que se deben construir con el contexto; por ejemplo, las políticas públicas y las propuestas específicas que introducen en las dinámicas universitarias —como la internacionalización— con el fin de aprovechar oportunidades en beneficio de la formación de los estudiantes, así como de abrir oportunidades para la renovación de la vida organizacional.

La innovación curricular que se da a través de la flexibilidad, la transversalidad y la integralidad son elementos que trascienden lo curricular y permiten otorgar al modelo educativo de la UATx un carácter holístico, que va del ideario acerca del profesionista que se quiere formar, las tareas sustantivas de la universidad y las políticas universitarias que ponen en acción los principios, los

fundamentos y los elementos del quehacer universitario, retroalimentándose entre sí para generar una sinergia en la institución, que posibilite el surgimiento de innovaciones en el proceso de implementación y metacognición, y en procesos de evaluación permanente.

## Referencias

- Acosta O., Genyelbert E. (2013) “Globalización e internacionalización de la educación superior: un enfoque epistemológico” en *Omnia*, vol. 19, núm. 1, pp. 75-85.
- De Wit, H. (2011). “Globalización e internacionalización de la educación superior” [Introducción a monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, No. 2, págs. 77-84. UOC. [Fecha de consulta: 22/10/18].
- Durkheim, Emile (1997) *Educación y sociología*, México, Colofón.
- Gacel-Ávila, J. (2011). «Impacto del proceso de Bolonia en la educación superior de América Latina. En: «Globalización e internacionalización de la educación superior» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n.º 2, págs. 123-134. UOC. [Fecha de consulta: 22/10/18].
- Gijón, José; Crisol, Emilio (2012) “La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior”, en *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.10 (1), Enero-Abril 2012, 389-414. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-dewit/v8n2-dewit>
- Knight, J. (2010) “Internacionalización de la educación superior: Nuevos desarrollos y consecuencias no intencionadas” en *Boletín de Educación Superior IESALC Informa*. [Fecha de consulta: 20/10/2018]. [http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2418%3Ainternacionalizacion-de-la-educacion-superior-nuevos-desarrollos-y-consecuencias-no-intencionadas&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2418%3Ainternacionalizacion-de-la-educacion-superior-nuevos-desarrollos-y-consecuencias-no-intencionadas&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es)

Roegiers X. (2010). *Una pedagogía de la integración: Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México. Fondo de Cultura Económica

Sistema de Gestión de la Calidad (SIGC), UATx: 400<sup>a</sup>-PR- 05

Unceta, A (2008). "Cambios sociales y educación, notas para el debate". *Revista de Educación*, 347. Septiembre-diciembre, pp. 419-432.

Universidad Autónoma de Tlaxcala (2018). *Guía de Reestructuración Curricular*, México.

Universidad Autónoma de Tlaxcala. (2017). Elementos curriculares [Diapositivas de PowerPoint]. Recuperado 22 noviembre, 2017.

## MODELO EDUCATIVO Y TRABAJO COLEGIADO. LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA UJAT

*Javier Tolentino García*  
*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*

### **Resumen**

En el 2017 se inició la operación de 18 carreras actualizadas bajo el enfoque curricular de competencias, cuya estructura curricular consideró cinco asignaturas institucionales, de acuerdo a lo establecido en el Modelo Educativo Institucional. Para la elaboración de los programas de estudios de dichas asignaturas se comisionaron a un grupo de tres profesores quienes recibieron un Taller de Formación Docente, el cual permitió diseñar el programa de estudios con los elementos establecidos en la normatividad.

La experiencia de los planes de estudio anteriores, del 2010, permitió identificar un conjunto de problemáticas en torno a la oferta de asignaturas institucionales, por lo cual, para convertir esas debilidades en fortalezas se requería del trabajo colegiado, condición necesaria para el desarrollo de las competencias establecidas en los perfiles de egreso. Por ello, se instrumentó un programa de Comunidades de Aprendizaje, consistentes en reuniones con los profesores asignados para impartir las asignaturas institucionales.

En esta ponencia se da cuenta del proceso seguido durante casi tres ciclos escolares con los profesores, de sus opiniones al participar, del reto de desarrollar competencias para la docencia y presentar evidencias del aprendizaje alcanzado por los estudiantes, en el marco de un sistema de evaluación e instrumentos inherentes al enfoque por competencias; así como de las implicaciones del trabajo colegiado en términos de lo que demanda la formación integral de los estudiantes establecida en el Modelo Educativo Institucional.

Los ejes del modelo educativo de la UJAT, como la formación integral del estudiante y la educación centrada en el aprendizaje, el desarrollo de competencias, entre otros de las universidades públicas, demanda el trabajo colegiado de los profesores, el cual no se instaura por decreto, ni con un reglamento que solo formaliza la estructura. Se trata de procesos donde se aprende a participar, a tomar decisiones académicas de manera informada, para lograr el cambio institucional, la calidad de la educación, es decir, se sigue el camino de las innovaciones educativas. En este sentido, la experiencia de las Comunidades de Aprendizaje trata de evidenciar una de las vías de la gestión del Modelo Educativo.

**Palabras Clave:** Modelo educativo, asignaturas institucionales, competencias, comunidades de aprendizaje, trabajo colegiado.

## **Introducción**

La experiencia de los planes de estudios anteriores, del 2010, evidenció un conjunto de problemáticas en torno a la oferta de asignaturas institucionales (AI), por lo cual, para convertir esas debilidades en fortalezas se requería del trabajo colegiado, condición necesaria para el desarrollo de las competencias establecidas en los perfiles de egreso. Por ello, se instrumentó un proyecto de Comunidades de Aprendizaje (CA), consistentes en reuniones con los profesores asignados para impartir las AI.

En agosto del 2017 se inició la operación de 18 carreras actualizados bajo el enfoque curricular de competencias, cuya estructura curricular consideró cinco asignaturas institucionales, de acuerdo a lo establecido en el Modelo Educativo Institucional (los nombres son: Comunicación oral y escrita, Tecnologías de la información y la comunicación, Filosofía y ética profesional, Desarrollo de habilidades del pensamientos, y Derechos humanos, sociedad y medio ambiente Para la elaboración de los programas de estudios de dichas asignaturas se comisionaron a un grupo de tres profesores, quienes recibieron un Taller de Elaboración de Programas de Estudios por Competencias.

En esta ponencia se da cuenta del proceso seguido durante tres ciclos escolares con los profesores, de sus opiniones al participar, del reto de desarrollar competencias para la docencia y de presentar evidencias del aprendizaje alcanzado por los estudiantes, en el marco de un sistema de evaluación e instrumentos inherentes al enfoque por competencias, así como de las implicaciones del trabajo colegiado en términos de lo que demanda la formación integral de los estudiantes, establecida en el Modelo Educativo Institucional.

### **El problema y la alternativa**

Los planes de estudios del 2010 que operaron en la universidad hasta el 2017, ofertaron según el modelo educativo, 9 asignaturas institucionales (AI), cuya problemática, según los profesores de las diferentes licenciaturas, se caracterizó por:

- Perfiles de docentes no acordes a la asignatura.
- Estudiantes que no encuentran el sentido de pre-requisito para su formación.
- Los contenidos, enfocados desde la disciplina de origen. Vgr. Derechos humanos como si fueran a ser abogados, cuando la asignatura es para diversas carreras.
- Las estrategias didácticas son de tipo tradicional.
- Entran en “choque” con otras asignaturas del Plan de estudios. Vgr. Metodología de la investigación en Informática.
- Para los estudiantes tienen contenidos obsoletos.
- Los contenidos son enciclopédicos.
- Los contenidos no se adecuan a los perfiles de egreso.
- No se logra el propósito de las asignaturas, ni lo establecido en el Modelo Educativo.
- Ausencia de capacitación a profesores.
- Bibliografía inexistente, en biblioteca y con los docentes.
- Los programas de estudios no contienen ninguna innovación.

Ante esta problemática, ¿qué alternativas existen?; sin duda, la respuesta es la formación docente, pero no de la manera tradicional a través de cursos. Se requiere un encuentro de los profesores para construir opciones según las necesidades de cada una de las asignaturas, teniendo como referencia que los planes de estudios deberán impartirse bajo el enfoque curricular por competencias.

Según Lugo *et al* (2013) varios estudios demuestran que el trabajo colegiado es un medio importante para la actualización y la mejora continua de los currículos, la aplicación de nuevas prácticas de gestión y de enseñanza, lo que facilita la innovación, teniendo un impacto directo en el rendimiento estudiantil.

El punto de partida del proceso es la re-estructuración curricular de los planes de estudios, por lo cual en el 2017 se inició la operación de 18 carreras actualizadas bajo el enfoque curricular de competencias, cuya estructura curricular consideró cinco AI de acuerdo a lo establecido en el Modelo Educativo Institucional (2006). Para la elaboración de los programas de estudios de dichas asignaturas se comisionó a un grupo de tres profesores, quienes recibieron un Taller de Formación Docente, el cual permitió diseñar el programa de estudios con los elementos establecidos en la normatividad. El segundo paso es la operación de los programas de estudios y el tercero, el seguimiento y evaluación curricular, lo cual se convierte en un insumo para el proceso de mejora continua y nuevas actualizaciones curriculares.

Al iniciar la operación de los planes de estudios, con sus respectivos programas de estudios, dada la problemática antes mencionada de las cinco AI, se creó el programa de CA cuyo proceso seguido se aborda a continuación, aunque de acuerdo con Escudero (2009) tampoco se presume que la creación de CA en las organizaciones educativas sea un empeño fácil ni libre de problemas, pues sus presupuestos e implicaciones están distantes de las regularidades vigentes en la mayoría de los casos.

## **Las CA en acción:**

Diversas experiencias del trabajo colegiado de los docentes, detallan pasos, etapas o momentos, algunos muy similares a los de las innovaciones educativas, sin embargo, cada institución requiere construir su propia historia. Entre las características y procesos de las comunidades docentes de aprendizaje. retomadas por Escudero (2009), basado en Silins, Zarins y Mulford, están:

- **Visión y metas compartidas** por la comunidad, que confieren sentido de dirección coherente.
- **Colaboración** entendida como trabajo conjunto y un clima de apertura y confianza.
- **Toma de iniciativas y asunción de riesgos**, apertura a la innovación, al diseño y desarrollo de proyectos centrados en la mejora del aprendizaje de los estudiantes, del profesorado y del centro como un todo.
- **Revisión regular**, seguimiento y evaluación reflexiva y crítica de proyectos, prácticas y resultados.
- **Formación y desarrollo del profesorado**, entendida como un asunto institucional y traducida en oportunidades, relaciones, tiempos y otros recursos necesarios para la formación docente en el lugar de trabajo.

### **A.- Primer momento. La Antología**

Se inicia con la presentación del programa de CA a los docentes en agosto del 2017. Para ello se preparó una antología con varios documentos cuyo contenido se referían a:

- Una presentación de las autoridades;
- La explicación del proyecto, con la problemática, las ventajas y cómo -según diferentes autores- el hecho de funcionar una CA es una solución para la problemática de las asignaturas institucionales;

- Definiciones sobre las CA y el proceso a seguir que comprende etapas de inicio, desarrollo e institucionalización;
- Las ventajas de contar con CA para la institución;
- Posibles actividades a realizar durante las primeras reuniones;
- Un listado de videos para comprender este tema de las CA.

La antología contenía textos sobre el trabajo colegiado, a fin de comprender la problemática de las AI y la alternativa de atención a través de las CA.

Así se realizaron las cinco reuniones, una para cada AI, durante el primer ciclo escolar donde los profesores fueron aprendiendo a compartir la responsabilidad de la conducción, a decidir las fechas y horarios de las sesiones, y a decidir, aunque de manera incipiente, los temas a tratar.

Durante las primeras sesiones, el tema inicial fue la comprensión del programa de estudios de la AI, el cual se alargó dependiendo del ciclo escolar donde se ofreció la AI y de los cambios en los docentes que las impartieron. Algunos de los temas tratados se pueden observar a continuación:

- Distribución de los contenidos del programa en el tiempo del ciclo escolar.
- Revisión de textos de la bibliografía del programa de estudios.
- Compartir experiencias docentes sobre la asignatura.
- Comentarios sobre el desarrollo del curso.
- Se abordan temas sobre competencias, evidencias y la calificación.
- Dudas sobre los contenidos del programa de estudios.
- Bases de datos de bibliotecas.
- Compartir estrategias de aprendizaje utilizadas.
- Analizar la problemática de los estudiantes.
- Análisis de rúbricas para evaluar.
- Temas ausentes en los programas de estudios.
- Uso de referenciadores bibliográficos.
- Intercambios de artículos por diversas vías.
- Adecuación de los contenidos y bibliografías en función de cada carrera.

La colegialidad debe ser concebida como una práctica de la enseñanza problematizada, revisada y analizada en la comunidad escolar, siendo esta, una garantía de diversas experiencias y aportaciones a través de logros y mejora en las prácticas pedagógicas, así como en su innovación, proporcionando con ello una sinergia para fortalecer la identidad docente y la identificación de la IES y la sociedad (Lugo *et al*: 2013).

Otro de los esfuerzos de las CA fue la instrumentación de un medio de comunicación como: WhatsApp, Facebook, Dropbox, Edmodo. Donde más se participa entre reunión y reunión es en el grupo de WhatsApp, aunque faltan algunas reglas para su consolidación como un instrumento de aprendizaje de la CA.

### **B.- Segundo momento. La evaluación**

Al final del primer ciclo escolar (diciembre del 2017) se elaboró una evaluación, la cual contenía los porcentajes de asistencia, algunas opiniones sobre los programas de estudios; opiniones de necesidades de formación docente. De las fortalezas y debilidades de las CA los profesores mencionaron lo siguiente:

<b>FORTALEZAS</b>	<b>DEBILIDADES</b>
<p><b>DE LA ASIGNATURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reforzar los contenidos de la AI.</li> <li>▪ Enfocar el contenido al perfil de egreso de la licenciatura.</li> <li>▪ Tener bibliografía de los contenidos del programa.</li> <li>▪ Material bibliográfico adicional muy útil.</li> <li>▪ Los profesores son de varias disciplinas lo que hace más enriquecida las temáticas abordadas.</li> <li>▪ La disposición para mejorar el programa.</li> <li>▪ Enfocar el contenido a las competencias.</li> <li>▪ Aclarar dudas en cuanto al programa.</li> </ul>	<p><b>DE LA ASIGNATURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tiempo para aprender sobre la evaluación con base en competencias.</li> <li>▪ Desconocimiento del enfoque de las competencias.</li> <li>▪ Falta de capacitación en algunas competencias.</li> <li>▪ Falta de definir rúbricas o instrumentos de evaluación para que sean utilizados por todos.</li> <li>▪ No se cuenta con una planeación didáctica.</li> <li>▪ Dominio del contenido.</li> <li>▪ Falta de habilidad en el uso de materiales.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compartir experiencias sobre competencias, estrategias y forma de evaluar a los estudiantes.</li> <li>▪ Estandarizar las actividades para poder evaluar.</li> <li>▪ Analizar los pros y contras del programa.</li> <li>▪ Normar criterios y metodologías aplicables.</li> <li>▪ Anticipar la planeación de la AI.</li> </ul>	
<p><b>DEL TRABAJO COLEGIADO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Las aportaciones de otros compañeros.</li> <li>▪ La visión de trabajo como comunidad de aprendizaje.</li> <li>▪ Trabajo en equipo.</li> <li>▪ Conocimiento compartido.</li> <li>▪ Sugerencias de aprendizaje-enseñanza.</li> <li>▪ Apoyo por parte de las autoridades.</li> <li>▪ Grupo interdisciplinario.</li> <li>▪ Interés de trabajo colaborativo.</li> <li>▪ Deseos de participar y lograr el objetivo de la comunidad y de la asignatura.</li> <li>▪ Comunicación entre profesores de la misma división.</li> <li>▪ Formalidad de cumplir con el programa que tiene la comunidad de aprendizaje.</li> <li>▪ Objetivos en común.</li> <li>▪ Consolidados como academia.</li> <li>▪ Tener un espacio mensual en el que se pueda ser conscientes de nuestras necesidades.</li> <li>▪ Compartir experiencias.</li> <li>▪ Programación y orden del día adecuados.</li> <li>▪ Uso de tecnologías para comunicarnos.</li> <li>▪ Que se oferta talleres o diplomados derivados de las necesidades de la CA.</li> </ul>	<p><b>DE LAS REUNIONES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Impuntualidad y ausencias en algunas reuniones.</li> <li>▪ Deficiencia en trabajo en equipo.</li> <li>▪ No existe un cronograma de actividades.</li> <li>▪ No asistimos todos los integrantes.</li> <li>▪ Los horarios o fechas, muy seguidas o se empalman con otras actividades.</li> <li>▪ No todos los profesores han impartido la asignatura, por eso la retroalimentación es escasa.</li> <li>▪ No todos hemos dado la asignatura así que no todos conocemos los temas.</li> <li>▪ A veces las aportaciones vienen de las mismas personas.</li> <li>▪ Falta de participación.</li> <li>▪ Falta proponer más medios virtuales de comunicación.</li> <li>▪ Se debe ver el programa unidad por unidad y compartir la experiencia de cómo la estamos impartiendo, sugerir actividades y compartir material nuevo que pueda servir para todos.</li> <li>▪ Opacidad en desarrollo del contenido del programa en las reuniones para sobrellevar, socializar problemas.</li> <li>▪ La falta de comunicación.</li> <li>▪ Reuniones muy dispersas.</li> </ul>

<b>DE LOS PARTICIPANTES</b>	<b>DE LAS DIVISIONES ACADÉMICAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Las aportaciones de los profesores que diseñaron el programa.</li> <li>▪ La disposición de compartir materiales útiles.</li> <li>▪ La comunicación vía redes sociales acorta los tiempos de obtención de información.</li> <li>▪ Aprendizaje.</li> <li>▪ Participación activa.</li> <li>▪ Empatía de los asistentes.</li> <li>▪ Retroalimentación de los participantes.</li> <li>▪ Comunicación entre los asistentes.</li> <li>▪ El compartir ideas y experiencias con los integrantes.</li> <li>▪ Ánimo por parte de los profesores para asistir a las reuniones.</li> <li>▪ Disposición para la aclaración de dudas.</li> <li>▪ Deseos de aprender.</li> <li>▪ Apoyo por parte de la Dirección de Fortalecimiento Académico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comunicación deficiente entre área central, coordinación docente y profesores.</li> <li>▪ Las diversas actividades que no permiten asistir.</li> <li>▪ Aulas no acondicionadas para la materia (TIC).</li> <li>▪ Disponibilidad de tiempo para las reuniones.</li> <li>▪ Disponibilidad de proyectores.</li> <li>▪ La asignación de profesores.</li> <li>▪ Algunos no imparten la asignatura y los que la imparten no fueron considerados.</li> <li>▪ Todavía no se imparte y no estamos preparados en el contenido.</li> <li>▪ No en todas las divisiones se trabaja con los nuevos planes de estudios.</li> </ul>

De acuerdo con Navarro (2013), la experiencia de pertenecer a la comunidad docente y la experiencia vivida en, durante y para el trabajo entre pares, no sólo permite al docente contribuir al mejor aprendizaje de los alumnos, también promueve y logra que más docentes, de amplia experiencia y jóvenes profesores, se adhieran a esta forma de trabajo colegiado, colaborativo y compartido; logrando así un “efecto multiplicador”, donde la riqueza de las experiencias está en el matiz y estilo personal de cada docente. Lo anterior, se constata en las fortalezas y debilidades identificadas por los profesores de la UJAT.

Además del hecho de contar con un informe de evaluación, se han elaborado diversos escritos a los directivos académicos con el fin de dar a conocer lo que se realiza en las CA. Incluso en el tercer periodo los oficios indican el número de asistencias de los participantes, porque este es un tema no resuelto, en parte por

los perfiles de los docentes y también por no impartir la asignatura de manera constante. Sobre la asistencia se destaca:

- En general hay puntualidad.
- Asisten un mínimo de 10 profesores, por lo que vale la pena realizar la reunión.
- En el tercer ciclo se ha incrementado la asistencia.
- Asisten profesores que no imparten la asignatura, en un número considerable.
- Asisten en mayor porcentaje de las divisiones académicas del interior del estado (Jalpa y Chontalpa) que los del campus central.

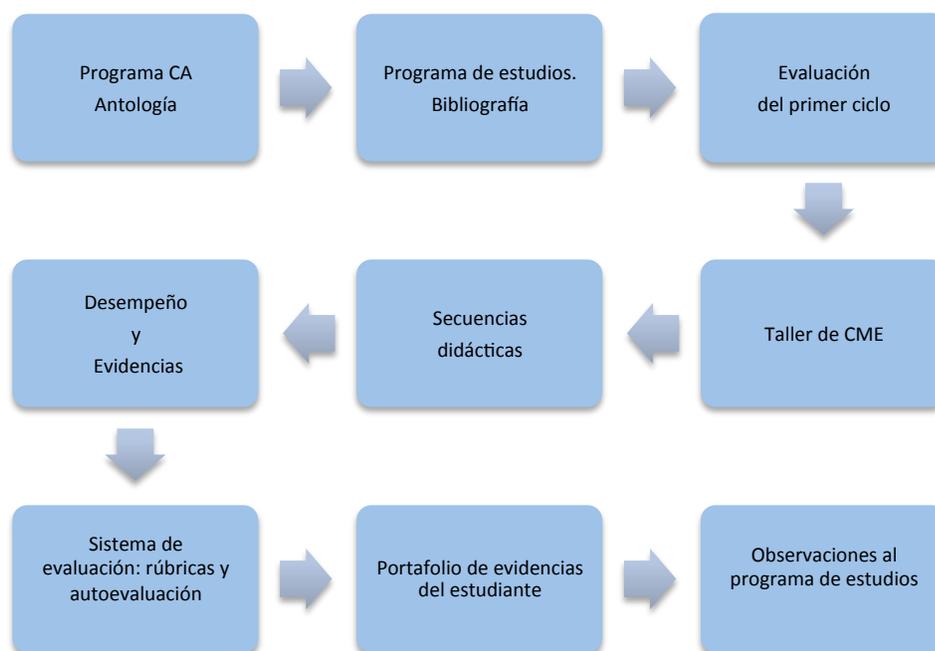
Uno de los temas pendientes es el diseño de instrumentos de evaluación de las reuniones y una mayor socialización de los resultados de la evaluación de las CA.

### **C.- Tercer momento. Hacia las competencias**

Lugo *et al* (2013) plantean una concepción del trabajo colegiado como la participación de pares en la acción educativa que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, es precisamente la discusión cara a cara donde los pares a través de la comunicación, la coordinación, complementariedad, el compromiso hacia la labor educativa y la confianza, fortalecen la toma de decisiones centrada en el logro del aprendizaje significativo de los estudiantes. Y por ello, las CA de las AI tienen en el horizonte del programa de estudios coadyuvar al desarrollo de las competencias del perfil de egreso establecido en el plan de estudios.

Sin embargo, el trabajo colegiado demanda procesos de formación docente, en términos formales como talleres o diplomados, por lo cual, aunado a las reuniones de las CA, se ofertó una formación transversal sobre Competencias, Metodología y Evaluación, la cual posibilita que el docente comience a trabajar en el aula con el enfoque basado en competencias.

Hacia finales del segundo y principios del tercer ciclo escolar (verano del 2018), el proceso seguido por las CA -aunque con ligeras variantes entre las diferentes AI- se podría esquematizar así:



#### D.- Cuarto momento. Las evidencias de los estudiantes

Sin el afán de simplificar la cuestión, la diferencia entre un docente tradicional y uno que trabaja por competencias está en la metodología utilizada en el aula. Lo que los modelos educativos universitarios han retomado como docencia centrada en el estudiante o en el aprendizaje.

Dicha metodología puede asumir nombres como proyectos, problemas o casos, entre otras, pero se caracteriza por centrarse (qué quiero que aprendan) en el desarrollo de competencias genéricas y específicas establecidas en el perfil de egreso. Se trabaja en el aula a partir de secuencias didácticas para llegar a las evidencias de desempeño de los estudiantes; así en cada una de las asignaturas institucionales está plenamente identificada la metodología a seguir y el producto o desempeño esperado. Y se utilizan sistemas e instrumentos de evaluación

coherentes con el enfoque de las competencias, rúbricas y portafolios de evidencias, donde la autoevaluación es clave.

Hacia el tercer ciclo escolar con las CA cada una de las AI tiene identificada las evidencias del final del curso. Así, se espera que en diciembre del 2018 se presenten los portafolios de evidencias elaborados por los estudiantes en los cuales se dará cuenta de las competencias promovidas, entendiendo que éstas no se alcanzan con una sola asignatura. Los elementos o formato para la presentación de los portafolios de evidencias serán:

- Datos generales.
- Competencias genéricas y específicas.
- Descripción de la metodología.
- Estructura del portafolio de evidencias.
- Descripción del uso de la rúbrica.
- Describir forma(s) de autoevaluación.
- Reflexiones del docente: logros y aspectos por mejorar.

### **El Modelo Educativo y las CA**

Los ejes del modelo educativo de la UJAT, como la formación integral del estudiante, la educación centrada en el aprendizaje, el desarrollo de competencias, entre otros de las universidades públicas, demandan el trabajo colegiado de los profesores, el cual no se instaura por decreto, ni con un reglamento que solo formaliza la estructura.

Lo colegiado y las CA son procesos donde se aprende a participar, a tomar decisiones académicas de manera informada, para lograr el cambio institucional, la calidad de la educación; es decir, se siguen las etapas de las innovaciones educativas. En este sentido, la experiencia de las CA trata de evidenciar una de las vías de la gestión del Modelo Educativo, tal como se plantea, aunque con cierta ambigüedad, en el apartado del nuevo rol del profesor, cuando entre las diversas funciones y modos de actuación señala la de “tener disposición para el trabajo

colaborativo para fomentar la comunicación y el trabajo en equipo” (p. 64). Otros autores (Moreno: 2006; Perrenaud: 2007; Barrera: 2012) también reconocen el trabajo colegiado como una de las competencias requeridas por los docentes, de tal forma que a través de la las CA se coadyuva en el proceso de formación de los profesores de la UJAT, en congruencia con lo planteado en el Modelo Educativo y lo demandado por el enfoque curricular de competencias.

La formación integral, en el ámbito intelectual, humano, social y profesional no se logra con los desempeños individuales de los docentes, sino a través de lo colegiado, entendido como el encuentro de profesores para consensar acuerdos, sobre el aprendizaje y el desarrollo de las competencias establecidas en el perfil de egreso.

### **Los retos: Una Comunidad de Aprendizaje es un trayecto, no un final.**

Según Lugo *et al* (2013), en reuniones mundiales tales como el Foro Mundial de Educación en 1990 -así como otras auspiciadas por organismos como el Banco Mundial, la UNESCO o la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico (OCDE)- se ha presentado el modelo de trabajo colegiado dentro de las estrategias para la transformación educativa. El trabajo colegiado es una estrategia fundamental para lograr la mejora de la calidad de la educación, requiere de condiciones institucionales, de la disposición de los pares, a fin mantener la visión de la colegialidad desde lo cotidiano.

Desde las recomendaciones internacionales y la investigación educativa, el trabajo colegiado es el camino hacia la calidad, la formación integral establecida en el modelo educativo de la UJAT. Sin embargo, formar parte de un equipo de trabajo colegiado-colaborativo entre docentes es una tarea ardua, aunque gratificante, pues la pertenencia genera una responsabilidad de compartir fines y expectativas, de tolerancia, respeto, aportaciones y de aceptar las mejores propuestas de los colegas (Navarro: 2013).

Las CA son uno de los caminos hacia la innovación educativa construida por los docentes “desde abajo”; lo cual se puede dar con esfuerzos individuales o

grupales, pero dependerá de la consolidación de la CA, siendo esta una tarea pendiente, la de elaborar los niveles que permitan conocer los grados de consolidación, a manera de una rúbrica, como indica la congruencia con el enfoque de las competencias. Entre los retos de la UJAT en el marco de las AI y las CA están:

1.- La necesidad institucional de construir el perfil profesional del docente de las asignaturas institucionales. Es decir, qué perfil debe tener el profesor de Filosofía y ética profesional para la carrera de contaduría, para la de odontología o para la de alguna ingeniería. Porque, como se recordará, el problema es la adecuación de la asignatura institucional al perfil profesional de la carrera, para que estudiantes y docentes comprendan la trascendencia de contar con una asignatura de este tipo en el plan de estudios.

2.- Durante los tres ciclos escolares en que han operado las CA, los grupos de docentes han cambiado constantemente. Sin conocer a detalle las causas, la asignatura no es asignada a un profesor que ya la impartió. Aunque se ha señalado que los profesores pueden ser miembros de la CA sin importar si están impartiendo la asignatura en ese ciclo escolar, lo cual estará determinado en última instancia por el perfil profesional del profesor, entre otras cuestiones.

3.- Las actividades que se han desarrollado durante las sesiones, sobre todo en los dos primeros ciclos escolares, han sido individuales. Posteriormente, se ha comenzado a trabajar en pequeños grupos en la planeación de los portafolios de evidencias que elaborarán los estudiantes. Actualmente, las sesiones de las CA se realizan en el campus central de la universidad, pero en algún momento deberán realizarse por División Académica y tener eventualmente sesiones estatales. Esto tendrá como detonador el liderazgo de algún docente, en términos de conductor de la CA.

4.- El enfoque curricular por competencias implica romper con la visión fragmentada del currículum y de las asignaturas como islas, de allí que las concepciones de módulo y de proyectos integradores, entre otras metodologías,

sean compatibles y posibiliten el desarrollo de las competencias establecidas en los perfiles de egreso. Así, las asignaturas institucionales deberán integrarse con otras propias del plan de estudios, lo cual dará la pauta para el trabajo colegiado.

5.- El plan de estudios de cada carrera requiere ser objeto de un seguimiento y evaluación curricular. Es decir, semestralmente, los directivos de cada carrera realizan esta actividad, donde las asignaturas institucionales también informan sobre la instrumentación del programa de estudios.

6.- Un plan de estudios o malla curricular, con cuatro o seis líneas curriculares, se enfrenta a la disyuntiva de organizar el trabajo colegiado, donde las AI formaran parte del programa educativo, para lo cual existen diversas opciones, considerando posibilidades de reuniones a nivel estatal:

- CA a nivel de la carrera.
- CA por línea curricular.
- CA de la División Académica.

7.- Las CA, como todo grupo colegiado, deberá ser capaz de construir su plan de trabajo, quedando el acompañamiento y las asesorías como una función de los niveles centrales de la universidad.

8.- Las CA coadyuvan en la solución de las problemáticas presentadas en la gestión escolar, propiciando la toma de decisiones y definición de acciones a realizar en la búsqueda de la mejora institucional.

## Referencias

Barrera, M. E. y Cisneros-Cohernour, E. (2012). Una propuesta de formación del profesorado universitario en el enfoque basado en competencias. En *La formación de profesores. Propuestas y respuestas*. Salvador Ponce Ceballos y Víctor Manuel Alcántar Enríquez (coordinadores). México: Universidad Autónoma de Baja California: Juan Pablos Editor.

- Escudero, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*. Número 10, pp. 7-31. España.
- Lugo, E. E. (2013). *La colegialidad: una experiencia en la integración de las academias en CITEC-UABC*. Editorial CENID. México. [https://www.researchgate.net/publication/281376304\\_La\\_Colegialidad\\_una\\_experiencia\\_en\\_la\\_conformacion\\_de\\_academias\\_en\\_CITEC-UABC](https://www.researchgate.net/publication/281376304_La_Colegialidad_una_experiencia_en_la_conformacion_de_academias_en_CITEC-UABC)
- Moreno Olivos, T. (2006). La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad. En *Revista Perfiles Educativos*, Vol. XXVIII, Número 112, pp. 98-130.
- Navarro, C. F. (2013). *El trabajo colegiado, una experiencia que comparte inquietudes, metas y logros*. Memoria. Nuevos cuadernos del Colegio. Número 2. CCH. UNAM. México. Consultado en: [http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/41/CARLOTA\\_FRANCISCA\\_NAVARRO\\_LEON\\_0913\\_1380678338.pdf](http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/41/CARLOTA_FRANCISCA_NAVARRO_LEON_0913_1380678338.pdf)
- Perrenaud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Graó.
- UJAT (2006). *Modelo Educativo*. Villahermosa, Tabasco. México. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

**EL MODELO EDUCATIVO INTEGRAL Y FLEXIBLE DE LA  
UNIVERSIDAD VERACRUZANA. APUNTES SOBRE  
LA TRANSICIÓN: DE LA PROPUESTA A LA  
OPERACIÓN DE LOS PLANES FLEXIBLES**

*Mauricio Eliseo Aguirre Serena  
Martha Lilia León Noris  
María del Refugio Salas Ortega  
Universidad Veracruzana*

**Resumen**

El documento presenta avances de la propuesta de un documento monográfico sobre la transformación emprendida por la Universidad Veracruzana en el periodo que abarca de 1998 al 2018, en torno a la operación de los planes y programas de estudio de licenciatura, considerando las dimensiones históricas, conceptuales, pedagógicas, académicas y operativas, con un enfoque de investigación documental orientado a construir una visión de conjunto del proceso institucional, caracterizar sus elementos principales, sus alcances y retos. De manera complementaria, la versión final habrá de incorporar las principales estrategias de operación adoptadas, con la intención de ponderar sus fortalezas y debilidades y delinear propuestas de mejora.

Se incluye, como matriz de organización del texto, una línea de tiempo argumentada de los momentos más destacados en el proceso de transición, incluyendo los elementos normativos, organizacionales y operacionales, como elementos mediacionales para la puesta en práctica de los supuestos pedagógicos, disciplinares y formativos que fundamentan la propuesta educativa adoptada por la institución, con énfasis en la flexibilidad, la transversalidad y la integralidad.

**Palabras Clave:** Modelo, currículum, gestión, flexibilidad.

## Introducción

La transformación emprendida por la Universidad Veracruzana (U.V.) en el periodo que abarca de 1998 a la fecha en torno a la operación de los planes y programas de estudio de licenciatura, tuvo como fecha de inicio formal el mes de agosto de 1999, con la puesta en marcha de 15 programas educativos cuyo diseño curricular respondía a los principios de lo que fue denominado en esa etapa como Nuevo Modelo Educativo (1998). Esta propuesta educativa, posteriormente identificada como Modelo Educativo Integral y Flexible y a la fecha referido como Modelo Educativo Institucional fue concebida desde sus inicios como un esfuerzo de transformación profunda de los procesos de formación de profesionales, partiendo desde el replanteamiento del papel de la universidad, su misión social, la naturaleza de sus actores y sus roles (alumnos, profesorado, funcionarios, administradores), los enfoques pedagógicos vigentes y de vanguardia, los cambios en las nociones de enseñanza y aprendizaje, las relaciones con la sociedad y sus diversos sectores, etc.

En la Universidad Veracruzana, la oferta de licenciatura hasta 1998 operaba con base en planes rígidos, organizados por objetivos y centrados en los contenidos, en consonancia con los modelos curriculares academicistas que caracterizaban la formación universitaria no solo a nivel nacional, sino en la mayoría de los países de Latinoamérica y en muchas otras partes del mundo.

A partir del reconocimiento de los cambios en los campos profesionales, de los avances en los modelos pedagógicos, de la resignificación del papel de las universidades públicas frente a los retos cada vez más complejos que enfrenta la sociedad actual, la adopción de la propuesta de un nuevo modelo educativo fue el marco en el que los programas educativos de licenciatura transitaban gradualmente a la operación mediante planes flexibles, organizados por competencias y centrados en el estudiante.

Con la finalidad de enfatizar lo que ha significado esta tarea para una institución como la Universidad Veracruzana, considérese que se requirieron 13 años para cumplir con uno de sus objetivos centrales: que todos los programas educativos

vigentes de licenciatura tuvieran como documento fundamental planes de estudio flexibles. Así, a partir del año 2000, a los 15 programas educativos que ya contaban con este tipo de plan, se fueron incorporando paulatinamente otros programas, hasta que en 2011, el último de ellos finalmente comenzó a operar su nuevo plan bajo los principios del modelo educativo institucional, el cual, además de la flexibilidad curricular ya mencionada, invoca también como principio fundamental una orientación hacia la formación integral de los estudiantes que cursan las opciones profesionales en las diferentes disciplinas ofrecidas por la institución, incluyendo además, como concepciones centrales, la transversalidad y las competencias profesionales integrales.

La primera parte de este documento abordará justamente esa parte del proceso de transformación, la que se refiere a la concreción de la parte formal de la misma; es decir, la elaboración los planes y programas de estudio, su aprobación ante las instancias correspondientes y su puesta en marcha. Para ilustrar este proceso, se muestra la siguiente línea de tiempo:

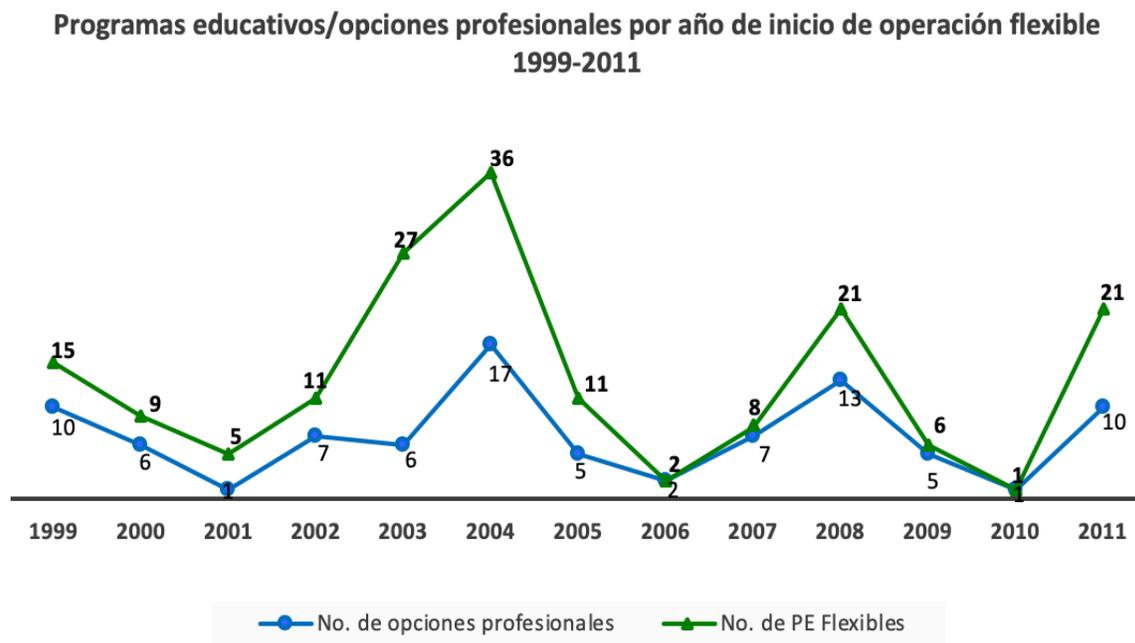
Año de incorporación al MEIF	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
No. de PE Flexibles	15	9	5	11	27	36	11	2	8	21	6	1	21
Porcentaje acumulado de adhesión a la propuesta institucional	12.7	19.8	24.0	33.1	55.4	84.4	87.0	88.5	90.2	97.9	98.7	99.3	100

Fuente: Elaboración propia tomada del Informe de la Comisión para la elaboración del informe del MEIF 2009-2013 (U.V., 2013). Documento Interno.

Como lo muestra esta tabla, un total de 15 programas educativos, representando 10 opciones profesionales, desarrollaron oportunamente el proceso de rediseño curricular que les permitió iniciar, en septiembre de 1999, la operación de un nuevo plan de estudios construido con base en los principios previstos en el modelo educativo institucional aprobado formalmente en sesión del Consejo Universitario General de julio de 1999. Si se considera que en ese año la Universidad Veracruzana ofrecía 118 programas educativos de licenciatura, para

este primer periodo el porcentaje de adhesión a la propuesta institucional se ubicó en 12.7%.

En los años posteriores, el cumplimiento del proceso *rediseño-aprobación-puesta en marcha* mostró gran variación año con año, como puede observarse en la gráfica:



Fuente: Elaboración propia tomada Informe de la Comisión para la elaboración del informe del MEIF 2009-2013 (U.V., 2013). Documento Interno.

## Desarrollo del Tema

Debe señalarse que durante los 13 años transcurridos entre 1999 y 2011, la mayoría de los programas educativos que adoptaron planes flexibles contaban con planes rígidos con antigüedad variable en su operación, si bien, en otros casos, se trató de nuevos programas educativos que fueron creados en apego a los principios del modelo. Cabe aclarar que la identificación del 2011 como el año que marca la implantación completa del modelo en los programas de licenciatura ofrecidos por la institución, se basa en la consideración de que dicho estatus tiene como referente cuantitativo el que todos los programas educativos vigentes

operaran con base en planes de estudio flexibles, ya que fue en ese año cuando el último programa educativo rígido concluyó su rediseño e inició el proceso de formación de los estudiantes de la generación entrante con un plan flexible.

Se ofrecen a continuación algunos elementos relevantes de ponderación sobre la complejidad de la transformación emprendida por la Universidad Veracruzana, particularmente en lo referido al proceso de diseño curricular, la conformación de los nuevos planes y su puesta en operación en las entidades académicas:

- La oferta vigente de programas de licenciatura era de 118 programas educativos de licenciatura en 1998.
- Fue necesaria la constitución, capacitación y seguimiento de Comisiones de Diseño Curricular en cada uno de los programas educativos conformadas por académicos de los mismos.
- Se requirió la integración de Comisiones Estatales en los casos de programas educativos ofrecidos en más de una región.
- Se implementaron procesos de formación para facilitar la apropiación de los aspectos filosóficos, conceptuales, pedagógicos, metodológicos y operativos derivados de los fundamentos del Modelo Educativo adoptado.
- Se introdujo la propuesta de diversificación de las funciones académicas que habían estado ausentes en el ejercicio docente previo (tutoría, generación y aplicación del conocimiento y gestión académica).
- Aparecieron formas de resistencia a la transformación derivadas de preocupaciones por eventuales afectaciones laborales, asociadas también a posiciones academicistas tradicionales y disciplinarias.
- Hubo desfase entre el avance de las modificaciones curriculares en comparación con las adecuaciones normativas, reglamentarias y laborales requeridas por las transformaciones académicas.

En términos organizacionales, para detonar la transformación y acompañar el proceso, la institución decidió la conformación de una comisión que encabezara la

elaboración de la propuesta del Modelo Educativo, instancia en la que se integró un grupo de veinte académicos de diferentes áreas de conocimiento, quienes generaron el documento “Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel de licenciatura” (U.V., 1999), a partir de cuya formalización se integró la Coordinación General del Modelo Educativo Integral y Flexible, MEIF por sus siglas. La estructura de esta coordinación, dependiente directamente de la Rectoría, contaba a su vez con tres coordinaciones: el Área de Formación Básica General (AFBG), el Sistema Institucional de Tutorías (SIT) y el Área de Evaluación y Asesoría de planes y programas.

Al presente año, la Universidad Veracruzana mantiene una oferta vigente de 177 programas educativos de licenciatura, todos ellos con un documento de propuesta curricular apegada a los lineamientos del Modelo Educativo, en concordancia con una guía elaborada por la propia institución y publicada en el 2005 (U.V, 2005). Así, por lo menos en el aspecto formal, la implantación de la flexibilidad curricular, culminada en el 2011 al contar finalmente con una oferta educativa con planes de estudio flexibles en los 169 programas educativos vigentes en ese año, ha conservado esa orientación hasta la fecha, al hacer indispensable que todo nuevo plan se apegue a lo previsto por el Modelo Educativo Institucional.

No obstante, es evidente que existe una distancia entre el currículum formal y la puesta en práctica del mismo. Una primera reflexión sobre este punto es la identificación de hasta qué punto la propuesta curricular aprobada para cada programa educativo al interior de los cuerpos colegiados competentes contiene los elementos planteados en el Modelo, bajo la premisa que los objetivos curriculares solamente son esperables si, parafraseando a los clásicos del currículum, se han identificado adecuadamente las experiencias de aprendizaje que deben ocurrir y la organización que estas deban tener para la consecución de los propósitos de la formación. En ese sentido, cabe señalar que en el acompañamiento proporcionado por la Coordinación General del MEIF, se incluyó, además de la asesoría a las comisiones de diseño curricular, una valoración del producto de

este trabajo; es decir, del documento en extenso que incluía la fundamentación, la propuesta curricular, las estrategias de formación, el programa de formación de académicos y los programas de las experiencias educativas. Dicha valoración culminaba con un dictamen sobre la idoneidad de la propuesta presentada por el programa educativo en concordancia con los principios del modelo, como un mecanismo de validación pedagógica. En este punto, se hizo visible que en algunos casos las comunidades académicas requerían procesos de formación pedagógica más extensos, ya que, si bien disciplinariamente contaban con experiencia y formación profesional, los aspectos propiamente educativos les representaban dificultades importantes. De ahí, se considera de primordial importancia señalar que, en el caso de la Universidad Veracruzana, el haber dado prioridad a la elaboración de planes y programas de estudio y orientar un esfuerzo menor a la formación de los docentes, pudo haber sido un factor que introdujo complicaciones adicionales a las que estos cambios profundos, ya de suyo, implican para las instituciones y sus actores, y que eventualmente derivan en transformaciones meramente cosméticas o en el peor de los casos, en abiertas simulaciones.

A ya casi dos décadas de distancia, si bien se acepta que el modelo ha sido completamente adoptado, persisten elementos que revelan apego parcial o, en algunos aspectos, prácticas que contradicen los principios y recomendaciones de la propuesta.

A manera de ejemplo, se refieren a continuación algunos datos derivados de esfuerzos de evaluación realizados por las instancias responsables del modelo y su gestión.

En 2009 se inició con una evaluación cualitativa, así como una valoración documental reportada en el Informe de la Comisión para la elaboración del informe del MEIF 2009-2013 (U.V., 2013). Posteriormente, en 2017, fue realizada otra evaluación con base en los ejes que identifican al modelo (U.V., 2018).

De acuerdo a los resultados obtenidos en ambos reportes, se rescatan los hallazgos siguientes como elementos destacables:

- Resistencia al cambio. Dicha resistencia reflejaba una postura que sostenía que el cambio de modelo, en lugar de ayudar, perjudicaba a los alumnos. Por otro lado, académicos que desde su ingreso habían impartido la misma materia manifestaron temor ante los cambios y sobre todo temor laboral.
- Formación docente. Si bien se reconoce que en la incorporación del modelo hubo algunos esfuerzos de capacitación de la planta académica, tal tarea se ha ampliado y diversificado. Sin embargo, en la percepción estudiantil, el docente imparte su clase sin considerar estrategias acordes a la formación integral del estudiante y, de acuerdo con la evaluación que realizan los alumnos a los académicos, se sigue observando todavía en algunos casos, una enseñanza y una evaluación tradicional en donde los exámenes se constituyen en el valor cuantitativo determinante para que el alumno acredite o no su experiencia educativa.
- A pesar de contar con un mayor porcentaje de académicos que participan en cursos de formación docente, todavía no existe un mecanismo de seguimiento para identificar los resultados de los mismos en la operatividad del proceso de enseñanza.

En la siguiente tabla se observa el número de académicos acreditados desde el 2005, año en que se da impulso a la formación docente en función de los ejes del modelo. Se observa que esta población representa menos del 10% de la plantilla académica en todas las regiones de la Universidad Veracruzana.

Periodo I	Académicos Acreditados	Periodo II	Académicos Acreditados
2005	777	2005	1109
2006	1226	2006	1458
2007	1529	2007	1592
2008	1816	2008	1942
2009	1731	2009	1697
2010	1746	2010	1653
2011	1783	2011	971
2012	1612	2012	1148
2013	1526	2013	1030
2014	1845	2014	902
2015	1990	2015	1672

Fuente: Elaboración propia tomado del Programa de Fortalecimiento Académico PROFA.

- Uso de tecnología. Aun con las herramientas tecnológicas con las que cuenta la institución, todavía los académicos utilizan alternativas tradicionales de enseñanza como es el pintarrón y diapositivas. La Universidad cuenta con una plataforma EMINUS, el manejo de redes sociales y otras opciones que todavía no se han aprovechado extensamente por los académicos en su quehacer cotidiano. Se ha observado a lo largo de los últimos años una mayor promoción de esta herramienta, sin bien todavía debe continuarse en el fortalecimiento de su uso.
- Falta de claridad en la transversalidad. Los esquemas tradicionales no han permitido a los docentes operatividad en las estrategias de enseñanza–aprendizaje que incorporen competencias básicas y se evalúen en consecuencia, que propicien una actuación del alumno enfocado al trabajo colaborativo de manera interdisciplinaria para atender problemas de relevancia social y que fueron identificados en el documento fundacional de cada uno de los programas educativos. Es importante destacar que, bajo este modelo, el docente debe contar con competencias propias de dicho quehacer, como la capacidad de planeación, el autoaprendizaje, etc. Sin duda, la esencia de

alcanzar un estudiante con una formación integral depende del cambio que se realice en los docentes.

- Flexibilidad horaria. Por tradición, los académicos desde su ingreso consideran su horario inmovible, sin percatarse de las necesidades del estudiante para avanzar en su trayectoria escolar. Al pasar de los años, este tema sigue siendo una situación que ha ocasionado una mayor estancia de los alumnos en el programa, dando motivo a inconformidades ya que en muchas ocasiones los horarios de los estudiantes se traslapan y ya no pueden cursar aquellas experiencias educativas necesarias para su formación.
- Infraestructura. Los docentes consideran que un problema grave con la incorporación del modelo fueron los espacios de su entidad académica, ya que argumentan que las características inherentes a la operación del modelo agudizaron la insuficiencia de aulas y laboratorios.
- Vinculación. Desde la incorporación del modelo se concibe la movilidad del docente con la intención de fortalecer sus competencias, dentro de ellas la investigación. A pesar de tener convocatorias federales y de la propia institución, este tema todavía debe reforzarse, se requiere que una mayor cantidad de académicos cuenten con perfiles de calidad, que sus actividades docentes se articulen con proyectos de intervención en donde el aprendizaje está declarado en las competencias de cada disciplina y, por supuesto, el trabajo colaborativo se torna fundamental.
- Área de Elección Libre y Área de Formación Básica General. Una gran parte de los docentes consideró, desde que se presentó la estructura del modelo institucional, que las experiencias educativas del Área de Elección Libre no eran importantes para el estudiante. El argumento planteado en los reportes señala la opinión de que saberes humanísticos, estéticos, de salud, de temas transversales, nada tienen que ver con el perfil profesional y que consumen créditos que debieran ser para aquellos que sí son inherentes a su formación profesional. Un argumento de esta naturaleza refleja la inadecuada comprensión en torno a lo que representa una formación integral, la cual todavía, a pesar de los cursos y talleres, parece mantenerse en el pensamiento

de muchos académicos. Lo mismo ocurre con el Área Básica de Formación General, sobre la que se manifiesta que la computación, el segundo idioma, la lectura y redacción son conocimientos que se aprenden en las escuelas de enseñanza media superior y que no le competen a la universidad.

Por lo que se refiere al actor principal del proceso formativo, atendiendo a que el modelo se declara centrado en el estudiante, para fines del presente documento se juzgó conveniente analizar algunos aspectos del elemento de flexibilidad curricular que está en el núcleo de la propuesta.

Como ya se mencionó en la parte introductoria, el modelo plantea los siguientes tipos de flexibilidad:

- ✓ **Flexibilidad de espacio**, referida a la posibilidad de cursar experiencias educativas presenciales, virtuales, en la facultad o en otras facultades, en la misma institución y en instituciones externas nacionales o internacionales;
- ✓ **Flexibilidad en tiempo**, consistente en la posibilidad de obtener el grado en tiempo variable (número de periodos estándar, mínimo y máximo);
- ✓ **Flexibilidad en contenidos**, en función de la elección de las experiencias educativas a cursar, con base en las condiciones e intereses académicos y profesionales de los propios estudiantes.

En su contexto curricular, el modelo planteó la reducción del número de horas-clase de dedicación del estudiante, en términos de que el estudiante no empleara más allá de entre 12 y 18 horas-clase a la semana en actividades dentro del aula, lo cual permitiría disponer al menos de un día a la semana para dedicarlo a otro tipo de experiencias educativas, sin que ello significara menos trabajo académico, sino una alternativa para diversificación de las experiencias educativas, pudiendo dedicar un mayor número horas a las tareas académicas a través de modalidades que no necesariamente implican al salón de clases, pero que sí tienen un valor crediticio formal. De igual manera, con la finalidad de avanzar hasta tres periodos escolares anualmente, se estableció la operación de dos periodos de 16 semanas y dos periodos intersemestrales, con el propósito de

contribuir a la flexibilidad en tiempo del proyecto curricular, haciendo factible que los estudiantes pudieran avanzar en cursos intersemestrales; sin embargo, estos cursos han sido empleados extensamente para atender a los estudiantes en rezago académico, es decir, para cursar experiencias educativas por las que no han podido optar por cuestiones de traslape de horarios u oferta insuficiente.

En la operación del modelo, la flexibilidad ha implicado una programación académica donde la oferta académica debiera ser proyectada con base en las características académicas de los estudiantes en cuanto a rendimiento académico, trayectorias académicas y condiciones e intereses, lo que supone conciliar las trayectorias académicas contra plantilla académica (número de académicos y horarios), espacios físicos y banco de horas presupuestarias asignadas a la operación de cada programa educativo.

La institución ha dedicado un gran esfuerzo a la implantación de un programa institucional de programación académica que se base en el análisis de las trayectorias académicas con apoyo en el Sistema institucional de Tutorías (SIT), en sus inicios realizado de manera manual y posteriormente incorporando el uso de los sistemas informáticos institucionales; si bien su desarrollo generó un registro electrónico de la identificación de la demanda, cupos potenciales de las experiencias educativas a ofertar, no se ha podido concretar completamente un proceso automatizado de generación de horarios individuales que disminuya la problemática de traslape de horarios, situación que termina dificultando a los estudiantes concretar su inscripción en las experiencias educativas acordes a sus trayectorias académicas. La ocurrencia reiterada de este fenómeno se considera como el factor mas influyente en la generación de un mayor rezago, lo que a su vez produce retención de la matrícula en formación. En este tema, debe señalarse que confluyen otros factores, como son las inercias de carácter administrativo y sindical, donde se presentan resistencias al cambio de la carga académica de los docentes en cada periodo escolar.

La programación para cada periodo escolar se rige por lineamientos de operación que se actualizan colegiadamente. Para el periodo que está próximo a iniciar, la organización del proceso permite al estudiante visualizar en el Portal del

Sistema Institucional de Tutorías (SIT) la proyección de su carga para los siguientes periodos hasta su egreso, lo que abre el riesgo de que se disminuya la flexibilidad de las trayectorias, al limitar la posibilidad de que el estudiante llegue a la Inscripción en línea (IL) pudiendo inscribir las experiencias educativas que le interesan y/o necesita cursar, y que se favorezca así su egreso en el tiempo estimado en función de sus características académicas, tal como se establece en la tutoría. Cuando esto no ocurre, el programa de la tutoría pierde eficacia, ya que es en las sesiones de tutoría en donde se realiza el análisis de las trayectorias y la proyección de la carga académica individualizada con base en la relación tutor-tutorado.

Por otro lado, cuando no se trabaja oportunamente y eficazmente con la construcción de horarios, los estudiantes terminan permaneciendo en los programas educativos mañana y tarde, enfrentando horas muertas entre clase y clase, impactando negativamente en su rendimiento y cumplimiento académico. Tal situación ha dado pie a que se cuestione si no era mejor el modelo rígido, donde los turnos estaban bien definidos y disponían de más tiempo para la realización de actividades extra-aula.

Situaciones como las señaladas en los párrafos previos han contribuido para que se hayan presentado casos de estudiantes en el modelo flexible que hayan permanecido cursando su programa educativo un número mayor de periodos al permitido por la normatividad. Una situación parecida se dio en las experiencias educativas del AFBG, ya que de acuerdo a los lineamientos del MEIF, los estudiantes no podían avanzar en su formación si llegaban al 50% de los créditos del programa y aún no acreditaban la totalidad de las experiencias educativas del AFBG. Como ejemplo, hubo casos de algunos estudiantes con un avance crediticio mayor al 80% que causaron baja por esta circunstancia.

## **Conclusiones**

A manera de conclusión, es innegable que el Modelo Educativo Institucional en la Universidad Veracruzana culminó formalmente con su etapa de implantación, pero

sin duda el camino de la transformación aún es largo y pasa por la reflexión sobre lo alcanzado y lo pendiente y la capitalización de la experiencia vivida por la comunidad universitaria, generalizando las buenas prácticas y persistiendo en acotar los espacios de resistencia que debilitan y obstaculizan el cumplimiento de las aspiraciones institucionales.

## Referencias

Comisión Mixta de Capacitación y Adiestramiento UV y FESAPAUV Coordinación de Formación Académica Universidad Veracruzana. *Numeralia II/2015*.-septiembre a diciembre 2015.

*Informe de la Comisión para la elaboración del informe del MEIF 2009-2013* (U.V., 2013). Documento Interno.

Ocampo Gómez, E., Yerena Aguilar, C., Jiménez García, S., Rodríguez Orozco, N., Palacios Ramírez, L. C., Treviño Ronzón, E., Hernández Ferrer, E., Cruz Sánchez, G. E. (2016). *Formación Integral, Transversalidad y Flexibilidad en el Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana*.

Ocampo Gómez, E., Cruz Sánchez, G. E., Yerena Aguilar, C., Jiménez García, S., Rodríguez Orozco, N., Palacios Ramírez, L. C., Treviño Ronzón, E., Hernández Ferrer, E. (2016). *Reporte de resultados del Área de Formación Básica General del Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana*.

Universidad Veracruzana (1999) *Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel de Licenciatura*. Propuesta.

Universidad Veracruzana. (2018). *Universidad Veracruzana Plan de Trabajo Estratégico 2017-2021*. Obtenido de <https://www.uv.mx/programa-trabajo/pte-2017-2021.pdf>

## LAS DIMENSIONES DE LA GESTIÓN UNIVERSITARIA. “DE LOS SABERES A LAS COMPETENCIAS”

*Antonio Aguirre Andrade  
Samantha Sánchez Cruz  
Universidad Popular de la Chontalpa*

### **Resumen**

A partir de 1998, la UNESCO propone una serie de objetivos para formar estudiantes mejor informados, con sentido crítico y analítico, que contribuyan a solucionar problemas y que asuman una responsabilidad social, bajo esta visión se considera que, para lograr dichos objetivos, los mandos directivos de las instituciones de educación superior deben considerar dentro de su gestión universitaria acciones estratégicas como la renovación oportuna de sus Modelos Educativos y la profesionalización de sus docentes que funjan como orientadores a través de métodos innovadores centrados en el aprendizaje.

En las siguientes líneas se expone el resultado del análisis de los Modelos Educativos de cuatro instituciones educativas de nivel superior pertenecientes a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación (ANUIES), con la finalidad de reconocer los ejes en los que se sustentan dichos modelos, identificar las particularidades y similitudes entre sí, así como el apego a las tendencias educativas.

**Palabras clave:** Modelos, competencias, gestión, aprendizaje.

### **Introducción**

En este trabajo se aborda el tema de las competencias como uno de los aspectos integrales de los Modelos Educativos (ME) en la educación superior actual, los temas a tratar se desarrollan a través de la exposición de la idea general de las

competencias, su evolución a partir de los saberes como ejes del aprendizaje, definiciones de competencia desde el punto de vista laboral y académico, su inclusión en los modelos educativos mediante un breve análisis de algunas Instituciones de Educación Superior (IES) de la región Sur-sureste de México, finalizando con el reto directivo para la construcción e implantación del ME en las IES.

Hablar de competencias es punto de referencia, que implica elaborar estrategias para que el estudiante desarrolle sus competencias y sus habilidades, a que sea más autónomo en la construcción de su aprendizaje y en la toma de decisiones respecto a su formación académica.

### **Los modelos educativos; un panorama general**

Sin duda alguna, las exigencias de un entorno cambiante requiere que el factor humano formado en las instituciones educativas cuente con una formación que le permita participar de forma competitiva al momento de insertarse en el mercado laboral, hace replantear el papel de las instituciones a nivel técnico y profesional, al respecto Moncada (2015) considera que el análisis de los modelos educativos está en el centro de las discusiones en torno al quehacer académico, según el autor, lo peculiar de esta discusión radica en el consenso cada vez más extendido de la necesidad de que las instituciones educativas cumplan satisfactoriamente la función de formar a las futuras generaciones en las competencias, capacidades y destrezas que requiere el desempeño laboral, para una sociedad que se transforma profunda y rápidamente.

En este sentido, Osorio y Díaz (2009) apunta que los modelos educativos son una representación arquetípica o ejemplar del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se exhibe la distribución de funciones y la secuencia de operaciones en la forma ideal que resulta de las experiencias recogidas al ejecutar una teoría del aprendizaje. Un modelo educativo identifica a una institución, le dota de una imagen que a su vez se proyecta en los alumnos,

quienes se identifican con ella y trasciende en sus vidas, construyendo su identidad.

A partir de esta reflexión, se puede decir que un modelo educativo es la muestra del paradigma que una institución de esta naturaleza persigue a través de procesos en materia de formación profesional, en los cuales se contempla una serie de acciones de carácter pedagógico que orientan la labor formadora de cada organización educativa.

### **Los modelos universitarios**

En el contexto del nivel superior, Núñez (2010) refiere que las universidades, de diversas formas, hacen suyo un modelo educativo para el cumplimiento de su misión institucional. La mayoría de las universidades en el mundo, especialmente en Latinoamérica, ha priorizado la docencia como una de sus funciones, por supuesto, sin dejar de lado la investigación y la extensión universitaria. Un modelo educativo universitario es una representación de la realidad, en este caso de los principales sistemas y subsistemas que intervienen en el proceso de formación de profesionales; la necesidad de definir un modelo educativo en la universidad es tal, que constituye un indicador importante para determinar la calidad educativa.

Otra aportación interesante es la de Aguerrondo (2017), quien expone que las universidades que cuentan con un modelo educativo definido, puesto en blanco y negro al alcance de la comunidad universitaria y de la sociedad, utilizan variedad de criterios para determinar los principales componentes, características y elementos de su modelo educativo. La universidad teóricamente responde a una sociedad y en muchos de los casos lidera su desarrollo, por tanto, las demandas, necesidades y expectativas deben ser atendidas por esta a través de sus funciones básicas de docencia, investigación y extensión; también forman parte de este modelo la identidad institucional expresada en la misión, la visión, los principios y fines que persigue la universidad.

De igual manera, Aguerrondo asume que en el terreno propiamente educativo, el modelo comprende los principales fundamentos pedagógicos del

proceso de formación de las personas y los profesionales universitarios. Se asume un modelo pedagógico coherente con la misión institucional y se hace la caracterización de este, lo suficientemente clara, de sus principales elementos: los ejes educativos, los valores formativos compartidos, las competencias genéricas comprendidas en el perfil, las concepciones básicas de aprendizaje y de evaluación, entre otros.

Considerando las conceptualizaciones de los autores citados, se deduce que la importancia que un modelo tiene para cualquier institución educativa, sobre todo para aquellas de nivel superior, es de suma relevancia debido a que brinda la orientación de todo el esfuerzo institucional contenido en la misión y que debe reflejarse en la educación integral de los estudiantes.

### **De los saberes a las competencias**

Bajo el esquema de la modernidad, las instituciones educativas de nivel superior evolucionan de los saberes hacia el desarrollo de las competencias de sus estudiantes, lo que se traduce en dejar de repetir los conocimientos que el docente imparte, y desarrollen o apliquen sus propias ideas en la solución de problemas. Lo anterior obedece a un cambio obligado, consecuencia de las constantes transformaciones económicas, políticas y sociales que marcan la pauta del desarrollo científico, del aprendizaje y la forma en que el conocimiento habrá de ser utilizado en beneficio de la sociedad.

Es menester de las instituciones educativas garantizar, mediante la organización de contenidos programáticos y los métodos pedagógicos, el aprendizaje de la población estudiantil; para ello, los centros educativos deben tener la capacidad de reconocer que sus estudiantes, al ser parte de sus matrículas, ingresan con conocimientos previos, traen consigo creencias, códigos y su propia diversidad cultural que los hace muy diferentes entre sí y su manera de aprender; en relación con lo descrito, Aguerrondo (2017) sostiene que son siete los “lenguajes de la modernidad” que definen los nuevos “contenidos” de la educación, lo que hay que aprender; lo que hay que enseñar. Este autor

puntualiza que ya no alcanza solo con modificar los programas de estudio y afirma que para competir en la sociedad del conocimiento, no basta con saber las reglas de ortografía, el teorema de Pitágoras o las fechas fundamentales de la historia, argumenta además que ni siquiera basta con escribir bien, manejar las operaciones matemáticas y conocer los procesos históricos, asume por tanto que la sociedad del siglo XXI requiere de algo más complejo que los meros “saberes” o conocimientos, requiere “*Competencias*”.

Al respecto, Scott (2015) opina que a lo largo de las dos últimas décadas ha ido surgiendo un movimiento mundial que aboga por un nuevo modelo de aprendizaje para el siglo XXI. Actualmente existe una cantidad notoria de bibliografía centrada fundamentalmente en tres aspectos, a saber: las razones que justifican un nuevo modelo de aprendizaje, las competencias y aptitudes específicas que resultan necesarias para funcionar eficazmente en el siglo XXI, y la pedagogía que se requiere para estimular dichas capacidades.

Se puede apreciar que los tres aspectos mencionados por el autor constituyen un nuevo reto para las instituciones universitarias respecto a decidir la forma más idónea para formar a sus educandos y las estrategias para hacer del Modelo Educativo una realidad.

### **¿Qué son las competencias?**

En el plano nacional y específicamente desde la perspectiva laboral, de acuerdo con el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), entidad paraestatal sectorizada en la Secretaría de Educación Pública, la sociedad a nivel mundial está inmersa en un acelerado proceso de cambio en todas las esferas de la vida humana que van exigiendo adaptarse a los retos y exigencias que presentan los cambios en la actividad económica, las formas de organización del trabajo y las formas de la producción que generan nuevas necesidades relativas a las competencias y conocimientos de los jóvenes que se insertan en el campo laboral. Para este organismo, las competencias deben ser evaluadas y para ello se establecieron los

“Estándares de competencia” definidos por el propio CONOCER (2017), que las define como los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes requeridas para que una persona realice cualquier actividad productiva, social o de gobierno, con un nivel de alto desempeño, definidos por los propios sectores.

En el ámbito educativo, el Documento de Buenos Aires, citado por La Universidad de Deusto (2004), que contiene el Informe Final del Proyecto Tuning para América Latina, define las competencias como las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no solo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo.

Otra definición de competencias, es la que ofrece en Tuning Educational Structures in Europe en su Informe Final (2006), citado a su vez en el Informe del Proyecto Tuning América Latina por la Universidad de Deusto (2007) donde se menciona que las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. Fomentar las competencias es el objeto de los programas educativos, las competencias se forman en varias unidades del curso y son evaluadas en diferentes etapas y pueden estar divididas en competencias relacionadas con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para diferentes cursos).

Por su parte, la Secretaría de educación Pública (2011) en su documento prospectivo plantea que la movilización de saberes se manifiesta tanto en situaciones comunes como complejas de la vida diaria y ayuda a visualizar un problema, poner en práctica los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta.

A partir de los razonamientos expuestos, se observa que la finalidad de los modelos educativos, con base en el desarrollo de competencias, es favorecer las condiciones de un aprendizaje integral, partiendo de los saberes que todo modelo educativo debe considerar: ser, hacer y convivir.

## **Los modelos educativos en IES de la región Sur-sureste de México**

En un entorno de constantes cambios cuyas exigencias definen las tendencias de consumo y producción, el desarrollo y aplicación de las competencias adquieren gran relevancia en el mundo laboral, de ahí que las instituciones de educación superior evolucionen en lo que a sus modelos educativos se refiere e incorporen esquemas de enseñanza-aprendizaje basados en competencias.

A continuación, se muestran algunos aspectos básicos sobre los contenidos de los Modelos Educativos de cuatro instituciones de educación superior ubicadas en la región Sur-Sureste de nuestro país, con la intención de visualizar la forma en que conciben sus esquemas educativos y los pilares pedagógicos en que se sustentan.

### Universidad Autónoma de Yucatán

La Universidad Autónoma de Yucatán (UADY, 2010) concibe su “Modelo Educativo para Formación Integral” (MEFI) como una “respuesta de forma pertinente al compromiso social de la Universidad”; la formación integral del estudiante es el centro de los ejes que se observan en el cuadro anterior, donde se incluye la educación basada en competencias, cuya conceptualización dentro del modelo la concibe como “la adopción del enfoque orientado a una formación que desarrolla profesionales competentes capaces de integrarse a la vida profesional exitosamente y continuar desarrollando su profesionalidad a lo largo de la vida”. En el propio modelo la institución declara que “su objetivo es aportar a la sociedad través de sus egresados, personas con competencias, capacidades y potencialidades intelectuales, físicas, sociales y culturales, y con un acervo de valores que le permiten incidir en el desarrollo y transformación de la sociedad en donde se desenvuelven”.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATAN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación centrada en el aprendizaje</li> <li>• Educación basada en competencias</li> <li>• Internacionalización</li> <li>• Innovación</li> <li>• Flexibilidad</li> <li>• Responsabilidad social</li> </ul>
<p>Figura 1. Ejes del MEIF_UADY. Información con base en:  <a href="http://www.dgda.uady.mx/media/docs/mefi_estudiantes.pdf">http://www.dgda.uady.mx/media/docs/mefi_estudiantes.pdf</a></p>

Otro rasgo interesante respecto a la educación que en esta institución se ofrece es que se fundamenta en una filosofía de tipo humanista, en donde se reconoce al estudiante como su “razón de ser”; siendo este el motivo por el cual sus procesos formativos y organizativos se sustentan en principios.

#### Universidad Autónoma de Chiapas

Según la propia Universidad Autónoma de Chiapas, UNACH, (2010), su Modelo Educativo se caracteriza por estar centrado en el aprendizaje, además de propiciar la construcción de competencias cuya finalidad institucional es “generar conocimiento estratégico y habilidades para que el estudiante pueda autorregular su comportamiento en la sociedad y que potencie las capacidades para aprender a lo largo de la vida”. En la UNACH las competencias se conciben de acuerdo con la definición de Cazares y Cuevas (2007) citados en el ME-UNACH (2010): “Como una construcción social compuesta de aprendizajes significativos en donde se combinan atributos tales como conocimientos, actitudes, valores y habilidades, para realizar las tareas que se tienen en determinadas situaciones”.

En el cuadro siguiente se observan las características del Modelo Educativo UNACH, que según la propia institución se sustenta bajo una filosofía humanista que busca “dar protagonismo y centralidad a la persona”, es decir al estudiante; procura su formación integral, es flexible curricularmente hablando, además de integrador y transversal.

Características del Modelo Educativo-UNACH,
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación centrada en el aprendizaje</li> <li>• Basado en competencias</li> </ul>

- Formación integral
- Innovador
- Flexible
- Integrador

Fuente: con base en la información de UNACH (2010). Modelo Educativo de la UNACH. México: Universidad Autónoma de Chiapas.

#### Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Para la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, UJAT, (2015) la transformación del Modelo Educativo responde a los requerimientos actuales, mediante la incorporación de características curriculares flexibles, centrado en el aprendizaje, orientado por competencias, integrado por áreas de formación, basado en un sistema de créditos, apoyado en la función tutorial, y con el servicio social incorporado a la estructura curricular.

#### Características del modelo Educativo de la UJAT

- Redefinición de los roles del docente.
  - Centralidad del aprendizaje y del estudiante.
  - Flexibilidad curricular y académica.
  - Pertinencia y suficiencia de las condiciones institucionales para la operatividad.
  - Definición de competencias profesionales
- Diversificación de las experiencias de aprendizaje y evaluación.

Fuente:

[http://www.archivos.ujat.mx/abogado\\_gral/legislacion\\_univ2012/MODELO%20EDUCATIVO.pdf](http://www.archivos.ujat.mx/abogado_gral/legislacion_univ2012/MODELO%20EDUCATIVO.pdf)

Según las características principales del Modelo Educativo-UJAT, de acuerdo con la figura 4, está basado en la centralidad del aprendizaje y el propio estudiante, la flexibilidad curricular, destaca la definición de las competencias, manifiesta el proceso continuo y transversal en la formación integral de los estudiantes como su base principal.

Una consideración importante en este modelo, es que delimita las funciones del profesor y redefine el papel del estudiante con relación al modelo tradicional que se caracteriza por un profesor que transmite y un estudiante que recibe, lo que implica un cambio de paradigma importante.

## Universidad Veracruzana

Según Beltrán (1999), la Universidad Veracruzana, U.V., en su Programa de Trabajo, Consolidación y Proyección hacia el Siglo XXI, se describe como estrategia total, el fortalecimiento académico centrado en el aprendizaje.

Cabe mencionar que, aunque no se encontraron evidencias textuales sobre la inclusión de las competencias en el Modelo Educativo de esta Institución, se identifica su intención tácita al expresar que su objetivo central es propiciar en los estudiantes una formación integral y armónica en la que se contemplan los aspectos intelectual, humano, social y profesional, rasgos que van ligados a los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarios que los estudiantes deben desarrollar para ser agentes de cambio social.

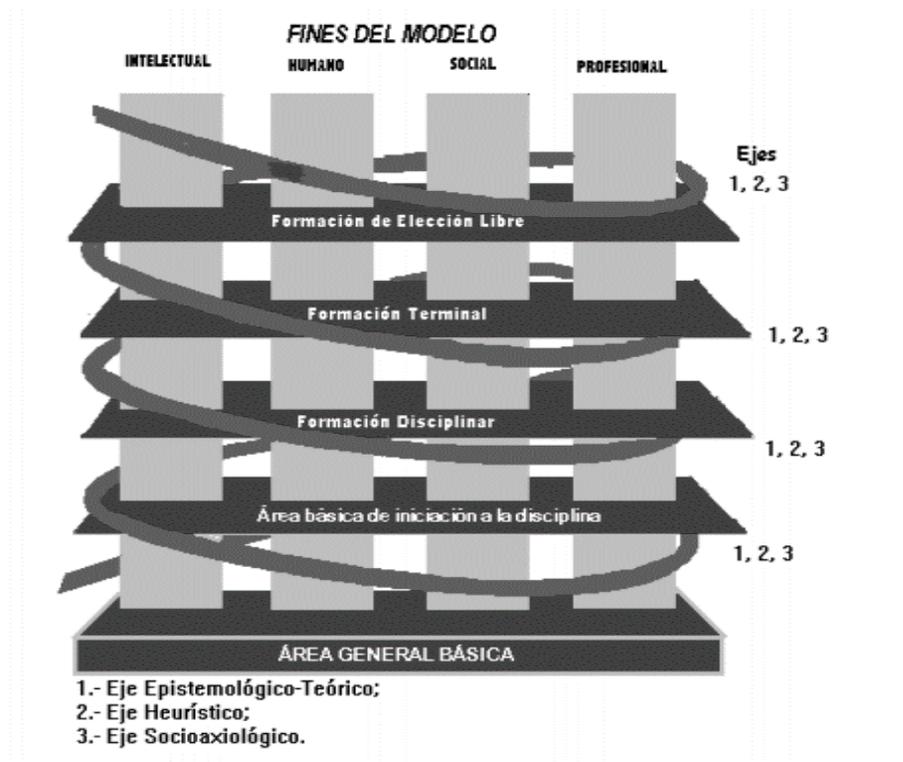


Figura 1. Ejes integradores del Modelo Educativo-UV. Obtenido de file:///C:/Users/TO%C3%91O/Documents/MEIF.pdf

La propuesta de la U.V. toma en cuenta la incorporación de tres ejes integradores (teórico, heurístico y axiológico) en la formación profesional, considerados fundamentales para la formación de sus alumnos.

Como resultado de la revisión de los Modelos Educativos de las instituciones descritas, se obtuvo que las IES Integran las competencias como paradigma de aprendizaje.

Entre varios de los elementos comunes encontrados resalta el enfoque bajo competencias, que visto desde el enfoque socio constructivista, se concibe como la expresión práctica de los saberes y recursos cognitivos que el educando demuestra.

### **Modelos con apego al constructivismo**

Se determina que los modelos de estas IES se apegan a la corriente pedagógica del constructivismo, con esto se pretende que los estudiantes aprendan mediante acciones propias con orientación del docente; es decir, el alumno reconstruye y se apropia de la información necesaria para conformar su conocimiento de manera más autónoma pero guiada.

### **Enfoque humanista**

Los modelos educativos de las cuatro IES señaladas se fundamentan en la corriente humanista, debido a que a partir de que el alumno aprende y aplica, también desarrolla su pensamiento crítico que le da la posibilidad de asumir una postura activa, comprometida y responsable con su medio.

### **Centralidad en el alumno**

Otra característica en común y derivada del enfoque constructivista es que el aprendizaje se centra en el alumno, lo cual implica un cambio diametral de la práctica docente, debido a que el aprendizaje se considera como un proceso dinámico en el que el educando construye su aprendizaje con apoyo del docente, quien funge más como un mediador pedagógico.

## **Flexibilidad curricular**

La flexibilidad curricular es otro rasgo común entre la IES expuestas, pues en sus Modelos su objetivo es contribuir a que los Programas Educativos se ajusten lo mayormente posible a la realidad social.

## **Conclusiones**

En el paradigma de la educación por competencias, se requiere que el sujeto sea capaz de resolver un problema a partir de los conocimientos previos, más los adquiridos en el proceso, con la finalidad de aportar soluciones o toma de decisiones correctas. Para ello es necesario el reconocimiento de las particularidades de los sujetos y del desarrollo de un currículo que favorezca este tipo de procesos. Miklos (1999) citado por Valles y Rodríguez (2011), señala que la innovación en la actualidad remite al campo de la tecnología y al cambio tecnológico, que está centrado en el hallazgo de conocimientos, habilidades y actitudes más prácticos para obtener resultados al menor costo y tiempo posible; mientras que para Cubero (2005), la idea de conocer cómo en un proceso creativo los significados son construidos, implica una concepción de las personas como agentes activos, frente a receptores pasivos de “inputs” de información.

En la práctica académica, conceptos como educación centrada en el aprendizaje, educación basada en competencias, innovación, flexibilidad curricular y responsabilidad social, son cada vez integrados a los Modelos Educativos universitarios como una forma de garantizar y dotar al alumno de una educación de calidad que le permita responder a las exigencias laborales.

Para lograr este objetivo, las IES en general requieren una adecuada gestión universitaria que facilite la implantación de sus Modelos de forma eficiente, en beneficio de la formación integral del alumno.

## Referencias

- Aguerrondo I. (2017). El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo XXI. Recuperado el 12 de diciembre, 2017 de <http://campus-oei.org/administracion/aguerrondo.htm>
- Beltrán J. (1999). Nuevo modelo educativo para la universidad veracruzana Lineamientos para el nivel licenciatura. Recuperado el 12 de septiembre del 2018 de: <https://www.uv.mx/meif/files/2015/03/MEIF.pdf>
- CONOCER. (2017) Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales.
- Cubero R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. Avances En Rev. Avances en Psicología Latinoamericana, Vol. 23, pp. 43–61. Bogotá, Colombia. Universidad del Rosario.
- Valles, J. A. Rodríguez, R. M. (2011). Teorías del proceso enseñanza aprendizaje centrada en SIG. Cuadernos de Educación y Desarrollo Vol. 3 (25). Recuperado el 12 de septiembre del 2018 de <http://www.eumed.net/rev/ced/index.htm>
- Moncada J. S. (2015). Modelo Educativo Basado en Competencias. México: Trillas.
- Núñez N. (2010). Portal pedagógico: modelos educativos universitarios. Recuperado diciembre 16, 2017, de <http://nnunerojas.blogspot.mx/2010/04/modelos-educativos-universitarios.html>
- Osorio E. y Díaz M. (2011). Nuevo modelo educativo ¿Mismos docentes? En Rev. Tiempo de Educar. Vol. 12.Núm. 23. Enero-junio. Pp. 29-46. Toluca, México. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Secretaría de educación Pública. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/curricula/mexico/mx\\_befw\\_2011\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/curricula/mexico/mx_befw_2011_spa.pdf)
- Scott C. (2015). El Futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?; En Rev. Investigación y prospectiva en educación; Vol. 14. UNESCO. Recuperado el 12 de septiembre del 2018 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996s.pdf>
- Universidad Autónoma de Chiapas. (2010). Modelo Educativo (2010). México: Autor.
- Universidad de Deusto (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. (U. Deusto, Ed.), Informe Final Proyecto Tuning América Latina. España. Recuperado el 12 de septiembre del 2018 de <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Reflexiones+y+perspectivas+de+la+Educaci+n+Superior+en+Am+rica+Latina+Informe#1>

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (2015). Modelo Educativo. Villahermosa, Tabasco, Mexico: Autor. Recuperado el 12 de septiembre del 2018 de <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1171.4643>

Universidad Autónoma de Yucatán (2010). Modelo Educativo para la formación integral. Mérida, Mexico: Autor.

## **SEMBLANZA CURRICULAR DE LOS AUTORES POR ORDEN ALFABÉTICO**

### **Antonio Aguirre Andrade**

Profesor investigador. Maestro en Comercio Internacional y Licenciado en Administración. 19 años de experiencia docente en el nivel superior. Becario del Programa para el Desarrollo Profesional Docente de la Secretaría de Educación Pública desde el 2012, obteniendo el reconocimiento del Perfil Deseable de Profesores de Tiempo Completo. Desde el 2014 es miembro del Sistema Estatal de Investigadores. Ha publicado artículos y capítulos de libros relacionados con las líneas de investigación de Desarrollo Humano e Innovación Productiva. Ponente en congresos nacionales e internacionales en México y Perú.

### **Arturo Corona Ferreira**

Profesor investigador de tiempo completo en la División Académica de Informática y Sistemas, cuenta con una maestría en administración de sistemas de información, su experiencia está enfocada en la integración y desarrollo de tecnologías de la información en diversas disciplinas. Como efecto de tal actividad sus productos han apoyado a empresas como Banorte, Tec. de Monterrey, Universidad de Morelia, PEMEX, Gobierno del Estado de Tabasco.

### **Arturo Gil Gutiérrez Wong**

Licenciado en Médico Cirujano con Doctorado en Educación, cuenta con más de 25 años en la Universidad Veracruzana como profesor de tiempo completo. Realiza tutorías, dirección de trabajos de investigación así como jurado de los mismos, realiza docencia y gestión.

### **Blanca Margarita Andrea Padilla Mendoza,**

Docente de tiempo completo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Imparte las unidades de aprendizaje Planeación y evaluación educativa, Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación educativa además de Taller de Trabajo Recepcional. Tiene la Maestría en Educación y el Doctorado en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. La línea de investigación que trabaja es actores y procesos educativos.; es miembro activo del equipo central del Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC) de la UATX, además pertenece al cuerpo académico POLÍTICAS PÚBLICAS, GRUPOS VULNERABLES Y EDUCACIÓN. Ha participado en diversos foros como: congresos, coloquios, cursos y publicaciones, desarrollando temas del campo de lo educativo.

### **Candelaria Guzmán Fernández**

Doctor en Gestión Estratégica y Políticas de Desarrollo, Universidad Anáhuac Mayab. Maestría en Administración. - Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Contador Público. - Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Profesor-Investigador desde 1995 en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco impartiendo asignaturas a nivel licenciatura y posgrado. Acreditación por parte de la Secretaría de Educación Pública a través del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) como profesor de tiempo completo con perfil deseable. Certificación profesional y académica en administración por la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ANFECA) 2008-2013. Miembro del Sistema Estatal de Investigadores del Estado de Tabasco 2010,2011 y 2012. Miembro de la Red Mexicana de Investigadores en Estudios Organizacionales 2009. 2010, 2011 y 2012.

### **Carlos Alonso Pulido Ocampo**

Licenciado en Pedagogía y maestro en Desarrollo Humano por el Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana. Docente de la Facultad de Pedagogía del área de currículo y didáctica en las experiencias educativas a) Planeación didáctica, b) Análisis de la práctica, c) Diseño curricular. Con experiencia profesional en formación de académicos, administración y gestión educativa, así como en el uso de saberes digitales y diseño instruccional para el trabajo en línea.

### **Citlalli García Bernal**

Licenciada en Ciencias de la Educación y maestra en Educación por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT); doctora en educación por la Universidad Maya. Desde 2008 es profesora-Investigadora en la División Académica de Educación y Artes (DAEA) de la UJAT, donde imparte las asignaturas institucionales Habilidades de pensamiento y Comunicación oral y escrita. Egresada del Diplomado: "Docencia para el Desarrollo de Habilidades de Pensamiento" de la UJAT. Formó parte de la comisión para el proceso de acreditación de los Programas Educativos en Ciencias de la Educación, Comunicación e Idiomas. Actualmente y desde 2011, funge como Jefa del Departamento de Becas y Movilidad Estudiantil de la UJAT.

### **Crystiam del Carmen Estrada Sánchez**

Doctora en estudios transversales de comunicación y cultura por el Instituto de Comunicación y Cultura ICONOS. Maestría en docencia por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). Licenciatura en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de las Américas de Puebla (UDLA). Ha ejercido la comunicación como locutora, conductora, reportera, en las relaciones públicas. Presidenta del club de periodistas del estado de Tabasco. Premio estatal sobre los medios de comunicación otorgado por la Confederación Nacional de Periodistas. Ha colaborado en la administración pública del gobierno estatal. Es docente de la UJAT en la licenciatura en ciencias de la comunicación. Coautora del libro "Periodismo por Docena con el artículo "Al final del día el Comunicador y la ley van de la mano". Es una comunicadora independiente y luchadora social

### **Delfín Romero Tapia**

Maestro en Estudios Cinematográficos por la Universidad de Guadalajara, Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Guadalajara. Autor de libro, capítulo de libro y artículos en revistas especializadas. Profesor-Investigador de la UJAT, de las asignaturas de Apreciación Cinematográfica, Televisión, entre otras. Cuenta además con Perfil PRODEP. En su experiencia laboral ha fungido como director de cámaras en Televisa Guadalajara, Comisión de Radio y Televisión de Tabasco y productor de televisión en el Centro de Comunicación y Mercadotecnia de la UJAT.

### **Domingo Román Guillén,**

Licenciado en Sociología, Maestro en Docencia y Doctor en Educación, Profesor Investigador de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en la División Académica de Ciencias Económico-Administrativas (DACEA). Ha participado en el Diseño y Reestructuración de Planes y Programas de Estudios en el área de Educación y Ciencias Económico Administrativas, igualmente, se ha integrado a comisiones para los trabajos de evaluación o acreditación de Programas Educativos por organismos avalados por los COPAES o CIEES. Se ha desempeñado como Jefe del área de Tutorías, Coordinador de Educación a Distancia y Coordinador de los Estudios Básicos en la DACEA.

### **Edith Salazar De Gante**

Doctora en Educación, Licenciada en Sociología y Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Coautora de 12 libros, el más reciente Los problemas Sociales y sus actores. Una mirada desde Tlaxcala (2016). Y desde 1998 es docente de la Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Actualmente es coordinadora del Doctorado en Ciencias Sociales en la misma institución. Es líder del Cuerpo Académico “Ciencias Sociales Aplicadas” y sus líneas de investigación: Jóvenes; Trayectorias juveniles; Género; Procesos Electorales y estudios Demoscópicos. Actualmente es integrante de la Comisión para el diseño y la implementación del Modelo Educativo Humanista Integrador basado en Competencias de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

### **Javier Tolentino García**

Licenciatura en Pedagogía por la Universidad Veracruzana, con mención honorífica. Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación en la Universidad Iberoamericana, con reconocimiento. Candidato a Doctor en Tecnología Educativa por la Universidad de las Islas Baleares. España. Ha trabajado como docente y directivo en distintas instituciones públicas y privadas, desde primaria hasta postgrado. Ha realizado diseños curriculares e investigación educativa. Ha sido ponente y ha publicado diversos artículos en periódicos, revistas y memorias de congresos nacionales e internacionales. Ha colaborado en tres libros colectivos, sobre temas de educación. Y es autor de uno titulado: “Gestión Académica de las Instituciones de Educación Superior. La Formación de Directivos”. Y otro, sobre “Competencias Docentes para Planear con el Programa Enciclomedia”, producto de una investigación financiada por CONACYT:

### **Juan de Dios González Torres**

Profesor investigador de tiempo completo en la División Académica de Informática y Sistemas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, cuenta con la Maestría en Tecnología Educativa y el Doctorado en Ciencias de la Educación, ha participado en la reestructuración de los programas educativos de las Licenciaturas en Informática Administrativa y Sistemas Computacionales, en foros de innovación educativa y educación a distancia a nivel nacional e internacional.

### **Laura del Carmen Sánchez Quiroga.**

Maestra en Ciencias con Especialidad en Matemáticas Básicas por el Centro de Investigación en Matemáticas (CIMAT). Licenciada en Matemáticas por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). Diplomados en Docencia y en Competencias para la Educación Superior por la UJAT. Profesora de la DACB de la UJAT de 1993 a 1994 y de 1996 a la fecha. Delegada por el Estado de Tabasco para la 16 y 17 Olimpiada Mexicana de Matemáticas y miembro del Comité Estatal de la Olimpiada de Matemáticas en diversas ocasiones. Ha sido en diversas ocasiones miembro de Comités Organizadores de la Olimpiada de Matemáticas del Estado, Foros, Escuelas y Congresos de Matemáticas.

### **Leticia del Carmen López Díaz**

Licenciatura en Ciencias de la Educación por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Maestría en Docencia por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Experiencia en el campo laboral, en el área de la Enseñanza, la Gestión y la Administración en la UJAT; mediante la Participación y dirección de grupo de trabajo en el diseño curricular, revisión y reestructuración de Planes de Estudio de la UJAT; en los Procesos de evaluación y reacreditación de licenciaturas. Actualmente es Directora de Fortalecimiento Académico y Profesora-Investigadora de Tiempo Completo en la División Académica de Educación y Artes de la UJAT.

### **Lisbeth Jacinto Castillo**

Doctora en Educación, Maestría en Administración con Especialidad en Desarrollo del Factor Humano (UVM) y Maestría en Impuestos por el Instituto de especialización para ejecutivos, especialidad en contribuciones fiscales y Licenciado en Contaduría Pública (UJAT), certificado por Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contabilidad y Administración (ANFECA), acreditado como Consultor de empresas por la Secretaría de Economía, Profesor Investigador de la DACEA con 27 años de experiencia y miembro del comité de reestructuración de planes y programas de estudio de la licenciatura en contaduría pública, instructor externo de empresas públicas y privadas y propietario de una empresa de capacitación.

### **María del Refugio Salas Ortega**

24 años de experiencia docente y 28 de ejercicio profesional. Formación en el área Química Clínica y administración, impartiendo a nivel licenciatura y posgrado. Certificada en el campo profesional y ECO050 del Conocer, ha participado como coordinadora en el diseño curricular institucional, así como en la elaboración de reactivos para la certificación profesional, certificadora de formación por competencias en el nivel medio superior, Ponente, organizadora y evaluadora en Congresos nacionales e internacionales; publicaciones en memorias, artículos y capítulo de libro en ambas disciplinas. Realiza actividades de tutoría y gestión, pertenece al Cuerpo Académico "Salud Pública y Administración en Salud" mismo que se encuentra en consolidación. Perfil PRODEP.

### **María del Rocío Lucero Muñoz**

Profesora de Tiempo Completo de la ffyl de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Integrante del CA Modernidad y Humanismo, LGAC Paradojas de la Razón Práctica Moderna. Integrante de la Red de Investigadores de filosofía de la región Centro-Norte. Desarrolla la línea de investigación de filosofía de la educación. Publicaciones recientes, "Los valores y la educación" en Ana Bertha Luna Miranda y Mariela Jiménez (coord.) Fundamentos para la acción tutorial y de formación en valores. Newton, UATx 2017 Condorcet y la Ilustración. Una filosofía educativa. Colofón, UATx 2016, "La noción de individuo en la filosofía educativa de Condorcet" en Lucero, Muñoz María del Rocío, José Antonio Mateos Castro y René Vázquez García (coord.) El individuo en el horizonte de la modernidad. México, UATx, 2016, "Condorcet, ¿filósofo ilustrado feminista?, en María del Carmen Cuecuecha Mendoza y María Elizabeth Jaime Espinosa (coord.) Estudios de Género .La perspectiva de las Humanidades en México. UATx 2015. "La filosofía de la educación desde la perspectiva de John Dewey" en Lucero, Muñoz María del Rocío, José Antonio Mateos Castro y René Vázquez García (coord.) Paradojas de la razón moderna. UAT Tlaxcala 2014

### **María del Rosario Taxis Zúñiga**

Doctora en Educación, Licenciada en Trabajo Social y Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Docente de la Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, sus líneas de investigación: embarazo, aborto, género, juventudes, derechos sexuales y reproductivos, violencia de género y educación, ha publicado un libro, y artículos en revistas a nivel nacional e internacional. Ha participado como conferencista y ponente en eventos internacionales exponiendo su trabajo de investigación en Colombia, Perú, Argentina, Uruguay, Chile y Costa Rica y México. Adicional a su labor docente, se desempeña como Directora Estatal de la Red por los Derechos Sexuales y reproductivos (DDESER) desde 2009 a la fecha, así como asesora nacional de la red de jóvenes de DDESER y coordinadora regional de la estrategia 2 de acompañamientos de aborto legal y seguro en la zona norte del país, pertenecientes a Equidad de género, ciudadanía, trabajo y familia, A.C., organización que se dedica a la defensa y promoción de los derechos sexuales y reproductivos.

### **Martha Lilia León Noris**

30 años de vida académica, con formación en las áreas de Química y Administración, esta última a nivel doctorado y certificada por la ECO217, ECO050 de CONOCER. Imparte docencia a nivel Licenciatura y posgrado. Coordinadora en el Diseño Curricular institucional, y certificadora de formación por competencias en el nivel medio superior. Cuenta con ponencias en Congresos nacionales e internacionales, publicaciones en memorias, artículos y capítulo de libro relacionados con ambas disciplinas. Realiza actividades de tutorías y Gestión; pertenece al núcleo del Cuerpo Académico “Salud Pública y Administración en Salud” en consolidación. Perfil del programa nacional para el desarrollo profesional docente (PRODEP).

### **Martha Luna Martínez**

Formación inicial, Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana, Licenciatura en la Enseñanza de la Lengua Inglesa y en la Enseñanza de la Lengua Francesa, con perfil para la Docencia, la Traducción y la Interpretación en lenguas extranjeras. Maestría en Educación en la Universidad Mexicana (UNIMEX). Actualmente, docente de asignatura de Inglés en la Universidad Veracruzana, Fac. de Psicología, Bioanálisis, así como de Inglés Especializado en Quiropráctica I y en Quiropráctica II. Colaboradora de los Cuerpos Académicos *Salud Pública y Administración en Salud y Calidad, Productividad e Innovación en la Educación* de la Fac. de Medicina, región Veracruz. Ha publicado en el área educativa, desarrollo de competencias, Seguimiento de Egresados, así como de estrategias de aprendizaje. Instructora en el Diplomado de Competencias Docentes de Nivel Medio Superior Módulo I y Módulo II (PROFORDEMS). Evaluadora ante CERTIDEMS, colaboración UV-ANUIES. Estuvo a cargo de la Coordinación de Fortalecimiento Académico de la Lengua Extranjera en la Facultad de Medicina región Veracruz.

### **Mauricio Eliseo Aguirre Serena**

Licenciado en Psicología y Maestro en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación por la Universidad Veracruzana y especialista en Docencia y Métodos Estadísticos por la misma institución. Es Académico de Carrera, Titular C en la Facultad de Psicología, U.V., Región Veracruz. Durante el proceso de transformación del Modelo Educativo en la U.V., se desempeñó como facilitador del Nuevo Modelo Educativo para el diseño de un currículum semi-flexible en su facultad. Ha sido representante del Cuerpo Académico “Investigación e Intervención en Psicología”, Jefe del Departamento de Superación Académica de Dirección General de Desarrollo Académico de la U.V. y Director General de esa misma dependencia de la Universidad Veracruzana, Secretario Técnico del Comisionado para la Evaluación del MEIF y Secretario Técnico de la Secretaría Académica de la U.V. Es coautor de una guía para el diseño de proyectos curriculares, con el enfoque de competencias.

### **Moisés Mecalco López**

Dr. en Estudios Organizacionales, por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Perfil deseable PRODEP. Docente con 20 años de experiencia, actualmente es Coordinador de la Maestría en Ciencia Sociales de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Del 2013 a la fecha ha sido coautor en 6 libros publicados y uno más en proceso de dictaminación, específicamente en la temática de las reformas universitarias. Desde el 2012 y a la fecha forma parte de la Comisión universitaria encargada del diseño e implementación del modelo universitario en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Responsable técnico en Tlaxcala del proyecto “Los universitarios frente al cambio, reforma educativa y proyecto social. Una perspectiva regional” financiado por los Fondos SEP-CONACyT y realizado en cuatro universidades públicas mexicanas.

### **Norma Aguilar Morales**

Doctora en Gestión Estratégica y Políticas de Desarrollo, Maestra en Administración con Especialidad en Dirección del Factor Humano y Licenciada en Administración de Empresas.

Coordinadora Académica del Doctorado en Administración Educativa perteneciente al PNPC del CONACYT. Académica certificada por la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración [ANFECA], Profesora Investigadora de tiempo completo en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco [UJAT] desde 1993, académica certificada con perfil deseable PROMEP, consultora certificada por el Sistema Nacional de Consultores PyMe de la Secretaría de Economía, miembro del Sistema Estatal de Investigadores del Estado de Tabasco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores 2015-2017. Premio al Mérito Científico UJAT 2016. Premio al Mérito Académico UJAT en 2007 y 2014. Premio al Mérito Académico “Arturo Elizundia Charles” en el 2013, por la región 6 Sur de ANFECA. Ha publicado diversos artículos en revistas nacionales e internacionales y escrito libros y capítulos de libros. Participación como ponente en congresos nacionales e internacionales.

### **Raúl Armando Hernández Glory**

Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Guadalajara, Maestro en Gestión de la Calidad por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. De 2013 a 2016 completó estudios del Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos en el SUV de la Universidad de Guadalajara. Desde 2003 y hasta 2008 fue coordinador de Difusión Cultural de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. De 2008 a la fecha es encargado de la Dirección del Centro de Desarrollo de las Artes en la UJAT. Profesor-Investigador de esta Casa de Estudios, perfil deseable PRODEP y fue integrante del Sistema Estatal de Investigadores desde 2013 a 2018. También es integrante de la Red Universitaria de Gestión Cultural México.

### **René Elizalde Salazar**

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, Maestro en Sociología por el Colegio de Puebla y Licenciado en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana. Ha sido conferencista magistral en diferentes instituciones de educación superior y autor de varios libros. Con amplia experiencia en la educación, ha sido docente a nivel bachillerato, licenciatura, maestría y doctorado en diferentes instituciones de educación superior y especialmente en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Ha cumplido diferentes cargos en la UATx como director de facultad, Coordinador de la División de Ciencias Sociales y Administrativas, Secretario de Rectoría, Secretario Académico y actualmente Presidente de la Fundación UAT. Es Coordinador de la Comisión para el diseño y la implementación del Modelo Educativo Humanista Integrador basado en Competencias de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Asimismo, es líder del Cuerpo Académico: Políticas públicas, grupos vulnerables y educación

### **Rosa Nelly Rivera Cruz.**

Doctora en educación por la Universidad Maya, Maestra en Administración Pública y Licenciatura en Relaciones comerciales por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. 15 Años laborando en área administrativa en elaboración de programa operativo anual (POA 2001-2016) y Experiencia docente 9 años Frente a grupos y en el sistema de educación a Distancia (2010-2019). Desempeño en tutorías para el estudiante y en la orientación en procedimientos administrativos y académicos del Sistema de Educación a Distancia.

### **Rubén Hernández Ruiz**

Ingeniero Naval por la Universidad Veracruzana. Doctor en Educación por la Universidad La Salle de San José, Costa Rica. Cuenta con estudios en administración educativa y formación de formadores. Docente desde 1980. Ha sido directivo escolar de instituciones educativas y diseñador curricular de programas educativos y experiencias de aprendizaje multimodales. En la Universidad Veracruzana es profesor de Habilidades de Pensamiento desde el 2003. Coordinó las Academias Regional de Xalapa y estatal de Veracruz de Habilidades de Pensamiento. Es gestor de proyectos de formación de académicos y directivos escolares, académico multimodal del Área de Formación Básica General (AFBG), facilitador del Programa de Formación de Académicos (ProFA) y asesora

en la formación y capacitación de empleados y directivos en Pensamiento Crítico. En la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco ha colaborado en la formación de profesores de Habilidades de Pensamiento y en la creación del programa de la asignatura.

### **Samantha Sánchez Cruz**

Doctora en Educación por el Centro Internacional de Posgrado, Maestría en Administración por la Universidad del Valle de México; Licenciatura en Relaciones Comerciales por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. 19 años impartiendo cátedras en el nivel superior y posgrado en la Universidad Popular de la Chontalpa (UPCH), donde actualmente es profesora investigadora de tiempo completo. Becaria del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) de la SEP en los años 2011, 2013 y 2014; obtención del reconocimiento del Perfil Deseable del 2013 a la fecha.

Integrante del Padrón Estatal de Investigadores del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Tabasco (CCyTET), Reconocimiento como Miembro del Sistema Estatal de Investigadores desde 2012 al 2018. Ponente en congresos nacionales e internacionales en México, Perú y Colombia. Ha impartido conferencias relacionadas con temas de Liderazgo, Desarrollo Humano, Planeación Estratégica, Ventas y Motivación. Cuenta con publicaciones de artículos y capítulos de libro.

### **Samuel de Jesús Garrido Villalobos**

Estudios de Maestría en Ciencias, Especialidad en Matemáticas Básicas por el Centro de Investigación en Matemáticas (CIMAT). Licenciado en Matemáticas por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). Diplomados en Docencia por la UJAT y por la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG). Profesor de la DACB de la UJAT de 1993 a 1994 y de 1997 al 2002. Profesor de la UAG de 2004 a la fecha obteniendo el Reconocimiento como Profesor Distinguido por varios años. Delegado por el Estado de Tabasco para la 13 y 14 Olimpiada Mexicana de Matemáticas y miembro del Comité Estatal de la Olimpiada de Matemáticas en diversas ocasiones. Ha sido en diversas ocasiones miembro de Comités Organizadores de la Olimpiada de Matemáticas del Estado, Foros, Escuelas y Congresos de Matemáticas.



Dr. José Manuel Piña Gutiérrez  
*Rector*

Dra. Dora María Frías Márquez  
*Secretaria de Servicios Académicos*

Ing. Miguel Ángel Ruiz Magdónel  
*Director de Difusión Cultural*

Mtro. Fredys Pérez Ruiz  
*Jefe del Departamento Editorial Cultural*

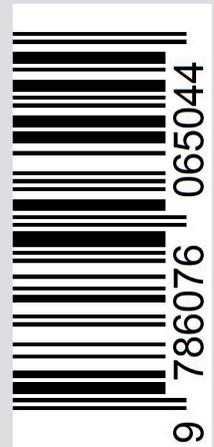


Esta obra se terminó de editar el 00 de octubre de 2019, en Villahermosa, Tabasco. México. El cuidado de la edición estuvo a cargo de los autores y del Departamento Editorial Cultural de la Dirección de Difusión Cultural y el Fondo Editorial Universitario.



# UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO

“ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE”



C O L E C C I Ó N

ROSARIO MARÍA GUTIÉRREZ ESKILDSEN

*Pedagogía y Educación*