



GESTIÓN DEL APRENDIZAJE: REFERENTE INNOVADOR PARA LA FORMACIÓN DE ACADÉMICOS EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Rubén Hernández Ruiz¹
Ma. del Rayo Isabel Pérez Juárez
Estela Acosta Morales

Eje temático 3: Competencias docentes: formación y evaluación
Estructura: Ensayo

Resumen

El documento está estructurado en dos partes, en la primera se da un panorama de la formación académicos en la Universidad Veracruzana y en la segunda se describe la gestión del aprendizaje como referente que sustenta un modelo de formación de profesores, el Programa de Formación de Académicos (ProFA), propuesto por el Departamento de Competencias Académicas, organismo encargado de la función formativa.

La gestión del aprendizaje se concibe como los procesos que permiten la generación de decisiones y formas de explorar y comprender una compleja gama de posibilidades para aprender; esto supone una nueva forma de asumir la realidad, en donde los aprendices son competentes para comprender, propiciar, explorar y decidir las experiencias de aprendizaje que les permitan generar conocimientos, solucionar problemas, visualizar escenarios y proyectar propuestas, entre otras acciones que les permiten seguir aprendiendo.

Se deriva de aquí la definición de gestor del aprendizaje, un académico que cuida de su propio aprendizaje y la del sujeto que aprende como su estudiante, apoyándolo en la construcción de su proyecto de vida.

Palabras clave: gestión del aprendizaje, formación de académicos, docencia universitaria

¹ Doctor en Educación por la Universidad de La Salle, Costa Rica. Gestor de proyectos educativos de formación de académicos del Departamento de Competencias Académicas de la Dirección General de Desarrollo Académico. Universidad Veracruzana. Xalapa, Ver., México.
rubhernandez@uv.mx

Introducción

El rostro de las sociedades contemporáneas es multiforme: simultáneamente y conformando una trama, existe un incremento de problemáticas derivadas de la falta de atención a las necesidades sociales, surgen expresiones de la diversidad cultural y se desarrollan tecnologías y otros recursos que intentan seguir estas manifestaciones. Con este escenario, el papel de las universidades se resignifica como un catalizador de los procesos de desarrollo humano y de justicia social. Para el caso de la Universidad Veracruzana, esta función dinamizadora adquiere protagonismo debido a que es una de las instituciones públicas con amplia cobertura geográfica del país y ofrece una gama extensa de opciones profesionales, mismas que descansan en los académicos que conforman la capacidad académica de la institución.

Como su propuesta educativa, la Universidad Veracruzana (UV) opera un modelo que busca consolidar la autonomía de los estudiantes a través del paradigma del aprendizaje, la transversalidad y flexibilidad de los saberes; este modelo declara una formación integral, entendida como el desarrollo armónico de varias dimensiones de la persona. Es relevante mencionar aquí las cuatro dimensiones que promueve el modelo universitario porque se trata de un ejercicio de proyección sobre el perfil del académico, la persona que animará la propuesta. Así,

...la *dimensión humana* se relaciona con el desarrollo de actitudes y la integración de valores que influyen en el crecimiento personal y social del ser humano como individuo, para ello aborda al sujeto en sus... [aspectos]² ...emocional, espiritual y corporal. La *dimensión social* fortalece los valores y las actitudes que le permiten al sujeto relacionarse y convivir con otros, de tal forma que propicia la sensibilización, el reconocimiento y la correcta ubicación de las diversas problemáticas sociales y fortalece el trabajo en equipo y el respeto por las opiniones que difieren de la propia, y el respeto hacia la diversidad cultural. La *dimensión intelectual* tiende a fomentar en los estudiantes el pensamiento lógico, crítico y creativo necesario para el desarrollo de conocimientos, sobre todo aquellos de carácter teórico que circulan de manera privilegiada en el ámbito universitario; así como a propiciar una actitud de aprendizaje permanente que permita la autoformación, finalmente; la *dimensión profesional* está orientada hacia la generación de conocimientos, habilidades y actitudes encaminados al saber hacer de la profesión; incluye tanto una ética de la profesión como los nuevos saberes que favorezcan la inserción de los egresados en el mundo del trabajo en las mejores condiciones. (Barradas, 2010).

² El paréntesis es nuestro

Ante un bosquejo de buenos deseos como los anteriores, parece coherente, en consecuencia, que los profesores tengan las competencias profesionales necesarias para contribuir a que sus estudiantes alcancen esos objetivos. Si como se busca desarrollar, asumimos que el académico es una figura central para la concreción de la praxis de un modelo educativo, es necesario plantear su identidad y la de sus prácticas educativas, pues son los elementos que configuran y orientan la atención que nos ocupa: la formación de los académicos o formadores de profesionistas de diversas disciplinas universitarias.

Adelantamos que al tratar de caracterizar a un académico-docente o un formador, entramos de lleno en la profundidad de designar cualidades o atributos en donde se ponga de relieve su existencia concreta y su virtud de gestar y acompañar aprendizajes vitales, autónomos, autogestivos y recursivos.

Con este panorama, el Departamento de Competencias Académicas (DCA), dependiente de la Dirección General de Desarrollo Académico (DGDA), tiene como funciones centrales planear, difundir, coordinar, evaluar y retroalimentar el proceso de formación de los académicos con un enfoque basado en competencias profesionales integrales y bajo el paradigma del aprendizaje; con esto se busca consolidar un cierto perfil del académico universitario, más idóneo que ideal en el sentido de que responde a las demandas de calidad e innovación de la educación contemporánea, pero que no se estatiza ni es monolítico.

En la caracterización de este perfil, se enfatiza la responsabilidad social que se promueve desde el acompañamiento y la mediación de aprendizajes, sean estos disciplinarios o pedagógicos, lo que de alguna forma es la concreción del denominado aprendizaje para la vida o el saber ser.

Una de las estrategias del DCA para lograr su función de promotor y acompañante de la formación continua de los académicos de la UV, es el Programa de Formación de Académicos (ProFA), estrategia que ha operado desde 2005 y que en su evolución, a finales de 2012, se hace necesaria una renovación innovadora a partir de analizar su historicidad, revisar y fortalecer su fundamento epistemológico y describir las acciones estructurales a realizar para lograr el cometido. Se presentan aquí las dos primeras.

Es menester precisar que se trata de una evolución que conserva vigente los referentes teórico conceptuales del documento fundador de 2005, *Propuesta de Programa de formación de académico* (Medina, 2005) empero se desarrolla en esta fase, el concepto de **gestión del aprendizaje** como la innovación del DCA que sustenta y cobija a un ProFA con una visión renovada, con nuevas acciones y una ampliación de sus eventos académicos de formación, esto último objeto de otro documento.

Panorama de la formación de académicos en la UV

Se puede decir que en 1974, tres décadas después de su fundación, la Universidad inicia su proceso sistemático de capacitación y actualización docente, principalmente en aspectos técnico pedagógicos. Considerando que hay nuevas necesidades, en 1984 cambia el enfoque de capacitación, de la tecnología educativa que se venía desarrollando a la pedagogía crítica. En 1992, se reorganiza la capacitación de acuerdo con una propuesta de mejoramiento académico que pretendía superar el concepto de cursos aislados por un programa que enlazara la teoría pedagógica con la práctica profesional. En 1998, ante la implantación del Nuevo Modelo Educativo (NME) se definen los criterios académicos para crear un programa articulado de capacitación y actualización acordes con los requerimientos del modelo. En 2001, la capacitación docente se organizó por competencias: Generales, Para el NME y Para la actualización disciplinaria. Y en 2004 por área de formación: Tecnológica, Pedagógica, Comunicación, Investigación y Desarrollo humano.

En el 2005, con base en diversos diagnósticos de necesidades de capacitación y a partir de considerar las competencias profesionales integrales³ se alude a formación en vez de capacitación, evitando conceptualmente sólo el desarrollo de las habilidades o destrezas, el eje heurístico. Se diseña entonces el Programa de Formación de Académicos (ProFA) cuyos programas de estudios de las experiencias educativas que lo conformaban siguieron una metodología de

³ Ver Gonzci (1996).

diseño por competencias, propio del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), modelo de la UV que evolucionó a partir del NME.

En ese año se define el perfil docente que aún prevalece en la UV (Medina, 2005): “Académico socialmente responsable, con saberes disciplinarios y pedagógicos, habilidades profesionales y para la docencia, la generación y aplicación de conocimientos, la tutoría y la gestión, con disposición hacia el autoaprendizaje permanente y el trabajo colaborativo e interdisciplinario”; además, se determinan once competencias: Investigación, Comunicación, Autoaprendizaje, Orientación, Diagnóstico, Gestión, Planeación, Organización, Ejecución, Intervención y Evaluación.

Orientando y flexibilizando la oferta de experiencias educativas, en el 2008, se incorpora la modalidad virtual y distribuida y se implementan las trayectorias de formación donde el académico decide qué experiencias educativas tomar y en qué periodo, acumulando créditos hasta conformar un diplomado, el cual acredita presentando una evidencia integradora de desempeño.

Actualmente el ProFa atiende a 6,891⁴ académicos ofreciéndoles para el desarrollo de sus competencias, 25 experiencias educativas y 4 diplomados. Sin embargo, como referente estadístico se sabe que, en promedio por periodo de formación (de 2005 al 2011) han acreditado al menos un curso de formación, 1497 académicos, que equivalen al 21.7 % de la población total, ni siquiera la cuarta parte. Este dato puede variar un poco (de 20 a 30% aproximadamente) si se considera que algunos toman más de una experiencia y que de la población total algunos están ejerciendo funciones directivas, administrativas o sindicales, se hallan en sabático, estudiando algún posgrado, en prácticas de campo o desarrollando proyectos fuera de la universidad, posible razón por la cual no se acuden a sesiones de formación. De esta referencia se podrían inferir varias cosas, entre otras que, el programa de formación no tiene la cobertura e impacto suficiente y que los académicos y sus directivos no se preocupan por su formación, al menos no optan por la alternativa que le ofrece la institución.

⁴ Dato consultado en Numeralia, Universidad Veracruzana, en: <http://www.uv.mx/numeralia2012/personal/index.html> Fecha de consulta: 20-09-2012.

Pero el problema no es sólo de cobertura o de definición de un perfil docente, Perrenoud (2009) dice: “Formarse no es —como a veces podría hacerlo pensar una visión burocrática— ir a seguir cursos (incluso de una forma activa); es aprender, cambiar, a partir de distintos métodos personales y colectivos de autoformación.” Uno de esos métodos es la práctica reflexiva⁵, entendida como la “voluntad de aprender metódicamente de la experiencia y transformar su práctica” periódicamente. Entonces, considerando que “la práctica reflexiva es una fuente de aprendizaje y regulación”, saber organizar la propia formación continua es mucho más que saber elegir con discernimiento entre varios cursos de un catálogo, es gestionar el aprendizaje, el propio para poder gestar el de los profesionales en formación.

Fundamento epistemológico

Hoy en día es común decir que la educación está en crisis. Calvo (2008) prefiere afirmar que “es la escuela quien se encuentra gravemente enferma y no la educación”. La diferencia que distingue es que “la educación es el proceso de creación de relaciones posibles, en tanto que la escolarización es el proceso de repetición de relaciones preestablecidas”. Entonces, la escuela, que no la educación, ha generado procesos de administración del conocimiento que han arrojado resultados parciales o pobres como lo demuestran las evaluaciones nacionales e internacionales como ENLACE o PISA en los niveles educativos básico y media superior repercutiendo esa brecha o rezago educativo en el superior.⁶

Gadotti (2002) asevera que “Los problemas actuales, incluso los problemas ecológicos, son provocados por nuestra manera de vivir” y ésta “es inculcada por la escuela”. Capra (2009) dice: “Cuanto más estudiamos los principales problemas de nuestro tiempo, más nos percatamos de que no pueden ser entendidos aisladamente. Se trata de problemas sistémicos, lo que significa que están interconectados y son interdependientes.” A partir de esto, Hernández y Ramírez

⁵ Confrontar Schön (1998).

⁶ Hernández y Ramírez (2011) analizan este asunto.

concluyen que mirarlos de manera diferente requiere un viraje en el modo de pensar, sentir y expresarse, una resignificación de las relaciones entre aprendizaje, educación, desarrollo, sustentabilidad y vida, pero creen que el cambio hacia una visión integrada —si bien ha habido buenos intentos como producto de una educación ambiental y posteriormente de una educación para la sustentabilidad— aún no ha trascendido porque no se ha generado un sistema de vida en la emergencia de una conciencia ecológica universal.

Gadotti (2002) dice que “La educación debe ser tan amplia como la vida.” Se pregunta: “¿Cuáles son los contenidos escolares realmente sustentables, esto es, significativos para nuestras vidas? ¿Cuál es el sentido de que estudiemos esto o aquello? ¿Qué tiene que ver nuestra educación con nuestro proyecto de vida?” Asegura que se debe educar para la paz y la felicidad y no para la competitividad. Sin embargo, en el currículum escolar alguien —normalmente un colegiado— decide lo que debe saber una persona educada y propone asignaturas por disciplinas como compartimentos estancos para aprenderlos, no incluye temas sobre la sensibilidad, subjetividad, incertidumbre y complejidad de la vida cotidiana; tampoco se estudia de manera sistémica, transdisciplinar ni ecológica. En la operación del currículum no se “alcanzan a ver” todos los contenidos del programa ni se desarrollan todas las competencias ni se logran buenas notas; los resultados de las pruebas estandarizadas lo reflejan.

Se necesita revitalizar la educación entendida como “la creación de relaciones posibles” (Calvo, 2008) y “campos de sentido” (Hernández, 2011) en una comunidad viva de aprendizaje a partir del reconocimiento de los principios básicos de todo sistema ecológico: interdependencia, reciclaje, asociación, flexibilidad, diversidad y como consecuencia de la interacción no lineal de todos ellos, la sostenibilidad en ambientes complejos. Interdependencia como una vasta e intrincada red de relaciones —el comportamiento de cada miembro de la comunidad escolar como un todo depende del comportamiento de muchos otros— Reciclaje como procesos cíclicos de producción y consumo que, sin menoscabo de la calidad educativa, generan, retroalimentan y sustentan el proceso educativo de manera recursiva. Los ecosistemas se muestran abiertos al flujo de energía

renovable, eficiente económicamente y benigna para el medio ambiente, sobre la base de una asociación: combinación compleja de cooperación y de coevolución donde la educación se propone como “una estrategia de la materia viva para evolucionar.” (Alvarado, 2010). Es una asociación donde todos los miembros aprenden y se transforman: coevolucionan.

Dos principios básicos que se deben transferir de las comunidades ecológicas a las educativas para hallar el equilibrio entre estabilidad y cambio, orden y libertad, tradición e innovación: la flexibilidad y la diversidad. Capra (2009) asienta: “la trama de la vida es una red flexible en continua fluctuación. Cuantas más variables se mantengan fluctuando, más dinámico será el sistema y mayor su capacidad para adaptarse a los cambios”. Así, recíprocamente, toda experiencia de vida se convierte en una experiencia de aprendizaje donde se reconoce al otro y a lo Otro como una relación de responsabilidad y deferencia ética. En ese reconocimiento e interacción, el sujeto genera vivencias del estar aprendiendo porque, como dice Assmann (2002), aprender es una propiedad emergente de la autoorganización de la vida, continuamente se está interactuando como aprendiz⁷ en una ecología cognitiva⁸. Aquí habría que resaltar que el desconocimiento de esta perspectiva ecológica por parte de los dirigentes y actores políticos, económicos y educativos es lo que ha puesto en peligro la sustentabilidad del sistema educativo y sus escuelas.

La idea, llevada a la práctica, es crear un sistema ecológico de aprendizaje que genere vivencias del estar aprendiendo. El esquema podría ser el siguiente: en el proceso diario de formación, maestro y alumno, en mayor o menor grado, llegan siendo competentes. En su interacción siguen aprendiendo y egresan con un grado de desarrollo mayor pero probablemente no logren completamente los resultados esperados por lo que es conveniente que, en estrecha colaboración, como coaprendientes, recursivamente regresen a aprender a repensar, re-sentir y reexpresarse. Al regresar, reaprenden y favorecen el aprendizaje del otro. En la recursividad, el aprendizaje se vuelve sustentable porque no tan sólo se han

⁷ En constante estado de aprendizaje. (Assmann, 2002)

⁸ Sistema unificado organismo/entorno. (Bateson, 1993; en Assman, 2002)

favorecido procesos cognitivos sino metacognitivos y socioafectivos que permiten seguir aprendiendo a partir de los aprendizajes iniciales. Los productos de aprendizaje son necesarios para la propia producción del proceso de aprendizaje. (Hernández, 2011)

Morin (2006) dice, refiriéndose a los procesos recursivos: “Es un proceso en el que los efectos o productos al mismo tiempo son causantes y productores del proceso mismo, y en el que los resultados finales son necesarios para la generación de los estados iniciales.” Aclara que “el proceso recursivo es un proceso que se produce/reproduce a sí mismo, evidentemente a condición de ser alimentado por una fuente, una reserva o un flujo exterior.” Hernández (2011) considera que esa energía emana de un proyecto de vida⁹. Es el deseo legítimo de aprender —al mismo tiempo que se están aprendiendo contenidos disciplinares o pedagógicos— a ser profesor propiciando el aprendizaje del alumno y el deseo de aprender a ser un profesional generando el aprendizaje del profesor (aunque frecuentemente el estudiante no se da cuenta de esta contribución).

Darse cuenta de que se está aprendiendo, qué se aprende, cómo se aprende y qué resultados se obtienen de ese aprendizaje, propicia la toma de decisiones para la acción reguladora (por sí mismo o provocada por el profesor). El sujeto aprendiente logra la sustentación de su aprendizaje cuando toma conciencia sobre la necesidad de aprender y de seguir aprendiendo por él mismo porque tiene preguntas que responder. En la búsqueda de respuestas se autogeneran nuevas preguntas que inducen la acción inquisitiva. La circularidad regenerativa hace sustentable al aprendizaje. (Hernández y Ramírez, 2011).

El aprendizaje sustentable, recursivo, requiere de apoyos académicos que develen la virtud, el talento y la potencialidad del aprendiente, se trata de gestar su aprendizaje, de gestionarlo. La educación, como la entienden Calvo y Hernández implica descubrir relaciones implicadas y campos de sentido holísticos porque el ser es en sí mismo integrado.

⁹ “Un proyecto es la anticipación del futuro que deseamos y que vamos a esforzarnos en conseguir. Cuando queremos conocer, el proyecto se convierte en pregunta. Cuando son auténticas preguntas, un intrigado afán de saber, nos hace seguir el rastro de las cosas. [...] Un proyecto o una pregunta no son meros deseos, sino deseos decididos.” (Marina, 2007, en Hernández, 2011)

Entonces la misión de la gestión del aprendizaje es promover y facilitar el proceso evolutivo de la conciencia, contemplada ésta como la capacidad de darse cuenta del ser, estar y actuar en el mundo, así como de la realidad circundante. La gestión del aprendizaje cuida del aprendiente, lo apoya en la construcción de un proyecto de vida con sentido y por lo tanto centrada en sus maneras de ser y aprender, individual y colectivamente.

Gestionar no es lo mismo que administrar. La diferencia tiene que ver más con transformar coevolutivamente los sistemas ecológicos de aprendizaje que con mantener un sistema escolar que no produce lo que se espera de él porque no es sustentable. Gestionar es adoptar nuevas posturas y emprender nuevas acciones para producir nuevos resultados. Es integrar procesos académicos y administrativos, es conjuntar la intencionalidad pedagógica para optimizar el aprendizaje con la intencionalidad administrativa para la eficiencia y eficacia de los recursos. Se concibe la gestión del aprendizaje como procesos que permiten la generación de decisiones y formas de explorar y comprender la gama de posibilidades para aprender; esto supone una nueva forma de asumir la realidad como compleja y en donde los aprendices son competentes para comprender, propiciar, explorar y decidir las experiencias de aprendizaje que les permitan generar conocimientos, solucionar problemas, visualizar escenarios, proyectar propuestas, generar estrategias, entre otras acciones alternativas.

Por lo que gestionar implica tejer la compleja trama de referentes que hacen que el aprendizaje suceda, como la planeación, diseño, desarrollo u operación y evaluación de procesos de intervención; en el diálogo de saberes (Bohm, 2001; Asencio, 2004; Leff, 2006; García, 2009), en el tacto y sensibilidad pedagógica (Van Mannen, 1998; Asencio, 2010), en la mediación pedagógica (Gutiérrez y Prieto, 1999; Hernández y Ramírez, 2007) y en la interacción social y creación de significado en comunidades de aprendizaje dialógico (Eljob y otros, 2005). La gestión del aprendizaje pone en el centro al coaprendiente, maestro y estudiantes aprendiendo juntos, del y con el otro, son el corazón de la gestión (Belda, 2001).

Adicionalmente, la gestión del aprendizaje se plantea desde varios referentes que convergen pero al mismo tiempo son transversales y en esa fusión,

transdisciplinarios: humanismo, constructivismo, psicología social, sociología crítica de la educación, la educación intercultural, el enfoque de competencias integrales. De la educación humanista, se retoma la noción de aprendizaje total por ser afectivo, psicológico y confluyente: los aprendizajes se reconocen en la libre elección, el respeto a los intereses particulares de los estudiantes, la autoevaluación y las destrezas vitales como sentir, elegir, comunicarse y actuar. Desde esta perspectiva, las actitudes y los valores guardan un espacio sustancial en los procesos formativos ya que conocimientos, habilidades y actitudes son parte constituyente de la totalidad que es la persona. (Acosta, 2011).

Por su parte, el constructivismo, parte de un consenso bastante asentado con relación al carácter activo del aprendizaje, lo que lleva a aceptar que éste es el resultado de una construcción personal en la que intervienen otros agentes culturales cuya influencia es imprescindible y determinante para la construcción personal referida; se propone un aprendizaje para la vida, cuyos rasgos esenciales son la anticipación y la participación. La anticipación es una actitud para imaginar y construir el presente en función del futuro, es la capacidad de individuos y sociedades para hacer frente, de manera creativa, a situaciones nuevas y emergentes a través del uso de técnicas como la predicción, simulación y prospectiva de modelos a largo plazo. En este sentido el aprendizaje deja de ser un proceso pasivo, heterónomo, para ser autogestivo y autorregulado, es decir, se centra en el sujeto que aprende, quien es el que toma las decisiones y acciones recursivas para su propia formación. (Acosta, 2011).

La gestión de aprendizajes tiende a considerar la innovación permanente como proceso sistémico donde las experiencias de aprendizaje no son sólo aquellas provenientes de la escuela o los ámbitos tradicionalmente concebidos como ambientes de aprendizaje (aulas, modalidades presenciales) sino que se relaciona con cambios en los paradigmas pedagógicos emergentes, en donde la convergencia de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y las industrias culturales o la reconsideración del sujeto aprendiente como un ser holista, totalidad y parte del sistema ecológico donde se desenvuelve, entre otros aspectos, profundizan la necesidad de repensar un nuevo tipo de institución y de

práctica educativa. La proliferación y diversificación de medios para generar y difundir conocimientos favorecen la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida y darle sentido a lo que se aprende. (Acosta, 2011).

Otro de los elementos es una corriente tecnológica de la educación que concibe los aprendizajes como una articulación y optimización de recursos que los dinamizan; la propuesta es que la tecnología emergente sea el medio en el que el estudiante pueda acceder al mundo de información, con una visión crítica y analítica, de manera que resulte útil y valiosa para su educación. Así, la tecnología ayuda a la creación de nuevas concepciones del mundo y apoya la reformulación de las ya conocidas; sin fragmentar ni perder la esencia humana en la interacción tecnológica con el otro, sino permitiendo que en la expresión se autoorganice y autoproduzca a través del conocimiento y afirmación de sí mismo. (Hernández y Ramírez, 2007a).

En consonancia con esto, la gestión del aprendizaje reconoce al gestor como un profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, investigador, crítico y transformador. Su papel consiste en la creación y coordinación de ambientes de aprendizaje complejos, proponiendo a los aprendientes condiciones apropiadas que les apoyen en la interpretación, comprensión, intervención, creación y transformación de su propia realidad y develen la pertinencia de la generación de relaciones de colaboración con los compañeros, con el propio profesor y otras personas para una convivencia armónica. Es mediador entre el conocimiento, el aprendizaje y la cultura social, es decir, el contexto y lo cultural posibilitan pensar, sentir y expresarse de manera dialéctica, más que de manera aislada o dispersa a fin de problematizar lo que se supone evidente, de convertir en reflexión lo que se ve como dado, de pensar acerca de nuestro pensamiento; el auténtico aprendizaje implica diálogo y congruencia con la acción. Por eso, la gestión de aprendizajes desborda el escenario del aula o de la educación formal e informal, no obstante es el espacio en que se inscribe. (Acosta, 2011)

El gestor del aprendizaje potencia a su vez sus propias habilidades metacognitivas y de autonomía como la indagación y la construcción. Optimiza los

espacios y ambientes donde se aprende y en ese sentido es capaz de responder a los cambios tecnológicos y las concepciones del aprendizaje de forma que utiliza de manera creativa e intensiva las nuevas tecnologías de la información y comunicación para reorientar su enfoque pedagógico. Se encuentra congruencia además con el posicionamiento epistemológico de Gonzi (1996) al considerar el enfoque de competencias profesionales integrales como la conjunción de la práctica y la teoría, lo vocacional y lo general-académico, como un desarrollo progresivo en el pensamiento educativo. La gestión del aprendizaje focaliza la profesionalización del profesor a través de la formación en competencias. (Acosta, 2011). Con ello es posible entender como elementos en el desempeño competente: éticas y valores, prácticas reflexivas, la importancia del contexto y el hecho de que puede haber más de un camino para practicar competentemente.

A guisa de conclusión

La gestión del aprendizaje, como se deriva de lo anterior, se sitúa en referentes epistemológicos que promueven y denotan un enfoque alternativo en educación, se enmarca en las condiciones de las sociedades contemporáneas que se caracterizan por su heterogeneidad, su apertura, el énfasis en la diversidad cultural y las búsquedas perennes para asumir, así como resolver, necesidades de forma pertinente y oportuna. En ese sentido, el cambio y la rapidez con la que se producen tales transformaciones es también una constante. El énfasis puesto en las innovaciones económicas, tecnológicas y en el terreno de lo cultural, muestran la interdependencia de las dimensiones que configuran nuestra realidad; no obstante, en aras de lo novedoso y lo urgente, es común que se deje de lado la experiencia acumulada y el trabajo cotidiano.

Esta dimensión epistemológica posibilita virajes concretos en la manera de generar, favorecer y practicar conocimientos y de forma mucho más profunda, de situarse en el mundo. Visto así, resulta imprescindible una reflexión sobre lo que entendemos como conocimiento, educación y procesos formativos ya que hacerlo, trae consigo implicaciones que se traducen en la transformación o consolidación de propuestas educativas —más o menos coherentes con la atención de las

necesidades sociales contemporáneas— caracterizadas por su complejidad y en donde la educación superior y el papel de los académicos adquieren un peso importante para lograr el acompañamiento de los aprendientes para generar aprendizajes que permitan la transformación educativa y social.

A partir de la gestión del aprendizaje, resultado de nuestra práctica reflexiva en la formación de académicos, se propondrá una reestructura al ProFA.

Referencias

- Acosta, E. et al. (2011) Maestría en Gestión del aprendizaje: una estrategia de formación alternativa para académicos. I Congreso Estatal de Posgrado. 30, 31 de agosto y 1 de septiembre. Xalapa, Ver. Universidad Veracruzana.
- Alvarado, E. et al. (2010) Una educación emergente para la era planetaria. Nuestro reflejo en el espejo del cosmos. Xalapa, México: Arana.
- Asencio, J. M. (2010) El desarrollo del tacto pedagógico (o la otra formación del educador). Barcelona: Graó.
- Assman, H. (2002) Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente. Madrid: Narcea.
- Barradas Gerón, M.A. (2010). Formación de estudiantes en situaciones reales: Una propuesta de intervención educativa en Planeación Didáctica para los estudiantes de Pedagogía, Universidad Veracruzana, México. Innova Cesal. Disponible en:
http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/area05_tema01/92/archivos/PCC_HCS_06_2010.pdf Fecha de consulta: 20 de septiembre 2012.
- Belda, R. M. (2011) Gestión con corazón. El corazón de la gestión. Santander: SalTerra.
- Bohm, D. (2001) Sobre el diálogo. Barcelona: Kairós.
- Calvo, C. (2008) Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación. Chile: Nueva Mirada Ediciones.
- Capra, F. (2009) Ecología profunda: un nuevo paradigma. En: *La trama de la vida. Una perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Day, C. (2007) Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid: Narcea.
- Elboj, C. et al. (2005) Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Graó.
- Gadotti, M. (2002) *Pedagogía de la Tierra*. México: Siglo XXI.
- García, A. (2009) El diálogo intercultural. Murcia: Universidad de Murcia.
- Gonczy, A. (1996). Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico. En: *Formación basada en competencia laboral. Situación actual y perspectivas*. Seminario y perspectivas. Seminario Internacional, OIT/CINTERFOR/CONOCER, Guanajuato. 23-25 de mayo.

- Gutiérrez, F. y C. Prado (1997) *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Costa Rica: Instituto Latinoamericano de la Pedagogía de la Comunicación.
- Gutiérrez, F. y D. Prieto (1999). *La Mediación Pedagógica*. Buenos Aires: La Crujía.
- Hernández, R. (2011) *Regresar por los gramos que faltaron: talento y competencias para un aprendizaje significativo*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Educación Superior. Formación por competencias. 19 al 21 de septiembre. Tuxtla Gutiérrez, Chis. Universidad Autónoma de Chiapas.
- Hernández, R. y A. Ramírez. (2007) *Mediación pedagógica para aprender a pensar, sentir y expresarse en ambientes virtuales de aprendizaje*. Memorias TELEDU2007. Junio 2007. Bogotá, Colombia.
- _____ (2007a) *Expresión emergente en la ecovirtualidad*. Memorias del VIII Encuentro Internacional Virtual Educa Brasil 2007. São José dos Campos, São Paulo, Brasil. 18-22 de junio 2007.
- _____ (2011) *Educación para la sustentabilidad: una mirada desde el aprendizaje sustentable*. Ponencia presentada en el Simposio: Veracruz ante los retos de la sustentabilidad. 16 y 17 de noviembre. Orizaba, Ver. Universidad Veracruzana.
- Leff, E. (2006) *Aventuras de la epistemología ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes*. México: Siglo XXI.
- Medina, N. (Coord.) (2005) *Propuesta de Programa de Formación de académicos*. Xalapa: UV. Disponible en: <http://www.uv.mx/dgda/documentos/documents/profactual.pdf>. Fecha de consulta: 20-09-2012.
- Morin, E., E. Ciurana y R. Motta (2006) *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Perrenoud, P. (2009) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Schön, D. (1998) *El profesor reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Universidad Veracruzana (Acosta, Hernández, Pérez, *et al*) *Fundamentación*. En *Diseño curricular de la Maestría en Gestión del Aprendizaje*. Xalapa, Veracruz, México. Inédito.
- Van Manen, M. (2004) *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.