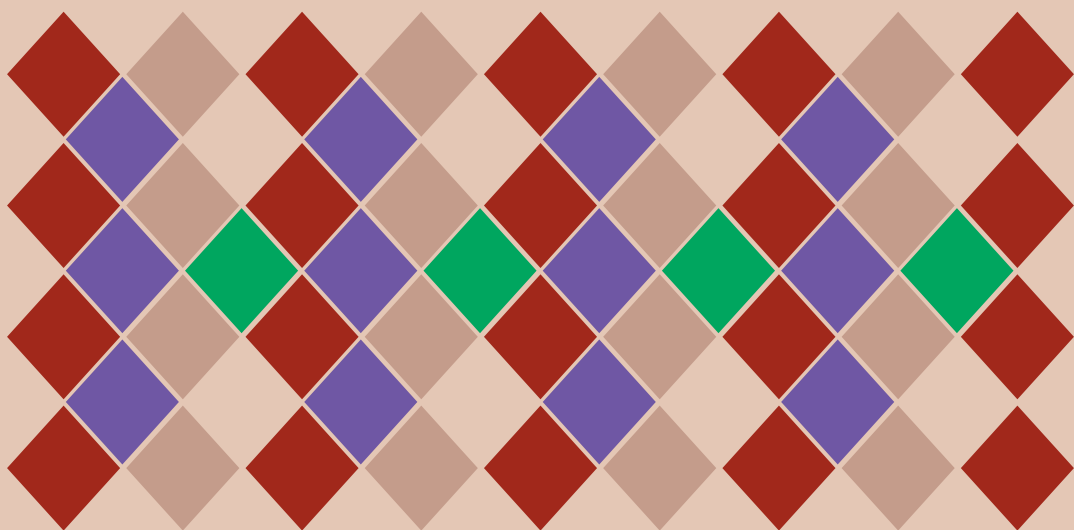


Perspectivas y retos de la educación integral y flexible

EN LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS DE
EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO



Elizabeth Ocampo Gómez

Erick Hernández Ferrer

Nereida Rodríguez Orozco

coordinadores



Universidad Veracruzana

Primera Edición como publicación electrónica / 2016

ISBN: 978-607-8445-66-0

**Perspectivas y retos de la educación
integral y flexible en las
Instituciones Públicas
de Educación Superior en México**

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Sara Ladrón de Guevara
Rectora

Leticia Rodríguez Audirac
Secretaria Académica

Gerardo García Ricardo
Secretario de Administración y Finanzas

Octavio Ochoa Contreras
Secretario de la Rectoría

Édgar García Valencia
Director Editorial

Perspectivas y retos de la educación
integral y flexible en las
Instituciones Públicas
de Educación Superior en México

Elizabeth Ocampo Gómez
Erick Hernández Ferrer
Nereida Rodríguez Orozco

Coordinadores

Universidad Veracruzana

2016

**Perspectivas y retos de la educación
integral y flexible en las
Instituciones Públicas
de Educación Superior en México**

Elizabeth Ocampo Gómez
Erick Hernández Ferrer
Nereida Rodríguez Orozco
Coordinadores

Universidad Veracruzana

Primera edición como publicación electrónica
2016

ISBN: 978-607-8445-66-0

Código / Servicios Editoriales / México
codice@xalapa.com

Editora Periodística y Análisis de Contenidos

Contenido

Presentación	9
<i>José Luis Martínez Suárez</i>	

Introducción	13
<i>Elizabeth Ocampo Gómez</i>	
<i>Nereida Rodríguez Orozco</i>	
<i>Erick Hernández Ferrer</i>	

Operación y Administración de Modelos

I

La flexibilidad modal (o multimodalidad), una solución académica y administrativa: el caso de la UAEM.....	17
<i>María Luisa Zorrilla Abascal</i>	
<i>Maribel Castillo Díaz</i>	

II

Evaluación del plan de estudios de la licenciatura de biología de la BUAP 1987-2016.....	31
<i>Antonio Fernández Crispín</i>	
<i>Ana Lucia Castillo Meza</i>	
<i>Ma. Concepción López Téllez</i>	
<i>Hugo Rodolfo Molina Arroyo</i>	
<i>José Praxedis Amaro Olivera</i>	

III

Modelo educativo y académico de la Universidad Autónoma de Chiapas. El reto del cambio	47
<i>Lilia González Velázquez</i>	

IV

La flexibilidad curricular, ¿mito o realidad?: el caso de la Universidad Veracruzana	63
<i>Clara Elena Yerena Aguilar</i>	
<i>Elizabeth Ocampo Gómez</i>	

Recursos Financieros y Legales/Políticas y Gestión

V

La confluencia entre asuntos académicos, financieros, normativos y estructurales en la Universidad Veracruzana 83

Leticia Rodríguez Audirac

Mauricio Aguirre Serena

VI

Legalidad y simplificación administrativa para el fortalecimiento institucional de los modelos educativos universitarios 91

Gerardo García Ricardo

Alicia Eguía Casís

VII

Situando a las Universidades y al Sector de la Educación Superior en el Mundo Globalizante. 99

Susan L. Robertson

VIII

Retos de política, políticas y gestión en la implementación del Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana 121

Ernesto Treviño Ronzón

Sujetos de la Educación

IX

La Formación Integral y sus estrategias a través de la mirada de los estudiantes 139

Nereida Rodríguez Orozco

Erick Hernández Ferrer

X

La percepción de los investigadores sobre su papel en las licenciaturas, en el marco del MEIF 155

Silvia Jiménez García

Lilia del Carmen Palacios Ramírez

XI

Nuevos retos para el profesor universitario. El caso del Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC) de la UATx. 171

René Vázquez García

María del Rocío Lucero Muñoz

XII

Los desafíos del docente en el modelo educativo de la UAM Cuajimalpa . . . 187

Tiburcio Moreno Olivos

Margarita Espinosa Meneses

Magdalena Fresán Orozco

Recursos Pedagógicos y Didácticos

XIII

La tutoría en la mirada de los profesores de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco 203

Jesús Carlos González Melchor

XIV

La Actividad Integradora. Las implicaciones del proceso de asimilación como estrategia de integración curricular en la UATx 217

Blanca Margarita Andrea Padilla Mendoza

Moisés Mecalco López

XV

El Programa Transversa en el marco del Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana 231

Raúl Homero López Espinosa

XVI

Las Tecnologías de Información y Comunicaciones como soporte al Modelo Educativo Integral Flexible de la Universidad Veracruzana. 247

Elsa Ortega Rodríguez

Rafael Gómez Quezada

Conclusión general 261

Elizabeth Ocampo Gómez

Semblanza de los autores 263

Presentación

José Luis Martínez Suárez

Todo proceso educativo que no considere el binomio *calidad - cantidad* necesariamente será una apuesta segura para el fracaso, ya que ese pareado resulta un elemento objetivo para delimitar la integridad de un sistema educativo.

La universidad pública en México, en los últimos años, ha roto lanzas por la ampliación de su cobertura en el intento de responder a su gran compromiso social procurando mantener la calidad ampliando y flexibilizando la cobertura, sin perder de vista la necesaria innovación. De allí que el ideal en los tiempos actuales sea lograr una educación superior integral en la que no haya distancia entre el ámbito científico y el humanístico.

La tradición cultural del siglo XX, separó –erróneamente– el conocimiento producido por la ciencia del realizado por las humanidades, con resultados negativos tanto directos como colaterales. En este sentido, lo importante ahora es que lo humanístico y lo científico penetren nuestra concepción de búsqueda, producción y comunicación del conocimiento en los distintos niveles del sistema educativo. Con ello lograríamos el perfil integral de ciudadano que pretendemos egresar de las aulas universitarias.

En topología existe un experimento conocido como la *Botella de Klein*, que consiste en hacer un recipiente de cristal con el brocal unido al fondo del mismo, de tal manera que se crea un objeto inquietante: a la vista parece que tiene dentro y fuera, pero si se mira con detenimiento advertiremos que carece de interior y de exterior. Esto viene a colación porque si no logramos establecer un diálogo entre la formulación del mundo desde el cálculo numérico y la conceptualización del mismo desde la óptica del humanismo y del arte, entonces estaremos formando sujetos que carecerán de interior y cuya exterioridad será aparente.

En contextos así, un libro como *Perspectivas y retos de la educación integral y flexible en las Instituciones Públicas de Educación Superior en México*, coordinado por Elizabeth Ocampo Gómez, Erick Hernández Ferrer y Nereida Rodríguez Orozco, abona con acierto el campo de la reflexión sobre lo que se está haciendo en el nivel de educación superior en este país.

Quien recorra las páginas que integran esta obra, quien se bañe, heracliteamente, en ese cauce, emergerá sabiendo orientarse con acierto en el estado que delinea actualmente la cartografía de la educación superior mexicana en cuanto al compromiso de lograr una formación integral y flexible: conocer y valorar si la universidad está construyendo seres humanos integrales. Queda claro que estas páginas no entonan himnos ensalzando propuestas de procesos educativos homogéneos, camisas de fuerza para una educación crítica y democrática, sino que abordan la forzosa flexibilidad en los planes de estudio analizando y proponiendo las transformaciones, pertinentes en la Educación Superior nacional. Tal meta no puede desvincularse de lo que ya es un hacer integrado al paisaje de la educación superior: la cultura de la evaluación y de la acreditación. Ante esto puede afirmarse, con la objetividad que un proceso de tal naturaleza merece, que en el país cada vez hay más programas educativos reconocidos por su calidad, con las consecuencias positivas para la formación integral de los estudiantes, y con el reto que significa, para las entidades académicas y el profesorado, mantener y mejorar estos niveles.

De manera natural asistimos actualmente al diseño de planes educativos que demandan un sólido programa de vinculación social para entregar entonces a la sociedad individuos verdaderamente comprometidos consigo y con su entorno. Sabemos que muchos de nuestros programas educativos no están evidenciando esta relación con lo social, quizá porque estamos partiendo de identificar lo que se necesita, pero debemos adelantarnos y planear lo que se va a necesitar.

En cierto sentido, se podría señalar que no hay una función social en la educación superior, sino muchas, y que la pertinencia y la riqueza de cada una de ellas se forjaron en el imaginario social. Es decir, una de las mayores funciones sociales de la educación es hacerle nuevas preguntas a la educación recibida, y con ese solo hecho, ponerla nuevamente en discusión, como ocurre en las páginas de este libro.

Inseguridad, incertidumbre, desprotección, inestabilidad, fragilidad, precariedad y desamparo, son algunos de los significados privilegiados a la hora de nombrar la época que en suerte nos tocó vivir. Una sensación de falta de amarras, de orientaciones fijas y estables y de sentidos predeterminados, como dice Zygmunt Bauman, se opone a la solidez, la estabilidad, el largo plazo y la predictibilidad que organizaban la vida humana décadas atrás. Inseguridad, incertidumbre y desprotección en el mundo laboral, en la familia, ante el estado y las instituciones que formaron la Modernidad... Los nuevos individuos parecemos ahora más abandonados que libres. En este ar-

chipiélago de soledades ¿cómo se establecen las metas vitales? En el actual proceso civilizatorio de redes sociales ¿cómo se construye al individuo? Pues con la confianza en procesos educativos desarrollados por programas de calidad; con apuestas claras al trabajo de impacto en la formación integral, según lo intenta la Educación Superior en México a través de trabajos que permiten la elaboración de investigaciones como las que integran el contenido de *Perspectivas y retos de la educación integral y flexible en las Instituciones Públicas de Educación Superior en México*.

La educación, el ámbito de las Ciencias y las Humanidades en su conjunto, nos permiten mostrar que la más difícil de las hazañas es seguir siendo humano en condiciones inhumanas: he ahí la confianza y el compromiso en y con la educación pública. El libro *Perspectivas y retos de la educación integral y flexible en las Instituciones Públicas de Educación Superior en México* cumple con tal compromiso y muestra caminos.

Pablo Neruda, el grande poeta chileno y del mundo, escribió: “Cada mañana de mi vida traigo de mi sueño otro sueño”. Expresión que es asumida por quienes se expresan en las páginas de *Perspectivas y retos de la educación integral y flexible en las Instituciones Públicas de Educación Superior en México*, son académicas y académicos que manifiestan su confianza en procesos educativos integrales cuya meta fundamental es lograr que un ser humano llegue a ciudadano, o lo que es lo mismo: arreglando al hombre componemos al mundo.

A pesar del tiempo ensombrecido que nos toca vivir, a pesar del fracaso institucional del que somos víctimas pero también participantes, la educación sigue ofreciendo esperanza, más todavía la educación pública. Así lo evidencia esta reunión de resultados y propuestas académicas coordinadas acertadamente por Elizabeth Ocampo Gómez, Erick Hernández Ferrer y Nereida Rodríguez Orozco, cuyo resultado me hizo recordar el vuelo del albatros en un poema de M. Gorki que resulta un dramático llamado a mantener el rumbo y el equilibrio a pesar de la inminencia de la tormenta:

*Y el audaz albatros sigue volando, orgulloso entre los relámpagos, irritado con el mar rugiente. A veces grazna y profetiza una nueva victoria: — ¡Dejen que la tormenta estalle con toda su fuerza!*¹

Así las colaboraciones de *Perspectivas y retos de la educación integral y flexible ...*, un vuelo de itinerarios claros, surcando el proceloso mar de la

1 “El canto del albatros” (Traducción de Aldo Mier Aguirre), en *Revista de la Universidad Autónoma de México*, México, UNAM, octubre de 2017, p. 16 - 17.

educación universitaria mexicana, cuyas trayectorias dan confianza por la manera en que se están enfrentado actualmente los retos planteados por la educación universitaria en el ámbito nacional. Sigamos pues esta invitación al vuelo por el paisaje educativo de la universidad mexicana, sus perspectivas y sus retos.

Introducción

La literatura sobre educación superior muestra importantes virajes en todos los sentidos, desde la gobernanza y los tipos de liderazgo, hasta los objetivos mismos de la educación superior, el rol de los docentes y estudiantes, las estructuras pedagógicas, los modelos instruccionales, las fuentes de financiamiento y criterios para distribuir los recursos, el rol del Estado hacia las universidades, y las características curriculares, entre otros. Enmarcados en el tema de los modelos educativos universitarios, este libro da cuenta de éstos y más temas desde la perspectiva de varias universidades públicas del país.

El 2016 fue un año donde se abrieron diversas oportunidades para reflexionar sobre los modelos educativos en México. La Secretaría de Educación Pública lanzó su propuesta de modelo educativo para la educación básica generando diversos debates y discusiones en espacios académicos y políticos para analizar su contenido y pertinencia. Por su parte, la educación superior lleva ya más de una década enrolada en transformaciones de orden curricular, administrativo y académico; muchas han sido enmarcadas dentro de denominados modelos educativos, otras se han llevado a cabo mediante reestructuraciones curriculares que incorporan enfoques nuevos. Tales transformaciones han estado encaminadas, en buena medida, hacia la persecución de una formación integral y un currículo flexible.

La propuesta curricular flexible ha estado enfocada a permitir que la formación profesional se realicen en base a las necesidades e intereses de los estudiantes y no en base a contenidos pre-establecidos. Paralelamente a través de esta propuesta se ha intentado facilitar la construcción de trayectorias menos articuladas a un solo programa, bajo los mismos tiempos y bajo el mismo espacio áulico de tal forma que el registro en un programa no se convierta en una limitante para enriquecer la formación.

Por otro lado, la formación integral ha aspirado a ampliar la formación más allá de lo que la disciplina puede ofrecer. A través de esta propuesta se ha intentado ampliar el panorama de los estudiantes hacia la práctica y valoración de otras disciplinas y de otros conocimientos.

Bajo estas dos propuestas, se han tenido que transformar tanto los sujetos involucrados en la 'entrega' de los servicios educativos, como los estudiantes mismos, los recursos que se necesitan para lograr los fines, las estructuras y la operación de las instituciones de educación superior. A su vez, se han

necesitado incorporar prácticas anteriormente desvinculadas del campo educativo, tales como la evaluación continua de todos los procesos y sujetos arriba mencionados y el rendimiento de cuentas de todo lo que sucede en el quehacer educativo.

El trabajo que a continuación presentamos conjunta reflexiones desde diferentes universidades del país sobre aspectos focalizados de sus respectivos modelos educativos. Organizamos las contribuciones dentro de cuatro temáticas principales. La primer temática hace alusión a los sujetos de la educación; desde ahí exploro cómo es que han enfrentado el cambio los profesores, qué ha sucedido con los estudiantes y sus trayectorias, cómo manejan la autorregulación dentro de currículos autónomos, y cuál ha sido el papel de los directivos, funcionarios y administradores.

Una segunda temática titulada “Los Recursos Pedagógicos y Didácticos” explora el papel de las tecnologías y de las tutorías, los enfoques de enseñanza aprendizaje, la actualización pedagógica del profesorado y las dinámicas de vinculación y movilidad del estudiante y de los profesores dentro de la universidad, entre universidades, con la empresa, la industria y el gobierno

La tercera sección hace referencia a los recursos financieros y legales requeridos para el soporte y operación de los modelos, los costos y retos en materia de actualización, adecuación y continuidad normativa frente a los cambios pedagógico-administrativos.

La cuarta temática es sobre la forma en la que se operan y se administran los modelos, los retos de su implementación, las implicaciones laborales, los programas federales que evalúan a las universidades y sus modelos, la transversalidad en los modelos, los campos disciplinarios ante los cambios a estructuras menos rígidas y la evaluación de los modelos.

Es nuestro deseo no solo documentar los análisis y reflexiones de varias universidades del país en torno a aspectos de sus modelos, sino también poner sobre la mesa temas que deben mantenerse bajo debate y problematización. Lo anterior es particularmente importante en un sistema cuyas transformaciones principales se han llevado a cabo con criterios y direccionamientos establecidos de manera exógena. Por tanto, queda la tarea de problematizar desde dentro el valor, la relevancia, las consecuencias, y las nuevas posibilidades que habrá que considerar.

Operación y Administración de Modelos

Las universidades en México están implementando modelos educativos con el propósito de lograr una formación integral en los estudiantes con base en el diseño de planes de estudios flexibles, el uso de tecnologías de información y comunicación y la vinculación. Dicha implementación ha significado una serie de cambios en las estructuras organizacionales y en los procedimientos que normalmente se aplican para la operación y administración de los modelos universitarios, motivo por el cual es de gran importancia conocer las estrategias y experiencias de las instituciones que han flexibilizado sus estructuras. Por lo tanto, en esta sección se presentan las experiencias de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, que opera un modelo con flexibilidad modal como una alternativa para hacer viable la operación curricular; la de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en su Licenciatura de Biología con el Modelo Universitario Minerva (MUMP), modelo educativo fundamentado en los principios filosóficos del humanismo crítico, la autonomía, el enfoque constructivista sociocultural, la responsabilidad social y el aprendizaje a lo largo de la vida; de la Universidad Autónoma de Chiapas, que resalta la importancia de la evaluación de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior CIEES para la operación de su modelo educativo; y de la Universidad Veracruzana con los resultados de la evaluación institucional del componente de flexibilidad de su Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF).

La flexibilidad modal (o multimodalidad), una solución académica y administrativa: el caso de la UAEM

***María Luisa Zorrilla Abascal
Maribel Castillo Díaz***

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Resumen

Mucho se ha tratado el tema de la flexibilidad curricular como rasgo de los modelos educativos innovadores. Sin embargo, poco se ha abordado el tema de la flexibilidad modal en la operación de los programas educativos, la cual, paradójicamente, constituye una alternativa para viabilizar la flexibilidad curricular.

En este sentido, el Modelo Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, UAEM, (2010) contempla “Las modalidades híbridas y virtuales como estrategia de flexibilización del proceso formativo”. A partir de 2010 la UAEM opera varios de sus programas educativos de nivel licenciatura bajo una lógica multimodal, lo que implica la combinación de modalidades presencial, híbrida (mixta) y virtual en programas que anteriormente operaban como estrictamente presenciales.

Durante los pasados seis años, a través de e-UAEM, se han orquestado estrategias para la operación de programas multimodales, que incluyen: a) Programa de Formación Docente para Modalidades No-Convencionales de Aprendizaje; b) Programa de producción de asignaturas híbridas y virtuales; c) Programa de operación de asignaturas híbridas y virtuales.

La formación multimodal ha enfrentado muchos desafíos desde su introducción y a la fecha es aún desconocida e incomprensible por muchos actores dentro de la universidad; pese a ello, gradualmente se ha integrado como un elemento más en el abanico de soluciones para ampliar la cobertura educativa de la UAEM, al tiempo que permite transversalizar la adquisición y el

desarrollo de competencias TIC (tecnológicas, informacionales y comunicacionales) entre docentes y estudiantes

Introducción

La propuesta multimodal de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos nació en oposición a dos estigmas que han opacado la inserción de las tecnologías en la educación: 1) la idea de que las modalidades educativas no-convencionales son opciones de segunda; y 2) la idea de que las competencias tecnológicas se adquieren y desarrollan en compartimentos curriculares aislados que se denominan “Computación”, “Informática” o equivalentes, al margen de la formación disciplinar.

Contrario a estas creencias, la formación multimodal no segrega las modalidades en una de primera y otra de segunda, sino que las integra para introducir la flexibilidad modal a los programas educativos y, simultáneamente, a través de la implementación de asignaturas híbridas y virtuales en programas escolarizados, permite el desarrollo transversal de competencias TIC, al tiempo que el estudiante se forma en lo disciplinar.

Estas ideas no son nuevas, pues se han venido planteando desde hace más de una década. En el año 2000, la ANUIES proponía:

... en un programa de licenciatura presencial, se podrían ofrecer a distancia algunas asignaturas, especialmente aquéllas que no requieren del uso de laboratorios o talleres. La combinación de modalidades puede mejorar la cobertura, la calidad y la eficiencia de los procesos, así como reducir los costos por alumno en la impartición de los programas (2000, p. 122).

No obstante, en la práctica, muchas universidades han continuado separando las modalidades educativas como opciones excluyentes entre sí.

Por su parte, los discursos supranacionales, de entidades como la UNESCO, adjudican a las TIC un papel cada vez más estratégico en la educación. La Declaración de Qingdao (2015) establece:

Para lograr la meta de educación inclusiva y con calidad equitativa, así como aprendizaje a lo largo de la vida para 2030, las TIC –incluyendo aprendizaje móvil– deben apuntalarse para fortalecer los sistemas educativos, la diseminación del conocimiento, el acceso a la información, el aprendizaje de calidad y efectivo y una provisión más eficiente de servicios (UNESCO 2015, p.1).

Por tanto, la idea es superar los estigmas antes referidos y mirar con nuevos ojos la inclusión de las TIC en la educación superior, a partir de propuestas

innovadoras y diferentes. En este documento se presenta una de estas propuestas, la de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), que ha apostado por la formación multimodal.

I. Conceptos de flexibilidad modal y multimodalidad

El concepto de flexibilidad modal es muy reciente, pues en general los discursos en torno a la flexibilidad educativa contemplan visiones muy variadas de ésta.

La UNESCO (2005), por ejemplo, refiere que la educación se da a lo largo de la vida, por lo que se requiere una mayor flexibilidad y diversificación de los dispositivos de formación de nivel superior.

Por su parte la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación de la SEP (2012) menciona que la flexibilidad son múltiples formas para operar un plan de estudios, cuyos rasgos se resumen a continuación:

Selección, por parte de los estudiantes, de un conjunto de cursos dentro de su trayectoria de formación.

Diversificación y ampliación de actividades, espacios y actores en el proceso formativo.

Creación de sistemas de asesoría y tutoría.

Impulso a procesos de movilidad de los estudiantes.

Desarrollo de programas de formación en diversas modalidades con apoyo de las TIC.

Reconocimiento y acreditación de competencias adquiridas fuera del contexto escolar.

Limitación de las actividades presenciales del estudiante.

Modificación en la duración de las carreras.

Diversificación de opciones de titulación.

Es en los puntos destacados con negritas en donde se materializa la flexibilidad modal. Nótese que la diversidad de modalidades se vincula al uso de las TIC y que también se propone la reducción de la presencialidad.

Esta flexibilidad plantea un desafío frente a la Ley General de Educación (2006, p. 13), que en su artículo 46 refiere modalidades discretas y diferenciadas: escolarizada, no escolarizada y mixta. Esto supone que los programas educativos podrían etiquetarse sólo bajo una de estas tres modalidades.

No obstante, en el mundo real, las modalidades puras tienden a desaparecer, pues muchos profesores, en diversos niveles educativos denominados como escolarizados o presenciales, interactúan con sus estudiantes mediante herramientas como el correo electrónico, redes sociales y sistemas de almacenamiento en la nube como *Dropbox* y *Drive* de Google, por nombrar sólo algunos. En contramano, lo que llamamos no escolarizado, puede contener una videoconferencia en la que profesor y estudiantes interactúan en tiempo real, lo que difiere poco de la modalidad presencial.

Por tanto, la compartimentalización de modalidades educativas está en proceso de obsolescencia y la multimodalidad es algo que vivimos cotidianamente, aunque no lo nombremos así. La flexibilidad modal permite transitar de un abanico de modalidades alternativas pero excluyentes entre sí hacia una propuesta *multimodal* en la que confluyen todas las posibilidades modales, desde lo 100% virtual hasta lo 100% presencial. Es decir, un programa educativo multimodal, puede incluir asignaturas presenciales, híbridas y virtuales en diferentes combinaciones.

El Modelo Universitario de la UAEM (2010) establece que “...la flexibilidad del currículo [...] se materializa en diversos aspectos del quehacer universitario: oferta educativa diversificada, estructura curricular, itinerarios de formación, temporalidad, multimodalidad, movilidad, autonomía y autorregulación en la formación, vinculación con los sectores sociales” (UAEM, 2010, p. 25).

Al tratarse de una innovación conceptual, la formación multimodal ha permeado los discursos institucionales e incluso los ha trascendido, al ser incluida en el Plan Estatal de Desarrollo 2012-18 del Gobierno del Estado de Morelos, así como en una propuesta nacional presentada en 2013 por el Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD). No obstante, su significado sigue siendo trastocado por muchos que la utilizan como un término alternativo para referirse exclusivamente a la educación en línea y/o híbrida.

II. Una nueva visión ante preguntas para las que no había respuestas

La operación de la formación multimodal en la UAEM ha implicado la toma de decisiones tanto académicas como administrativas, que involucran dar respuesta a preguntas para las que no había respuesta.

a) ¿Qué porcentaje del currículum se ha de virtualizar?

A partir de la idea de modalidades diferenciadas que plantea la Ley General de Educación, los programas educativos se registran ante la Dirección de Profesiones bajo una modalidad educativa que hay que respetar. No obstante, como ya se dijo antes, en la práctica, la modalidad presencial *de facto* ha incorporado el uso de herramientas virtuales, lo que incluso se considera un indicador de calidad en las evaluaciones de los programas educativos, por tanto, mientras se mantenga la modalidad registrada en forma preponderante, no se incurre en falta.

El criterio a seguir que se adoptó en la UAEM, fue el que entonces dictaba el CONACYT en su Convocatoria 2010-12 para los posgrados presenciales en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), permitiendo hasta un 20% del uso de las TIC en las asignaturas del plan de estudios. Así, un programa presencial de la UAEM puede incorporar hasta un 20% de virtualidad en sus procesos formativos. El porcentaje se calcula sobre los créditos del plan de estudios y se busca dosificar en forma balanceada a lo largo de la trayectoria estudiantil.

b) ¿En qué etapas de la formación se ha de integrar la virtualidad?

La experiencia en e-UAEM nos ha enseñado que para los primeros semestres es más conveniente insertar asignaturas en modalidad híbrida, en combinación con las presenciales, pues el estudiante por lo general procede de un sistema presencial y es menester familiarizarle gradualmente con el uso de entornos virtuales de aprendizaje. Para un estudiante de semestres avanzados, la inserción de alguna(s) asignatura(s) virtual(es) resulta conveniente, pues es una etapa en que comienzan a realizar servicio social, prácticas profesionales y, en ocasiones, incluso a trabajar. Una o varias asignaturas virtuales les permiten una mayor flexibilidad en el manejo de sus tiempos.

c) ¿Qué asignaturas se pueden transformar en virtuales o híbridas y cuáles no?

Prácticamente cualquier asignatura se puede virtualizar o hibridar, dependiendo en gran medida del diseño instruccional. La ventaja de la multimodalidad en un programa registrado como escolarizado, es que sigue siendo preponderantemente presencial por lo que no es necesario sacrificar el valor de la interacción cara-a-cara en donde se considere indispensable.

d) *¿Qué implica operar una asignatura en modalidad híbrida o virtual?*

Lo primero. Es decidir, multimodalizar el plan de estudios, que es una decisión de la unidad académica que opera el plan, la cual a menudo es producto de un ejercicio colegiado. Una vez decidido qué asignaturas se virtualizarán o hibridarán, es necesario producirlas para su montaje en plataforma, lo que involucra un proceso de diseño formacional, producción de recursos educativos y montaje en plataforma, para después operarla, lo que a su vez requiere generación de réplicas, alta de usuarios y soporte técnico a los mismos, monitoreo y evaluación.

e) *¿Puede la virtualidad contribuir a resolver problemas de espacio físico en la unidad académica?*

La respuesta es afirmativa. En la UAEM, la multimodalidad es una solución administrativa y académica.

Como solución administrativa, permite complementar las aulas físicas con aulas virtuales, de tal suerte que una asignatura híbrida permite duplicar el rendimiento de un aula, puesto que los grupos alternan sesiones presenciales con trabajo en plataforma. Por su parte, una asignatura virtual, permite prescindir de aulas físicas para su operación.

Por tanto, decidir qué asignaturas hibridar o virtualizar es también una decisión estratégica. Una asignatura que se abre semestralmente para muchos grupos, es una buena candidata a virtualizar o hibridar, pues con una sola producción, se resuelve el problema de varias aulas.

f) *¿Pueden los docentes decidir si participan o no en la producción o impartición de asignaturas híbridas y virtuales?*

En la UAEM la decisión de hibridar o virtualizar una asignatura es tomada por la unidad académica que opera el programa, pues, como ya se explicó antes, se trata de una decisión académica y administrativa. Una vez tomada dicha decisión, la unidad académica designa y comisiona a un docente idóneo para participar ya sea como productor o como experto en contenido en la producción de la misma. Para la impartición de estas materias, se siguen los mismos procedimientos de concursos de méritos y convenios, con el requisito adicional de que todo docente que imparta una asignatura híbrida o virtual, debe contar con la acreditación del curso de Asesoría en Línea que imparte e-UAEM.

III. Tres Programas que permiten operar la Multimodalidad

Además de los criterios antes resumidos, la operación de la multimodalidad en la UAEM ha dependido de tres programas: a) Programa de Formación Docente para Modalidades No-Convencionales de Aprendizaje; b) Programa de producción de asignaturas híbridas y virtuales; c) Programa de operación de asignaturas híbridas y virtuales.

Programa de Formación Docente para Modalidades No-Convencionales de Aprendizaje

En 2010 inició la operación de e-UAEM, con la apertura del Programa de Formación Docente para Modalidades No-Convencionales de Aprendizaje. Dicho programa consta de tres cursos: 1) Asesoría en línea, 2) Diseño y Producción de Recursos Formacionales para Ambientes Virtuales de Aprendizaje; y 3) Montaje y Edición de Cursos en *Moodle*. En un inicio se impartían en el orden en el que se enuncian, sin embargo, con base en la experiencia, actualmente se imparte en un orden distinto.

El primer curso tiene como objetivo propiciar en los docentes, futuros asesores en línea, la adquisición y movilización de recursos para mediar procesos formativos en un contexto multimodal. El segundo tiene como finalidad propiciar en los docentes el reconocimiento de sus saberes previos y la adquisición de nuevos a través de las necesidades generadas por el proceso de diseño y producción de una asignatura híbrida o virtual. El tercero busca promover el desarrollo de las competencias tecnológicas necesarias para el montaje y la edición de cursos en *Moodle* con la finalidad de completar el proceso de formación para la operación de asignaturas virtuales o híbridas.

En un principio, lo(a)s director(a)s de las Unidades Académicas ofrecieron a su planta académica el registro a los cursos de e-UAEM bajo la lógica institucional de que se inscribieran quienes estuvieran interesados. No obstante, poco o nada se vislumbró que cada docente que se registró en el programa traía consigo, indirectamente, la selección de una asignatura que se habría de hibridar o virtualizar dentro de un programa educativo. El impacto de esta situación se analiza en el siguiente apartado.

A partir de los primeros años de operación del programa, se identificaron numerosas carencias de los docentes y se conformó gradualmente un perfil ideal para el docente que quisiera producir o impartir una asignatura híbrida o virtual, incluyendo competencias pedagógicas, disciplinares, tecnológicas y organizativas.

En su primera etapa, este programa fue el pilar de la estrategia de producción de asignaturas híbridas y virtuales.

Programa de producción de asignaturas híbridas y virtuales

Como se mencionó, a lo largo de seis años (2010-2016) se han diseñado asignaturas híbridas y virtuales en el marco del Programa de Formación Docente antes descrito.

No obstante, dada la duración del programa (los cursos se imparten a lo largo de un año) y los procesos trancos de diversos participantes, se hizo necesario el planteamiento de un proceso alterno y más ágil para producir asignaturas en modalidades no-convencionales, por lo que en 2012 surgió el programa que se denomina *Experto en contenido*, en el cual el docente sólo participa como experto disciplinar, y el equipo multidisciplinario de e-UAEM produce la materia en colaboración con él o ella. El docente trabaja en forma cercana con un diseñador formacional, y el proceso se apoya también en el equipo de producción de recursos educativos y el área de montaje, a cargo del personal de informática, todos integrantes de e-UAEM.

En ambos modelos de producción algo que pronto quedó claro es que las asignaturas a hibridar o virtualizar no podían ser decisión de los docentes participantes, sino de la unidad académica operadora del programa. No hacerlo así, en un principio del programa, cuando se aceptó a los docentes que de manera voluntaria se interesaron en el proceso, implicó distorsiones en algunos programas, en donde la virtualidad se concentró en algún semestre o etapa, situaciones que hubo que resolver posteriormente y que derivaron en un taller de *Multimodalización de Planes de Estudio* que ahora se ofrece a las unidades académicas que desean incorporar la multimodalidad en su operación.

Actualmente todos los docentes que participan, sea como productores o como expertos en contenido de una asignatura híbrida o virtual, son designados por la unidad académica que opera el plan.

Es también necesario precisar que participar en la producción de una asignatura híbrida o virtual no genera el derecho a impartirla.

Programa de operación de asignaturas híbridas y virtuales

Los procesos administrativos medulares para la puesta en marcha de las asignaturas híbridas y virtuales dependieron de la resolución práctica de los siguientes aspectos:

Pago a profesores productores o expertos en contenido y gestión de los derechos patrimoniales de autoría de las asignaturas producidas. Para este último punto se instrumentó un procedimiento que consiste en la firma por parte del docente productor o experto en contenido de un convenio de cesión de derechos patrimoniales a la universidad, conservando sus derechos morales (que son irrenunciables) y que a su vez permite liberar el pago que le otorga la institución.

Distinción entre prototipo y réplicas. A efecto de un adecuado resguardo del patrimonio intangible que representan las asignaturas híbridas y virtuales para la universidad, fue necesario diferenciar entre el prototipo o plantilla de la asignatura terminada en plataforma, y sus réplicas o copias para operación. Esto es importante, pues debía asegurarse que durante la operación de la asignatura no se modificara el desarrollo original de la misma. No obstante, fue algo que en un principio no estaba del todo claro para los administradores de la plataforma.

Generación de réplicas de la asignatura a impartir y alta de usuarios. Es un servicio que e-UAEM presta a todas las unidades académicas que han implementado la multimodalidad y, semestre a semestre, se generan las réplicas de cada curso que solicita la unidad, así como las altas de usuarios en cada uno. Si bien actualmente el proceso está sistematizado, es un procedimiento que fue necesario desarrollar a partir de la propia práctica y de los diferentes problemas que se presentaron en sus etapas iniciales.

Inducción a los estudiantes que cursaban por primera vez una asignatura híbrida o virtual. Aunque se parte del supuesto de que los jóvenes son usuarios competentes de la tecnología, en la práctica esto no es del todo preciso, sin contar que existe una brecha digital que es menester reconocer. En función de ello fue necesario implementar sesiones introductorias a la modalidad y a la plataforma para los estudiantes que tomaban asignaturas híbridas y virtuales por primera vez. Con el tiempo y el crecimiento exponencial de la multimodalidad, llegó un momento en que estas sesiones fueron inoperantes, por lo que se diseñó el *Curso Autoadministrado de Inducción a la Formación Multimodal* para estudiantes, que empezó a operar en 2013 y que en 2015 se insertó en los programas propedéuticos y de inducción de 27 PE, correspondientes a 15 unidades académicas, con la participación de 3 mil 106 estudiantes.

Monitoreo de las Unidades Curriculares en modalidad híbrida y virtual. El monitoreo de las Unidades Curriculares (asignaturas) en modalidad híbrida y virtual es una revisión periódica de las asignaturas que se encuentran

operando en el semestre en curso. Implica medir en forma permanente el grado de cumplimiento de las funciones que el/la asesor/a en línea tiene que realizar (eficacia) y hacer observaciones y/o recomendaciones en caso necesario.

Para determinar el grado de calidad con que operó una asignatura híbrida o virtual, se combina el registro del monitoreo con el resultado de la evaluación realizada por los estudiantes.

Evaluación de las Unidades Curriculares en modalidad híbrida y virtual.

La evaluación de las asignaturas híbridas y virtuales en la UAEM inició en noviembre de 2011 cuando se desarrolló y piloteó un primer instrumento. Con base en los resultados se diseñó un nuevo instrumento y en 2012 se inició la evaluación regular y periódica. La evaluación de asignaturas híbridas y virtuales valora la experiencia del estudiante en tres dimensiones: a) Las funciones del/la asesor/a en línea, las cuales se evalúan conforme a criterios de oportunidad y calidad en la atención al estudiante; b) La calidad del diseño del curso, es decir, la calidad y pertinencia de los contenidos y actividades de aprendizaje; c) El soporte técnico, es decir, el apoyo del equipo especializado en la administración de Moodle en e-UAEM cuando se presentan necesidades o dificultades técnicas.

IV. Retos en el camino

Sin duda la formación multimodal ha alcanzado una presencia importante en la UAEM. En 2015, 23 PE de nivel superior, de 14 unidades académicas, hicieron uso de 259 espacios virtuales.

También durante 2015, 9 mil 231 docentes y estudiantes hicieron uso cotidiano de los entornos virtuales provistos por e-UAEM para formación curricular, programas propedéuticos e inductivos y programas de educación continua.

Al cierre del mismo año, el número de prototipos de asignaturas híbridas y virtuales que forman parte del patrimonio intangible de la UAEM es de 191, más 66 en proceso de producción. Cada uno de estos prototipos es actualizable y replicable cada semestre por el número de aulas que se requieran para su impartición.

En la implementación de e-UAEM no todo ha sido sencillo y muchos aprendizajes han tenido un precio. Ha sido necesario enfrentar incontables desafíos para lograr el grado actual de madurez de e-UAEM. Por tanto, queda camino por recorrer y persisten retos por resolver:

- La resistencia al cambio cultural y el miedo a lo nuevo y desconocido. Ha costado años y un gran esfuerzo ir convenciendo a la comunidad universitaria, incluso a las autoridades, al personal administrativo, a docentes y estudiantes, para que usen los entornos virtuales y se apropien de las herramientas TIC. Este es un proceso que nunca termina, pues las dirigencias se renuevan y llegan nuevos docentes y estudiantes. La ventaja es que la masa crítica de usuarios que se ha formado contribuye a atraer nuevos usuarios.
- La falta de recursos financieros, humanos y materiales. En sus primeros años de operación, e-UAEM dependió por completo de los llamados recursos extraordinarios, federales o estatales. Fue hasta 2013 que se normalizó como parte de la estructura organizacional y a la fecha su posición dentro del organigrama es cambiante.
- La falta de normatividad. Este desafío aún no se ha resuelto del todo, pues aunque se cuenta con un Reglamento General de Modalidades Educativas, es menester contar con ordenamientos secundarios más específicos, pues muchas de las actividades que se llevan a cabo están normadas por ordenamientos que fueron concebidos para las modalidades presenciales y eso a veces se torna problemático. Se sigue trabajando para contar con las normas de operación apropiadas para cada modalidad, especialmente para las llamadas modalidades educativas no-con convencionales: educación semi- escolarizada o mixta, abierta y a distancia.
- Los perfiles de los docentes y de los estudiantes, que a menudo carecen de las competencias básicas para incursionar en procesos formativos en la virtualidad.
- La interminable carrera contra el tiempo en la producción de recursos educativos. Aunque idealmente un programa debería operarse una vez que se tengan listas todas las unidades curriculares en plataforma, en la práctica no ha sido así, al menos en e-UAEM, en donde se han ido produciendo sobre la marcha, siguiendo a la primera generación de cada programa, siempre un poco adelante, pero con la presión de tener listos los materiales a tiempo para cada inicio de semestre.
- El cambio constante y la necesidad de mantenerse actualizados en términos de tecnología y tendencias, abiertos a experimentar con las cambiantes herramientas que ofrecen las tecnologías, así como los usos sociales de éstas, que también son dinámicos (Zorrilla, 2016, p. 14 y 15).

A manera de cierre, es posible considerar que la UAEM llegó en forma tardía a la incorporación de los entornos virtuales aprendizaje en sus procesos formativos. Sin embargo, a través de entidades como ECOESAD, el Espacio Común de Educación Superior a Distancia, pudo capitalizar la experiencia de instituciones como la UdeG, la UNAM y la BUAP y desarrollar una propuesta propia e innovadora. Confiamos que ahora, a seis años de operación, la experiencia de la UAEM sea de utilidad para otras instituciones que empiezan sus propios proyectos o que están considerando nuevas perspectivas de inclusión de las TIC en la educación. La propuesta de la formación multimodal está pues, sobre la mesa.

Referencias y fuentes consultadas

- ANUIES (2000). La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES, ANUIES, México. Disponible en: <http://www.anuies.mx>.
- Castillo, D. M. (2014). Análisis del proceso de implementación de un entorno virtual de aprendizaje en educación superior: estudio de caso e-UAEM. Tesis para obtener el grado de Doctora en Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.
- Castillo, D. M. y Zorrilla, A. M.L. (2015). Ponencia: *Implementación de la formación multimodal en la UAEM: Puesta en marcha y operación de la formación multimodal*, en el marco del XVI Encuentro Internacional Virtual Educa México, Guadalajara, Jal., del 22 al 26 de junio de 2015.
- CONACYT-Secretaría de Educación Pública (2010). Convocatoria 2010-2012
- Espacio Común de Educación Superior a Distancia (2013). Ejes para una Política de Educación Media Superior y Superior a Distancia con un enfoque Multimodal. México: ECOESAD.
- Morelos Poder Ejecutivo (2013). Plan Estatal de Desarrollo 2013-2018: México. Disponible en www.morelos.gob.mx
- Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Descargado el 21 de enero de 2013 de: http://www.conacyt.gob.mx/FormacionCapitalHumano/Documents/PNPC/Convocatoria_PNPC_Escolarizada.pdf
- Secretaría de Educación Pública (1993). Ley General de Educación.
- SEP, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2012). Flexibilidad curricular, académica y administrativa en Plan de la Licenciatura en Educación Primaria. Consultado el 14 de agosto de 2016 en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/flexibilidad_curricular
- UAEM (2011). Modelo universitario. Aprobado en sesión ordinaria de Consejo Universitario de fecha 28 de septiembre de 2010. En Órgano informativo universitario Adolfo Menéndez Samará, 15(60), 1-79. Recuperado de: http://www3.uaem.mx/noticias/gaceta_ams/gaceta_mendez/samara_60.pdf
- UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Ediciones UNESCO: Francia.
- UNESCO (2015). Qingdao Declaration. International Conference on ICT and Post-2015 Education, 23-25 May 2015, Qingdao, the People's Republic of China. Disponible en: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Qingdao_Declaration.pdf
- Zorrilla Abascal, M.L., García Ponce de León, O. y Castillo Díaz, M. (2014). Formación docente en línea a partir de una estrategia de producción de contenidos para ambientes virtuales de aprendizaje. En: Bazán Ramírez, A. y Castellanos Simons, D. (Coords.) *La Psicología en la Educación*:

Contextos de Aprendizaje e Investigación (pp. 95-117). México: Plaza y Valdés Editores-UAEM.

- Zorrilla Abascal, María Luisa (2012). e-UAEM: Espacio de Formación Multimodal. En: Torres Velandia, S.A. y Barona Ríos, C. (Coords.), *Los Profesores Universitarios y las TIC. Uso, Apropiación, Experiencias*. México: Editorial Juan Pablos-Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Zorrilla Abascal, María Luisa y Castillo Díaz, Maribel (2013). Ponencia: *De unimodal a multimodal: una transformación en proceso en la educación superior en México*. XIV Encuentro Internacional Virtual Educa Colombia 2013 - Repertorio digital de ponencias 2001-2013 - ISBN 978-959-250-793-7
- Zorrilla, A. M.L. y Castillo, D. M. (2013). Ponencia: *Implementación de la formación multimodal en la UAEM: Primera etapa*, en marco del XXI Encuentro Internacional de Educación a Distancia, Guadalajara, Jal. Del 2-6 de diciembre de 2013.
- Zorrilla, A. M.L. y Castillo, D. M. (2014). Ponencia: *Implementación de la formación multimodal en la UAEM: etapa de formación docente*, en el marco del XXII Encuentro Internacional de Educación a Distancia, Guadalajara, Jal., del 1 al 5 de diciembre de 2014.
- Zorrilla, M.L. (2016). Ponencia: *Formación Multimodal: La inserción transversal de las TIC en el Currículum. El caso de e-UAEM*, en el marco del Congreso “Estrategias Institucionales para la Construcción de la Cultura Digital en la Educación Superior”, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Cd. de México, 30 de marzo de 2016.

II

Evaluación del plan de estudios de la licenciatura de biología de la BUAP 1987-2016

*Antonio Fernández Crispín
Ana Lucía Castillo Meza
Ma. Concepción López Téllez
Hugo Rodolfo Molina Arroyo
José Praxedis Amaro Olivera*

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Resumen

La licenciatura en Biología de la BUAP se impartió por primera vez en 1987. Desde entonces ha tenido algunas revisiones importantes. La primera de ellas fue en 1994 para adaptarlo al sistema de créditos. En 2001, se realizó una nueva revisión para hacerlo más «flexible». El modelo Fénix fue evaluado y acreditado por la Comite de Acreditacion de la Licenciatura en Biología (CACEB). La última revisión se hizo en el marco del Modelo Universitario Minerva (MUM). Este modelo tiene como principios filosóficos el humanismo crítico, la autonomía, el enfoque constructivista sociocultural, la responsabilidad social y el aprendizaje a lo largo de la vida. El plan de estudios dentro del MUM, vigente desde 2009, está en proceso de evaluación para la reacreditación en el periodo de 2010-2016. Recientemente, se ha planteado la necesidad de que los programas de la licenciatura aumenten a 16 semanas y se impartan bajo en enfoque de competencias. En este proceso se está evaluando la pertinencia de las asignaturas que conforman el plan de estudios con base en su contexto y los referentes institucional, disciplinario y profesional. En este proceso se está valorando la posibilidad de llevar a cabo una revisión a profundidad de los programas, reducir los contenidos declarativos, elevar el nivel de complejidad conceptual, ampliar las formas de evaluación y actualizar los programas.

Palabras clave: competencias profesionales, autoevaluación, curriculum.

Introducción

La presente evaluación parte de los procesos históricos y sociales que dan sustento al *currículum* de la Licenciatura en Biología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (LB-BUAP). Esto implica definir el tipo de persona que se pretende formar, el concepto que se tiene de la ciencia y la Biología y el tipo de biólogo que queremos que egrese de ella. Para ello partimos de un enfoque constructivista (como teoría del conocimiento y educativa) y de la teoría crítica. Estos dos enfoques teóricos son compatibles con las ideas de Thomas Kuhn que nos permite entender a la ciencia como el producto del trabajo de una comunidad científica que está influida por una serie de factores históricos y sociales.

Entendemos el *currículum* como un puente entre los principios que establecen los miembros de una comunidad académica y su práctica educativa. Mediante este, se comunican a la próxima generación la estructura de conocimiento, las relaciones sociales y la acción que esta comunidad pretende que el egresado ejerza en su profesión. Así, el *currículum* es una construcción histórica y social, y debe ser comprendido como tal.

El *currículum* de la LB-BUAP está definido por tres referentes: a) el institucional, que define el tipo de persona se desea formar, b) el disciplinario, que define la información y los conocimientos que debe saber el egresado y c) el profesional, que define la capacitación del egresado, es decir, lo que debe poder hacer. Con estos componentes se define el perfil de egreso que debe responder a las demandas de una sociedad y su mercado laboral. Pero el egresado también debe ser un agente propositivo que oriente los rumbos del desempeño social de su profesión y genere nuevos puestos de trabajo. El plan de estudios representa el instrumento práctico mediante el cual se pretende formar a los estudiantes de acuerdo con este perfil de egreso.

Para poder evaluar un *currículum* es necesario definir su contexto social, su historia y el impacto que ha tenido dentro de este. El punto de referencia es el perfil de egreso, objetivos, misión y visión del plan de estudios de la LB-BUAP. Para analizar la pertinencia y actualidad de estos elementos, se analizó la coherencia externa e interna, tomando como punto de partida los indicadores institucionales, aquellos disponibles en fuentes oficiales, los resultados de evaluaciones externas como los de la CACEB y los que se desarrollan *exprofeso* para esta evaluación por la comisión designada por el Consejo de Unidad Académica (CUA) de la Facultad de Ciencias Biológicas de la BUAP (FCB- BUAP).

El Programa de LB-BUAP mantiene una evaluación permanente de diversos factores que permiten tomar decisiones sobre la pertinencia del perfil de egreso y de los procesos para formar egresados que cumplan con dicho perfil, para lo cual se cuenta con el apoyo de la administración central. Además de estos mecanismos institucionales, en la LB-BUAP se está trabajando para poner en práctica algunos mecanismos que permitan generar sus propios indicadores para profundizar en aspectos que se consideren importantes para su desarrollo.

El propósito de este trabajo es compartir con los lectores algunas ideas y estrategias que hemos utilizado en la FCB-BUAP para evaluar y actualizar el plan de estudios de la licenciatura en Biología. Cabe destacar que se trata de un proyecto colectivo en el que han participado muchas personas además de la comisión de evaluación curricular formada por Hugo Molina, José Praxedis Amaro, Concepción López, Ana Lucía Castillo y Antonio Fernández. La propuesta de autoevaluación se ha elaborado con la intención de favorecer y fortalecer las acciones pertinentes a través del trabajo colegiado.

En este momento se está transitando de un modelo curricular basado en objetivos a uno basado en competencias, lo que representa una oportunidad para hacer un alto en el camino, para hacer una autoevaluación de lo que hemos sido, lo que queremos ser y lo que podemos llegar a ser. El objetivo de la autoevaluación es estimar la coherencia interna y externa del plan de estudios de la licenciatura en Biología que se imparte en la BUAP para proponer estrategias para mejorar la calidad del plan de estudios.

Contexto

La Escuela de Biología y sus egresados se encuentran en un contexto que influye y es influido por el ejercicio profesional de su comunidad académica y sus egresados. Si bien el ámbito de influencia no se limita a las fronteras geográficas, es importante conocer el entorno estatal en el que su influencia es más directa.

Medio natural

El estado de Puebla se encuentra ubicado al centro-orienté de México. Predominan los bosques de coníferas y encinos, y las selvas de diferentes tipos. También hay matorrales en el norte, sur y sureste de la entidad, así como pastizales, bosques de montaña y bosques templados en la porción central. En las zonas altas de los volcanes se encuentra la pradera de alta montaña. La agricultura ocupa 45.2 % de la superficie del estado.

De acuerdo con el estudio de Estado de la Biodiversidad, en Puebla hay una alta biodiversidad pero muchos problemas de conservación, por lo que se requiere tomar medidas para su uso sustentable. Es importante proteger la calidad del agua, la recuperación de prácticas agrícolas tradicionales para mejorar el suelo, fomentar las Unidades de Manejo y Aprovechamiento de vida silvestre (UMA) (CONABIO, 2011). El papel del biólogo en estos temas resulta evidente.

Por lo que respecta a los problemas de salud, las principales causas de muerte son: diabetes mellitus, enfermedades del corazón y tumores malignos.

Medio social

Los parámetros demográficos proporcionan información sobre la posible demanda en el futuro. De acuerdo con la Encuesta Intercensal del 2015, el crecimiento poblacional muestra un patrón sigmoideo en el que hay una desaceleración del crecimiento poblacional. De acuerdo con la pirámide de edades, en este momento las universidades están recibiendo un «bono generacional» que seguirá creciendo por aproximadamente 10 años. Después de este momento se espera una reducción importante de la matrícula. Sin embargo, el nivel de escolaridad sigue aumentando, además, la preparatoria ya es obligatoria a partir de las reformas educativas recientes, lo que representa un aumento potencial de la demanda de estudios universitarios a pesar de la reducción del crecimiento poblacional.

El estado de Puebla registró en el ciclo escolar 2011-2012 una matrícula total de 164,439 estudiantes en el nivel de Licenciatura Universitaria y Tecnológica (LUT) y 16,419 estudiantes en el nivel de posgrado. La matrícula en el nivel LUT ha mostrado un desempeño positivo a lo largo del periodo 2004-2012, creciendo a una tasa promedio anual de 4.9%.

Entre 2002 y 2013, Puebla incrementó en 118% el número de investigadores en el SNI, pasando de 338 a 737, respectivamente. Este incremento lo coloca en la posición 6 a nivel nacional respecto al número de investigadores del SNI. La BUAP concentra a más de la mitad de los investigadores del SNI del estado (457) (Dutrénit, *et al*, 2014)

En conclusión, tomando los factores demográficos y las tendencias a aumentar el nivel educativo, cabe esperar un creciente aumento de la demanda por estudiar Biología, al menos en los próximos 10 años.

Referente institucional

La historia de la BUAP empieza en 1578 con la fundación del Colegio de San Jerónimo por los jesuitas. Para 1587, el ya entonces Colegio del Espíritu Santo, cubría las necesidades educativas de todo el oriente de la Nueva España. Los jesuitas impartían una educación humanista e introdujeron las ideas liberales de Europa. Con la expulsión de los jesuitas de la Nueva España cambia el nombre por Colegio del Estado y su orientación se movió entre ideologías conservadoras y liberales, pero en general predominó la visión humanista.

A partir de los años noventa del siglo XX, en consonancia con la orientación política del país, se implementa el Proyecto Educativo Fénix (Proyecto Fénix), con clara orientación técnica. Este proyecto, si bien dio fortaleza a la institución, promovió la administración autoritaria de la vida académica y propició conductas de sumisión a los dictados de las políticas educativas nacionales (particularmente con la implantación de nuevas vías para el financiamiento de la educación universitaria pública) e internacionales y generó formas de organización contrarias al espíritu democrático del ideario universitario (Fundamentos del Modelo Académico-Educativo Minerva, 2006).

El modelo educativo vigente, Modelo Universitario Minerva (MUM) es una respuesta creativa al modelo Fénix y pretende adaptar las innovaciones educativas y pedagógicas más destacadas actualmente, haciendo énfasis en la dimensión sociocultural. Constituye un nuevo cambio de rumbo en el enfoque educativo que se define como Humanismo Crítico (Fundamentos del Modelo Académico-Educativo Minerva, 2006).

El MUM se elaboró en un esquema participativo que incluyó una consulta abierta a la comunidad académica universitaria. Parte de una crítica a las tres tendencias dominantes de impacto mundial que tienen mayor influencia en la Educación Superior: la globalización, el neoliberalismo y la sociedad del conocimiento. A diferencia del modelo anterior, se reconoce el impacto negativo de estas tendencias sobre las universidades públicas mexicanas, específicamente, sobre la BUAP. Pero también se es consciente de que representan el contexto mundial, con muchos cambios irreversibles, en el que se tendrán que desarrollar los egresados y que, no obstante, también ofrece algunas oportunidades interesantes, especialmente en lo que se refiere a la globalización y la sociedad del conocimiento (Fundamentos del Modelo Académico-Educativo Minerva, 2006).

Orientación pedagógica

El modelo educativo es constructivista con orientación sociocultural. Algunos de los supuestos de partida del constructivismo son que: a) la realidad es cognoscible; b) todo sujeto es capaz de conocer la realidad en sucesivas aproximaciones; c) el proceso de conocimiento es activo y se caracteriza por el papel de la conciencia y los sentimientos del sujeto que aprende; d) los conocimientos no son innatos, ni están dados a priori, sino que son construidos por los sujetos, quienes se apropian de ellos mediante la actividad y el lenguaje y e) el sujeto que aprende no es el único responsable del proceso de construcción de su conocimiento, el ambiente es condición para su desarrollo (Fundamentos del Modelo Académico-Educativo Minerva, 2006).

En síntesis la propuesta pedagógica del MUM tiene una orientación curricular social-participativa; organización curricular definida por un currículum correlacionado; el sistema de créditos como aspecto administrativo y periodos cuatrimestrales. Con esta organización del currículo se tiene la pretensión de reducir la fragmentación del conocimiento, favorecer la interacción, suscitar aprendizajes significativos y la construcción y reconstrucción del conocimiento; todo esto con una orientación social participativa.

Referente disciplinario ¿qué es la biología?

Kuhn (2011) define un paradigma como un concepto o sistema de conceptos teóricos que dominan una ciencia en cada periodo de su historia, que organiza y dirige la investigación científica de acuerdo con cierta orientación, permitiendo el surgimiento de varias concepciones e impidiendo el desarrollo de otras. Es el conjunto de conceptos centrales que validan y unifican una disciplina científica en un momento histórico determinado. De esta manera, una ciencia se constituye como tal cuando cuenta con verdaderos paradigmas.

Bourdieu (1995) dice que un campo de investigación científica se construye cuando tiene un *corpus* y un *habitus* definido. El *corpus* lo constituye el objeto de estudio, mientras que el *habitus* está constituido por las formas en las que se estudia el objeto de conocimiento.

Definición del *corpus* de la Biología

Para definir el cuerpo de conocimientos de la Biología, empezamos por definir que es la vida. Schrödinger (1983) considera que hay dos procesos importantes que caracterizan a lo vivo: a) la generación de orden a partir de orden, esto es, como los organismos transmiten información de generación

en generación y b) generación de orden a partir del desorden, es decir lo vivo mantiene un orden interno a base de generar desorden en su entorno (neguentropía).

Para Piaget (1969) y Gould (1999) esta definición es incompleta pues la vida no es reducible a factores meramente físicos porque se encuentra gobernada por infinidad de contingencias históricas.

De acuerdo con Ledesma-Mateos (1993) la Biología puede ser considerada como una ciencia a partir de que cuenta con sus propios paradigmas. Siguiendo un orden histórico más que lógico los principales paradigmas y sistemas de la biología se mencionan a continuación:

- La clasificación de Linneo, propuesta en el siglo XVII, que es más un sistema que un paradigma y que organiza el conocimiento de la diversidad de los seres.
- La teoría celular, que constituye el primer paradigma de la biología (1839) y que explica y define la unidad fundamental de la vida.
- La teoría de la evolución propuesta por Darwin y Wallace en 1859. Es el segundo paradigma y explica la generación de la diversidad de la vida. Sin embargo, hay que tener en cuenta que Darwin reduce las explicaciones históricas a la suma en el tiempo de los procesos que se dan en lapsos cortos de tiempo, de esta manera su teoría también explica las relaciones entre los seres vivos en los niveles de organización que aborda la Ecología.
- La teoría de la homeostasis, propuesta por Claude Bernard en 1878, es el tercer paradigma. Explica la generación del orden a partir del desorden, dando respuestas a los problemas de la organización de lo vivo.
- La teoría de la herencia es el cuarto paradigma. Explica la generación de orden a partir del orden. La teoría es propuesta por Mendel en 1865 pero no es hasta principios del siglo XX que se difunde.

El *habitus* de la Biología

El conocimiento científico es el producto de una actividad social compleja que precede y sigue al acto individual de descubrimiento y creación. Así, la ciencia es un proceso que pasa por tres fases distintas: creación (generación de hipótesis por especulación creativa), validación (la comprobación de hipótesis por experimentación crítica) e incorporación en el cuerpo de conocimientos (los procesos sociales de aceptación y registro del conocimiento científico) (Piaget, 1969).

Según Piaget (1969), algunas de las herramientas intelectuales más frecuentemente utilizadas por los biólogos son: la clasificación, correlaciones, medición, concepto de conservación y reversibilidad (de materia, energía, etc.), totalidad (el todo es irreducible a sus partes y se origina en diferenciaciones sucesivas) y finalidad.

Otras habilidades importantes que debe tener un biólogo son: buscar, clasificar y discriminar información en diferentes fuentes (bibliografía, internet, bancos de datos, etc.).

Para terminar de definir el *habitus* de los biólogos hay que decir que en principio la Biología es una disciplina científica, esto quiere decir que su campo se ocupa fundamentalmente en generar y transmitir conocimientos (investigación, divulgación y docencia). Sin embargo, actualmente la Biología ha abierto su campo de manera que puede comportarse también como una profesión y aplicar conocimiento en la solución de problemas en el ámbito social. De esta manera tenemos que se ha desarrollado la ingeniería genética, la gestión ambiental y diversas biotecnologías, que actualmente son abordadas por los biólogos y que seguramente terminaran por evolucionar hacia nuevas profesiones independientes, como es el caso de la ingeniería ambiental.

A pesar de que el concepto de competencias puede significar cosas distintas según el referente teórico (Díaz-Barriga, 2011) el *habitus* de la Biología puede ayudar a definir las competencias del plan de estudios.

Referente profesional

Un indicador claro de los logros que han obtenido los egresados de la LB-BUAP es el índice de profesionistas que se han integrado en los diferentes ámbitos de la sociedad. El estudio institucional de seguimiento de egresados constituye una herramienta para la mejora y actualización permanente de los planes y programas de estudio y, por ende, de la redefinición de las políticas educativas institucionales de acuerdo al contexto regional, nacional e internacional que así lo requieren (PISE, 2015).

El análisis del contexto y el seguimiento de egresados plantean que, aunque el plan de estudios ha sido exitoso y pertinente para formar investigadores que continúen con estudios de postgrado y así trabajar en centros de investigación y universidades, es necesario contemplar que para muchos estudiantes la licenciatura es una opción terminal y estos no pretenden continuar estudiando. Para estos estudiantes se espera que con las modificaciones en la legislación educativa se abran fuentes de trabajo en la

enseñanza media y media superior. También es necesario formar estudiantes con competencias para emprender y gestionar sus propias oportunidades de empleo tanto en empresas como en el sector público.

Evolución del plan de estudio

El Plan de Estudios de la Escuela de Biología de la BUAP, creado en 1987, constaba de 40 asignaturas, distribuidas en 10 semestres. La mitad de las asignaturas estaban en el tronco básico. El programa tenía como columna vertebral las asignaturas de metodologías de investigación en la que los alumnos desarrollan sus competencias para la investigación mediante una enseñanza basada en proyectos. Además, realizaban una estancia de investigación. A partir del sexto semestre, se realizaba la elección de uno de dos ejes de especialización y a partir de octavo semestre se tenía la posibilidad de cursar cinco optativas. La tesis se realizaba en cuatro asignaturas a partir del séptimo semestre.

En 1995, el plan de estudios se transforma al sistema de créditos cuatrimestral y se incrementa la «flexibilidad académica». Se incorporó un Tronco Común Universitario (TCU) que constaba de las asignaturas de Lengua Extranjera, Derechos Humanos, Globalización y Ecología. Este nuevo plan quedó integrando por 48 asignaturas. Durante cada cuatrimestre se cubrían un máximo de 60 créditos y 22 como mínimo. En los veranos se podían cubrir 30 créditos. El estudiante debía cursar un mínimo de 430 y un máximo de 450 créditos.

En 2001 se realiza la segunda reestructuración del plan de estudios (Plan Fénix). En este plan el nivel básico se amplía un semestre y cuenta con 31 asignaturas. A su vez, el nivel formativo empieza en el séptimo y tiene 15 asignaturas. El TCU se reestructura, Derechos Humanos, se denomina ahora Cultura y Ética Universitaria; se eliminan Ecología y Globalización. Las asignaturas de carácter epistemológico y sociológico se imparten ahora en el nivel básico. Se reestructuran las asignaturas de Métodos de Investigación y se eliminan dos asignaturas de tesis. También disminuye el número de optativas de cinco a cuatro.

La tercera reestructuración se realiza en 2009 en el marco del Modelo Universitario Minerva. La Práctica Profesional, equivalente a la estancia de investigación, y el Servicio Social se integran como asignaturas en toda la BUAP y se reduce el número de optativas. EL TCU cambia su nombre por Formación General Universitaria (FGU) y se modifican algunas asignaturas: Computación cambia de nombre, Cultura y Ética Universitaria es Formación

Humana y Social, se integra Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo y una optativa como Innovación y Talento Emprendedor. Las asignaturas de enfoque filosófico se reintegran en el nivel formativo. El tronco básico consta de 30 asignaturas y 16 en formativo incluyendo a Práctica Profesional y Servicio Social. Los créditos máximos son 445 y mínimos 429.

En el plan actual 2016 se está regresando al periodo semestral, lo que implica un aumento de horas y créditos por asignatura. En el nivel básico se retoman asignaturas del plan original y se propone la creación de dos nuevas asignaturas. Los programas se están reestructurando para incluir el enfoque por competencias. Quedan ahora 31 asignaturas en el nivel básico y 13 en el formativo. Se pretende modificar los criterios de evaluación para darle más valor a la evaluación de competencias mediante la realización de proyectos y portafolio de evidencias, así como reducir el peso de los exámenes de conocimiento en la calificación final.

Autoevaluación

La autoevaluación se da en dos niveles: a) coherencia externa (en qué medida el perfil de egreso del plan de estudios responde al contexto y sus referentes) y b) coherencia interna (en qué medida la estructura del plan de estudios contribuye a la formación del perfil de egreso).

El análisis del contexto y los referentes institucionales, disciplinarios y profesionales se contrastan con las recomendaciones emitidas por evaluadores externos en los procesos de acreditación y reacreditación (CACEB). Con esta información se identificaron algunos puntos débiles y fuertes del plan de estudio mediante un análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas).

Entre las debilidades se encuentran la redacción de los objetivos generales de asignatura, actualización de los referentes bibliográficos y los instrumentos de evaluación utilizados en las diferentes asignaturas. Con base en el diagnóstico se planteó la necesidad de disminuir el contenido enciclopédica de los programas de asignatura para transitar a un modelo basado en competencias. Para analizar el nivel de profundidad con la que se abordan los objetivos de cada asignatura se hizo una lista de cotejo con fundamento en la Taxonomía SOLO de John Biggs (2004).

Los resultados mostraron que la mayoría de los objetivos: a) están mal redactados, ya que son actividades que se realizaran en el curso, b) están redactados en función del profesor y no del estudiante o c) están redactados con un nivel de complejidad muy bajo para ser objetivos de una licenciatura.

Para atender este problema se hizo un curso de capacitación a los docentes que les permitiera reestructurar los programas de las asignaturas.

En este momento se tienen redactadas las competencias congruentes con el perfil de egreso definido por el análisis de los referentes institucional, disciplinario y profesional y se está trabajando con una matriz de análisis que nos permita identificar que tanto contribuyen los propósitos de cada asignatura con el perfil de egreso, las competencias y cuál es el balance que hay entre estos elementos.

El plan de estudio de la EB-BUAP

El actual Plan de Estudio de la LB-BUAP es resultado de una autoevaluación continua que toma en cuenta los elementos anteriormente mencionados y un enfoque constructivista. Bajo estos enfoques, el *currículum* científico debe presentar atención a: a) la exploración del punto de vista de los estudiantes, la consideración de los puntos de vista que mantiene la comunidad científica y la creación de nuevas teorías; b) el trabajo experimental, usando procedimientos aceptados y validados por la comunidad científica para comprobar la adecuación de las distintas teorías alternativas y c) el registro y difusión de los resultados usando estilos de lenguaje aprobados por la comunidad y el logro de consensos por medio de la discusión crítica. La primera y la última de estas actividades son las que más se descuidan en la educación.

La estructura curricular se sustenta en el currículo correlacionado y transversal y tiene como eje central la formación integral y pertinente del estudiante; con una orientación didáctica-pedagógica social participativa (constructivismo sociocultural). La pertinencia del *currículum* está definida por la manera en que este responde al contexto y los referentes institucionales, disciplinarios y profesionales. En él se definen los siguientes conocimientos, habilidades, actitudes y valores que deberán tener los alumnos:

- Conocimientos: Estos están definidos por el *corpus* de la disciplina. Los alumnos deberán conocer los paradigmas dominantes en la biología, su historia y los enigmas que de ellos se derivan.
- Habilidades: Estos están definidos por el *habitus*. Además se da importancia al manejo de distintos lenguajes como el inglés, uso de computadoras, matemáticas, etc.
- Actitudes: En cierta medida las actitudes están determinadas por el *habitus*, para ello se requieren ciertos atributos, entre los que se pueden men-

cionar, que los alumnos lleguen a ser: curiosos, creadores, inventivos, críticos, avidez por el conocimiento de la verdad, no estar dispuesto a aceptar gratuitamente todo lo que se les ofrece, activos, capaces de aprender por sí mismos, amor e interés por la vida y sus procesos.

- Valores: Definidos por el ideario de la universidad. Estos son la preocupación por: el cuidado del medio ambiente, los derechos humanos, la incorporación a la globalización. Estos valores se pueden y deben tratar como temas transversales a lo largo de todo el *currículum* y preferentemente no como materias aisladas.

El perfil de egreso de la LB-BUAP señala que los biólogos son los profesionales miembros de una comunidad científica, que serán capaces de plantear y solucionar problemas de investigación, así como de generar, comunicar y difundir conocimiento sobre el estudio de la complejidad de la estructura y función de la vida en sus diferentes niveles de organización, que actúan con dignidad, autonomía personal, desempeño profesional superior, corresponsabilidad ciudadana, justicia social, equidad, respeto a la diversidad biológica y cultural y cuidado del ambiente. Que contribuyen a reafirmar y recrear nuestra cultura y construir una sociedad innovadora y con capacidad para comprender problemas de orden social, económico o científico y trabajar solos o en equipo para solucionar, creativamente, problemas de índole biológica relacionados con: el saber, la salud, la alimentación, el aprovechamiento de recursos naturales y la legislación. Para ello contarán con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les faciliten la consecución de tales objetivos (Biología BUAP, 2015).

Todos estos aspectos se abordan en dos niveles (básico y formativo) en los que se integran las asignaturas que constituyen el área de Formación General Universitaria (FGU).

La FGU pretende potenciar en el estudiante la gestión de su propio aprendizaje, así como el uso de habilidades de comunicación, tanto informacional, digital y de lengua extranjera.

En el Nivel Básico comprende el reconocimiento de los principales paradigmas de la Biología. Los procesos biológicos se estudian en un enfoque jerárquico que parte de la menor complejidad de materia (Química) y continúa con la Biología Molecular, Celular, Genética, Ecología y Evolución. Paralelamente se estudian los diferentes grupos de organismos. Los fundamentos y paradigmas de la Biología se ven de manera transversal. Desde un enfoque pedagógico constructivista, se espera que los estudiantes pasan progresivamente ideas ingenuas hasta llegar a ideas académicas y científicas

para poder comprender la complejidad de los paradigmas biológicos. Una característica importante de nuestro plan de estudios es que los estudiantes empiezan a hacer investigación casi desde el principio de su carrera, para ello recurrimos a la propuesta del *curriculum* en espiral de Bruner (1988).

En el Nivel Formativo se tiene el propósito de construir los elementos teórico- metodológicos que sustenten el desarrollo profesional de la biología. Presenta dos áreas en donde el alumno podrá elegir entre: el área de Biología Experimental o el área de Biología de los Grupos de Organismos.

Conclusión

El plan de estudios de la licenciatura en Biología de la BUAP está sustentado por la evaluación de pertinencia con su contexto social, el referente institucional que se expone en el Modelo Universitario Minerva, el referente profesional en función del seguimiento de egresados y los referentes disciplinarios representados por los CIES, la CACEB, y una definición clara de una filosofía propia que se sustenta en una concepción de la Ciencia y la Biología inspirada en el pensamiento de Kuhn y Piaget.

La coherencia externa se evalúa permanentemente mediante un seguimiento de egresados, a cargo de la BUAP. Sin embargo se han emprendido acciones para establecer métodos de seguimiento de egresados y evaluación de la pertinencia social y laboral con una mayor autonomía, lo que permite profundizar en temas críticos.

Respecto a la coherencia con el desarrollo disciplinar, los programas deben actualizarse continuamente para contemplar no solo los enfoques clásicos sino también los desarrollos de vanguardia en la Biología.

Respecto a la coherencia interna se deben respetar las bases filosóficas del plan de estudio y establecer mecanismos para evaluar la coherencia de contenidos con el perfil de egreso. Se debe mantener la flexibilidad progresiva y fomentar un modelo pedagógico basado en competencias, pero desde el enfoque socio- constructivista. Se necesita que los programas no le den demasiado peso a los conocimientos declarativos e incrementar el nivel conceptual que se espera en los propósitos de los programas. Para ello es necesaria la alineación constructiva entre los propósitos del programa, las estrategias pedagógicas y los mecanismos de evaluación.

Se requiere la capacitación continua de los docentes para poder implementar el modelo basado en competencias. Esta capacitación debe contemplar temas como la evaluación auténtica de aprendizajes y el uso de plataformas educativas.

Referencias

- Acuerdos del Consejo Consultivo de 2010, CNDH, 2010. Consultado el 22 de mayo de 2016 en: <http://www.cndh.org.mx/CC2010>
- ANUIES (2012). Anuario estadístico, Población escolar en la educación superior, Posgrado, Ciclo escolar 2010-2011. Consultado el 22 de mayo de 2016 en: <http://www.anui.es.mx/content.php?varSectionID=166>
- Biggs, J., & Biggs, J. B. (2004). Calidad del aprendizaje universitario (Vol. 7). Narcea ediciones.
- Bourdieu, Pierre. 1995. Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario. Editorial Anagrama.
- Bruner, J. S. I. (1998). Desarrollo cognitivo y educación. Psicología. Bruner, J.S. 1988. Desarrollo cognitivo y educación. Ed. Morata. España.
- CONABIO. 2011. La Biodiversidad en Puebla: Estudio de Estado. México. CONABIO, Gobierno del Estado de Puebla, BUAP
- Dutrénit, B. G., Zúñiga-Bello, P., Saldívar, Ch. M. A., Ávila, T. B., Guadarrama, A. V. H., Rodríguez Hernández-Vela, C. E., Salgado-Torres, A., Suárez, E. M., Villarreal, P. E. M., Woolfolk, F. C. A., Zaragoza, M. L. (2014). Diagnósticos Estatales de Ciencia, Tecnología e Innovación 2014, Puebla. Foro Consultivo Científico y Tecnológico, AC. Consultado en http://www.foroconsultivo.org.mx/libros_editados/diagnosticos_estatales_CTI_2014/puebla.pdf
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 2(5).
- Foro Consultivo Científico y Tecnológico (FCCyT), 2013. Consultado el 22 de mayo de 2016 en: http://www.foroconsultivo.org.mx/libros_editados/diagnosticos_estatales_CTI_2014/puebla.pdf
- Fundamentos del Modelo Académico- Educativo Minerva, 2006. Consultado el 22 de mayo de 2016 en: <http://www.ece.buap.mx>
- Gould, S.J. 1999. ¿Qué es la vida? como problema histórico en: Murphy, M.P. y O'Neill L.A (eds). 1999. La biología del futuro: ¿qué es la vida? cincuenta años después. Tusquets editores. España.
- INEGI. Censos de población 1900-2010. Consultado el 22 de mayo de 2016 en: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/default.aspx>
- Kuhn, T. S. (2011). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de cultura económica.
- Ledesma-Mateos, I. (1993). Biología ¿ciencia o naturalismo? Ciencia y Desarrollo, 19(110), 70-77.
- Piaget, J. (1985). Biología y Conocimiento: Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos (1967). México: Siglo Veintiuno. [Links].

Piajet, J. 1969. Biología y conocimiento. Ed. Siglo XXI. México.

Schrödinger, E., & Guerrero, R. (1983). *¿Qué es la vida?* Tusquets editores.

III

Modelo educativo y académico de la Universidad Autónoma de Chiapas. El reto del cambio

Lilia González Velázquez

Universidad Autónoma de Chiapas

Resumen

Este estudio relata la trayectoria de la elaboración e implantación del Modelo Educativo y Académico de la Universidad Autónoma de Chiapas. Desde las primeras ideas en 2003 hasta su última actualización en 2014, el ME ha mantenido sus características principales: propiciar el desarrollo integral del estudiante para que logre aprendizajes de calidad y las competencias profesionales necesarias para enfrentar las exigencias del mundo actual, para lo cual integra las funciones de docencia, investigación y extensión. Como en la mayoría de las IES del país, los procesos de evaluación de los organismos evaluadores como los CIEES han sido determinantes en la explicitación del ME aunque temas emergentes como la internacionalización, la inclusión de las TIC y la diversificación de la población y su derecho a la educación sin duda son algunos de los factores que presionan a la UNACH a dar respuestas positivas a la sociedad. Si bien es una fortaleza contar con un documento institucional, la Universidad no ha acompañado la implantación del Modelo Educativo y Académico con reformas estructurales que le den operatividad y sustentabilidad, por lo que muchos de los cambios esperados no se están logrando. A ello hay que añadir la persistencia de prácticas educativas tradicionalistas y un desconocimiento o desinterés de muchos sectores de la comunidad universitaria para participar activa y organizadamente, en los cambios que urgen para una nueva cultura pedagógica y ciudadana que contribuyan al desarrollo social de nuestro país.

Palabras clave: Modelo educativo, Universidad, resistencia, cultura pedagógica

Introducción

En la actualidad la educación superior enfrenta cuestionamientos a su función frente a los retos enormes de un mundo cada vez más complejo, incierto y globalizado. La relevancia de las instituciones de educación superior para el desarrollo de una nación es innegable, ya que históricamente han sido el espacio donde se crea y recrea el conocimiento, porque en ellas se construye, se profundiza, se intercambia, se transmite y se difunde; por ello, la reflexión intelectual, la crítica y la formación humana en su plenitud, son su quehacer permanente (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995).

Dada esta importancia, las IES han sido observadas en su funcionamiento e impacto social por los organismos evaluadores nacionales e internacionales, en especial la pertinencia y calidad de los programas educativos que ofertan. También se menciona la persistencia de prácticas pedagógicas que fomentan el teoricismo, la vinculación con las necesidades de los sectores productivos y sociales, la limitada cobertura y equidad en el acceso a la universidad, entre otras (Barnett, 2002).

Las reuniones internacionales para analizar el papel de la educación superior y su correspondencia con los grandes cambios del siglo XXI han contribuido a consensar cuáles son las prioridades que deben atenderse para que, efectivamente, ésta contribuya al desarrollo de la sociedad, con calidad de vida, justicia y equidad. Sin duda, hay que mencionar el trabajo realizado con este propósito en las dos conferencias mundiales sobre la educación superior impulsadas por la UNESCO: la primera realizada en 1998 que tuvo como tema central: *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción* (1998); y la segunda: *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo efectuada* en 2009. Entre los principales retos identificados, se refrendó el compromiso de las instituciones de educación superior para asegurar y ampliar el acceso, la calidad y la equidad en la educación superior; incluir la responsabilidad social como eje de articulación de las funciones sustantivas de la docencia, investigación y extensión; ponderar el desarrollo de competencias para el trabajo interdisciplinario, el pensamiento crítico y la innovación; favorecer la ciudadanía activa, los valores democráticos y la cultura de paz; fortalecer la investigación para tratar de resolver problemas “nodales de la sociedad actual”, tales como el cambio climático, el desarrollo sustentable, la búsqueda de energías alternativas, el combate a la pobreza, la insuficiencia alimentaria, el mejoramiento a la salud, la vivienda y la educación. Durante la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe efectuada en 2008, se destacó considerar a la educación superior como “un derecho hu-

mano y un bien público social” (CRESS-UNESCO, 2008, p.2). Por consiguiente, las IES asumieron el compromiso de generar oportunidades para incrementar el acceso de quienes han sido marginados de este nivel de estudios, generar conocimiento pertinente que promueva el desarrollo del entorno social, científico y tecnológico articulando las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión que coadyuven con otros sectores de la sociedad en la solución de los problemas que la aquejan desde una perspectiva *glocal* y de reconocimiento de la diversidad y el respeto a los derechos humanos.

Con este panorama internacional, los países interesados, como es el caso de México, han validado las recomendaciones e impulsado políticas públicas y reformas para ajustar sus modelos educativos a fin de que respondan eficazmente a criterios de pertinencia y calidad, y brindar a los futuros profesionales las herramientas necesarias para comprender el mundo y mejorarlo. En nuestro país, desde hace algunos años se han ido impulsando políticas educativas que se han concretado en acciones de gran alcance como la Reforma Integral de Educación Básica en México (RIEB) que en el periodo que va del 2004 al 2011 modificó los planes de estudio de educación preescolar (2004), de secundaria (2006), y de primaria (2009-2011), así como los programas de educación media superior con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (PROFORDEMS). En ambas reformas se planteó un modelo curricular bajo el enfoque de la formación por competencias. En el actual sexenio 2012-2018, se ha decretado una nueva reforma educativa 2012-2013 que en un inicio fue criticada por ser más un re ordenamiento de tipo laboral que pedagógico, sin embargo, posteriormente, se publicó el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria y la consecuente actualización del Modelo Curricular y los planes y programas de estudio que entrarán en vigor en el último año del actual sexenio. A diferencia de los niveles educativos que le preceden, en nuestro país no se ha planteado una reforma nacional para la educación superior, más bien gradualmente se ha ido introduciendo una serie de recomendaciones de los organismos evaluadores y acreditadores como los CIEES, COPAES y CONACYT destinados a velar por la calidad y pertinencia de los programas educativos de pregrado y posgrado, así como de instancias y programas que brindan recursos financieros extraordinarios como la subsecretaría de educación superior (SES), ANUIES, PRODEP, PIFI, CUMEX, entre otros.

Sin embargo, de acuerdo con el criterio de responsabilidad social que establece la UNESCO (1998), las instituciones de educación superior están obligadas a brindar alternativas de solución a los problemas complejos que

enfrenta el desarrollo del país, con una atención prioritaria a las necesidades de desarrollo local. Los programas y acciones institucionales e interinstitucionales de vinculación con el entorno constituyen elementos estratégicos que habrá que fortalecer en el desarrollo de todas las funciones sustantivas (ANUIES, 2012). Para atender esas demandas es impostergable que las IES reorienten su modelo educativo hacia los nuevos escenarios del siglo XXI y brindar una formación integral al estudiante.

¿Qué es un modelo educativo?

Al igual que muchos conceptos en el campo de las ciencias sociales y de la educación, existen diferentes concepciones de lo que es un modelo educativo. En términos muy generales se puede decir que un modelo “es una herramienta conceptual inventada por el hombre para entender mejor algún evento y la representación del conjunto de las relaciones que describen un fenómeno” (Posner, 2002). La construcción de un modelo educativo implica reconocer que éste es un proceso de conocimiento sistémico condicionado históricamente, dialéctico, y siempre sujeto a ajustes en función al contexto en el que actúa, es el ideal razonado a seguir, esto es, es una representación que guía qué tipo de estudiante queremos formar, lo que queremos ser como comunidad académica y cómo lo podemos hacer.

Entonces en el contexto de la educación formal, un modelo educativo significa la explicitación del ideal pedagógico institucional. En el modelo educativo se establecen los principios, fundamentos filosóficos, psicopedagógicos y la propuesta curricular para lograr el ideal formativo. Sus componentes básicos son el plan de estudios, los estudiantes, los docentes y la gestión necesarios para su operación.

En educación superior, el modelo educativo constituye el gran referente institucional que explicita qué tipo de profesionales se quiere formar, cómo hacerlo y con qué fines. Estos planteamientos se enmarcan en otras preguntas relevantes: ¿hacia dónde debe dirigirse el cambio en la universidad? ¿Cuál es su responsabilidad con la sociedad? ¿Cómo deben articularse las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión para alcanzar su misión y visión institucional? Es por ello que el modelo educativo debe ser flexible y sensible a los cambios del contexto, su naturaleza es siempre una propuesta temporal y en evaluación contante.

Trayectoria del Modelo Educativo de la UNACH

En la breve trayectoria del modelo educativo y académico de la Universidad se pueden identificar tres momentos que a continuación se describen:

Primer momento: 2002, las primeras ideas

Como muchas instituciones de educación superior en el país, desde su fundación en 1975, la UNACH, no contaba con un documento institucional que explicitara su modelo educativo (ME). Lo que disponía era el plan estratégico del rector en turno llamado “Proyecto Académico” que por disposición de la Ley Orgánica de la Universidad, está obligado en presentar para su aprobación en el H. Consejo Universitario.

Los primeros intentos por definir las características del modelo educativo se llevaron a cabo en 2002, en el Proyecto Académico 2002- 2006 que en su misión señala:

Es propósito de la Universidad Autónoma de Chiapas es instituir un nuevo modelo educativo que mediante la integración de sus tres funciones básicas tienda a la formación de profesionales críticos, propositivos, capaces de tomar decisiones con visión y liderazgo y conciencia histórica; con valores de honestidad, tolerancia, solidaridad y respeto a la diversidad étnica y cultural, a la naturaleza y al Estado de Derecho; que le permita incidir y coadyuvar en el desarrollo de Chiapas; generar conocimientos, divulgarlos y vincularse con los diversos sectores, con el fin de participar en la construcción de una sociedad más justa, incluyente y democrática (UNACH, 2003, p. 31).

A partir de este pronunciamiento, se destina el apartado V para justificar y señalar las características del Modelo Educativo institucional: “la UNACH durante sus 28 años de vida, se ha mantenido un modelo educativo tradicional basado sólo en la enseñanza expositiva y memorista. Se requiere transitar de este modelo hacia uno centrado en el aprendizaje, que forme profesionales bien informados y profundamente motivados, provistos de sentido crítico, creativos y capaces de analizar los problemas de la sociedad con valores de honestidad y tolerancia, solidaridad y respeto a la diversidad étnica y cultural y a la naturaleza” (UNACH 2003, p. 42).

Como fundamentos del modelo se estableció que tendría una filosofía humanista, una concepción epistemológica del conocimiento constructivista, un enfoque pedagógico que articula las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión para la formación integral del estudiante.

Sin embargo, en esa administración y por razones no muy claras, estas intenciones no se concretaron en la elaboración del documento del Modelo Educativo. Aun así, esta iniciativa representó un avance importante porque por primera vez habría un referente general para el diseño de los planes de estudio, además de introducir en el discurso institucional conceptos psico-

pedagógicos como *formación integral del estudiante* y el concepto de *aprender a aprender*. También se destacó la importancia de contar con un modelo educativo, tema que era prácticamente desconocido por la mayoría de los integrantes de la comunidad universitaria y que fueron recuperados en los dos siguientes periodos rectorales.

En la práctica, estas iniciativas fueron poco comprendidas y difundidas en las escuelas y facultades universitarias, considerándolas por algunos como intromisiones o imposiciones de la autoridad central o, simplemente, “modas” sin ningún futuro. La dinámica académica siguió su inercia burocrática, lo mismo las prácticas educativas centradas en la enseñanza, en los *ethos* disciplinarios y el autoritarismo institucional. Por supuesto, es justo decirlo, que no todos los que integraban en ese entonces la comunidad universitaria fueron indiferentes a los planteamientos de revisar el papel de la Universidad frente a la compleja dialéctica de la relación entre la educación superior y las necesidades de la sociedad, siempre existen grupos o individuos que son innovadores, críticos y activos, pero lamentablemente con esfuerzos aislados que no impactan en el cambio general.

Segundo momento, 2006- 2010: la explicitación

En el siguiente periodo rectoral se explicita, en el “Proyecto Académico 2006-2010: Universidad para el Desarrollo”, que la Universidad debía contar con su modelo educativo institucional mismo que integraría las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión. Además el estudiante sería en centro de atención y el currículo estaría orientado desde el enfoque por competencias:

El modelo educativo actual se centra en el aprendizaje y en la formación integral del estudiante. Se desea que el alumno disponga de las herramientas intelectuales que le permitan aprender de forma autónoma, autorregularse y organizarse tanto en su trabajo individual como grupal; con una alta autoestima y autoconcepto, capaz de buscar información, sistematizarla y transmitirla, de autoevaluarse y tomar decisiones, es decir, que sea capaz de aprender a aprender. En este sentido, se hace necesario que el docente universitario reconozca que la docencia es una actividad compleja y contextualizada, por lo que él debe ser un profesional reflexivo capaz de dar respuestas a las situaciones ininteligibles y cambiantes; su práctica docente debe estar ubicada en el paradigma ecológico reconociendo además que él “aprende cuando enseña”, en una relación dialéctica y dialógica con el estudiante” (UNACH; 2007, Proyecto Académico 2006-2010, p.26).

Las razones de avanzar en esta tarea, pospuesta en la administración anterior, provinieron principalmente de las recomendaciones de los CIEES quienes enunciaron como un indicador de calidad “existe un modelo educativo institucional”. Debido a que la totalidad de las unidades académicas incumplían este requisito afectando el resultado de las evaluaciones, rectoría dio instrucciones para acelerar el paso en torno a su construcción.

Con el propósito de establecer las condiciones que permitieran la construcción del Modelo y su socialización, en 2007, el rector encargó a la Dirección de Desarrollo Académico (DDA), una consulta a la comunidad universitaria y a las instancias de la administración central respecto a cuáles deberían ser los elementos y organización del modelo. Para esta tarea se establecieron las siguientes etapas: a) integración del equipo de trabajo especializado en temas psicopedagógicos, curriculares y de evaluación educativa, b) consulta a la comunidad universitaria y a expertos c) elaboración del documento e) difusión f) seguimiento y evaluación. Al contrario de lo que se esperaba, hubo poco interés de los universitarios para participar en los foros y los que lo hicieron presentaron propuestas improvisadas, poco innovadoras y pertinentes a la tarea que exigía una visión amplia y fundamentada que especificara hacia dónde dirigir la formación de los profesionales y de la misma universidad. Lo que se recopiló fueron quejas sobre el funcionamiento de algunas instancias muy concretas o solicitudes de centros de cómputo, más plazas o mejores instalaciones.

Paralelo a las consultas del ME, la universidad tenía que hacer frente a la presión de las políticas nacionales para cumplir con los indicadores de competitividad y calidad de programas educativos (PE) definidos por los organismos evaluadores y acreditadores, por lo que el equipo de la DDA se dio la tarea de elaborar los programas institucionales de tutoría, desarrollo curricular (orientado al diseño curricular bajo el enfoque por competencias), formación integral del estudiante, y formación y actualización docente (orientado hacia temas del modelo educativo como el aprendizaje estratégico, estrategias de aprendizaje, el enfoque por competencias, entre otros). En los dos años siguientes se crearon además los siguientes programas y proyectos: Fortalecimiento de la Calidad de la Práctica Educativa (Proyecto Crisálida), Manual de operación de las Unidades de Vinculación Docente (UVD), el Programa de Perfeccionamiento de Competencias Profesionales y el programa de los Centros de Apoyo Psicopedagógico en 2008, destinado a operar el Modelo Educativo en las escuelas y facultades de la Universidad. Durante los años 2007 a 2010, la UNACH participó por primera vez como sede del diplomado para docentes y directores del PROFORDEMS-ANUIES, lo que

permitió al equipo académico de la DDA fortalecer la relación entre el nivel medio superior estatal y la universidad, así como capacitarse en el tema de la formación por competencias. También se puso en marcha el Programa de atención a estudiantes indígenas (PAEI) de ANUIES con gran éxito dado el creciente ingreso de estudiantes indígenas a la Universidad.

Como estrategia para acelerar el proceso de explicitación e implantación del modelo educativo de la Universidad, en 2009 se crea la Coordinación General del Modelo Educativo (CGME), que conserva la responsabilidad de los programas de la DDA pero con mayor capacidad de gestión ya que dependería directamente del rector lo que facilitaría la toma de decisiones para articular los esfuerzos de los sectores universitarios, para lograr la integración del modelo y su operación como lo señala su misión el decreto de creación:

Proporcionar los elementos generales, conceptuales y metodológicos necesarios que orienten y aseguren la sustentabilidad del Modelo Educativo centrado en el aprendizaje y en las competencias; apoyar los esfuerzos de los universitarios a través de programas que contribuyan a mejorar la calidad de los procesos formativos de los programas académicos; ser mediador para crear sinergias que intensifiquen el trabajo colaborativo comprometido con la Visión y Misión de la Universidad y del logro de las metas e indicadores plasmados en los planes y programas institucionales de desarrollo (CGME, documento de creación, no publicado, 2008).

Con el fin de ampliar la matrícula mediante una nueva oferta educativa en modalidad a distancia y nuevamente por recomendaciones de los CIEES, en 2009 se publicó el modelo educativo para el sistema de universidad virtual en un documento titulado “Educación a Distancia. UNACH” (Estrada, Sosa, De Lira y González, 2009) derivado del Modelo Educativo UNACH, en el que se explicitan los fundamentos, componentes y formas de operar de la educación a distancia, expresándolo de la siguiente manera:

El Modelo educativo a distancia de la UNACH integra los principios rectores del Modelo Educativo General de la Universidad Autónoma de Chiapas y las experiencias acumuladas a lo largo de dos años y medio de aplicación de la educación a distancia, por la Coordinación General Universidad Virtual y las dependencias de educación superior. (...) es una estrategia creada para la formación integral de profesionales; privilegia el autoaprendizaje y la autoevaluación, a través de dos componentes: el uso de las tecnologías de la información y la comunicación; y la aplicación de las Unidades de Vinculación Docente (p. 11).

En tanto, con la información que se procesó de las consultas y debido a la presión del tiempo, el poco interés y compromiso de los docentes y funcionarios de las dependencias de la administración central, que inicialmente se comprometieron a esta tarea, finalmente se decidió que el equipo de la CGME terminara el trabajo. En abril de 2010 se publica el Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Como se puede apreciar, el proceso de elaboración o construcción del modelo educativo de la UNACH fue lento y poco participativo. En su contenido se recuperaron los principales planteamientos psicopedagógicos para impulsar una nueva práctica educativa y establecer su relación con las investigación y la extensión. En los casi tres años de elaboración, en la práctica se empezaron a operar algunos componentes del ME como el diseño y actualización de aproximadamente el 40% de los planes de estudio, así como el emprendimiento de acciones estratégicas para apoyar la formación integral del estudiante. Lo anterior se logró gracias al financiamiento federal de recursos provenientes del PIFI, PAFP, FECES, PROMEP, entre otros. Sin embargo, aunque se planteó reiteradamente, el Modelo no fue acompañado por cambios en el modelo de universidad, ni en su estructura académico-administrativa, si bien se intentó organizar a las facultades, escuelas y centros en Consorcios, pero los cuatro años de la administración no alcanzaron para hacerlo. Otro inconveniente fue y sigue siendo, la Ley Orgánica de la UNACH que no ha sido actualizada a la par de los cambios. Su actualización es un tema que se ha politizado mucho en el contexto chiapaneco, la comunidad universitaria ha señalado desde hace años la urgencia de su revisión a lo que el rector en turno promete hacerlo, sin embargo en cada administración se termina por dejarse de lado.

Desde mi perspectiva, el mayor logro en este periodo fue la publicación del documento mismo que constituye hasta ahora el referente institucional presente en todas las escuelas y facultades universitarias. En las evaluaciones a la gestión de la Universidad y de los programas educativos, contar con este documento, ha sido una fortaleza para todos.

En un ejercicio de constante autocritica y monitoreo de la operación del ME, el equipo de la CGME identificó temas ausentes y una débil articulación de la investigación y la extensión tanto en el documento del modelo como en la práctica. Después de su publicación, se iniciaron acciones para darlo a conocer, pero a los pocos meses terminó la administración del rector, caracterizada por su dinamismo académico e innovación y se dio paso a un nuevo periodo rectoral de cuatro años. Entre los aciertos de ese periodo se puede señalar la creación de la Coordinación General del Modelo Educativo

(CGME) que facilitó a la comunidad universitaria identificar rápidamente tanto el nombre de modelo educativo como las acciones destinadas a resignificar la docencia, el rol de los docentes y estudiantes y el enfoque por competencias.

Entre los retos para hacer viable el ME de la UNACH se puede mencionar la enorme complejidad que significó tener alguna aproximación para que tanto docentes como funcionarios de instancias centrales, pudieran pensar holísticamente y hacer propuestas de programas y acciones que integraran las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión como componentes interrelacionados y orientados hacia el cambio de paradigma educativo. A diferencia de los modelos educativos de otras IES que básicamente establecen sus principios pedagógicos, el rol de los docentes y estudiantes y las características del currículo (Perrenoud, 2004), en la UNACH tradicionalmente, estas funciones, tanto en las unidades académicas como en las áreas de la administración central, se trabajan desarticuladamente por lo que no fue posible lograr en el documento una explicación mejor fundamentada de esto. Incluso, como se percibió en los foros de consulta, la mayoría de los académicos y funcionarios universitarios no mostraron una visión amplia e integral de las funciones sustantivas con los entornos globales y locales, el tipo de universidad que se desea y por tanto, cómo se debe formar a los futuros profesionales, lo que puede explicar que en la vida cotidiana ni siquiera se considera una prioridad contar con agendas conjuntas. A pesar de ello, esta administración rectoral fue bien evaluada por la comunidad universitaria por su orientación más académica que política, su interés por vincular a la universidad con los sectores sociales y mantenerse abierta a nuevas ideas y proyectos.

Tercer momento, 2010-2014: socialización y actualización

La nueva administración rectoral para el periodo 2010-2014 refrenda la importancia de seguir con la socialización e implantación del Modelo Educativo.

Como rector externo a la Universidad, el nuevo dirigente tuvo el acierto de mantener en sus puestos a los equipos de trabajo de la anterior administración, lo que aseguró la continuidad de los programas, muchos de los cuales se consolidaron. En la nueva estructura universitaria, la Coordinación General del Modelo Educativo (CGME) cambió su nombre y estatus y pasó a ser la Dirección de Formación e Investigación Educativa (DFIE) dependiente de la Secretaría Académica, bajo la consideración de haber cumplido cabal-

mente la misión que se le encomendó: de explicitar e integrar el Modelo Educativo institucional. En el Proyecto Académico del rector se estableció que:

Esta nueva denominación de la dependencia “establece con claridad que la evaluación y la innovación de la práctica educativa y la formación docente son temas claves para el logro de la calidad basada en resultados; por otra parte, el estudio y aplicación del modelo Educativo UNACH, garantiza que los planes y programas de estudio sean pertinentes a las demandas sociales y posean la calidad que se requiere. Finalmente, el bienestar del estudiante universitario, mediante la tutoría, el apoyo psicopedagógico y su formación integral, hará seguramente de nuestros egresados mejores profesionales y mejores ciudadanos” (UNACH, 2011. Proyecto Académico 2010-2014, p.152).

Durante los primeros dos años de esta gestión se continuó con la difusión del Modelo Educativo recurriendo a diversas estrategias como los diplomados de formación docente donde el primer curso se enfocaba en presentar el ME, con folletos y cursos de inducción a los estudiantes de primer ingreso a las carreras, en la página web de la Universidad y el alineamiento en proyectos y programas institucionales, entre otros. Aún así, era frecuente escuchar a los actores universitarios afirmar que la UNACH no tenía modelo educativo. Al igual que en la administración anterior, se continuó el trabajo de reconversión de los planes de estudio bajo el enfoque por competencias, para ello se hicieron múltiples talleres de actualización en enfoque y diseño curricular llegando a más del 60 por ciento de los planes de estudio de licenciatura. La nueva oferta educativa se diseñó bajo el enfoque por competencias. Es conveniente señalar que el modelo curricular institucional ha ido evolucionando desde el planteamiento más convencional en 2003 hasta llegar al modelo de competencias profesionales integrales basado en los planteamientos de Roegiers (2010). Cabe decir que muchas de las innovaciones de este último modelo han quedado en el papel, incluso el enfoque curricular por competencias fue rechazado por algunos docentes, en particular en las facultades de humanidades y ciencias sociales, quienes se oponían a que los planes de estudio se hicieran por competencias por considerar este enfoque “reduccionista, neoliberal, deshumanizante y mercantilista”; aunque cuando los organismos acreditadores de las licenciaturas que se impartían en estas dependencias “recomendaron” que los planes de estudio se diseñaran bajo ese enfoque. Sin embargo esta oposición era débil y poco sustentada ya que era frecuente observar que la mayoría de los académicos tenía poca información sobre los distintos enfoques del tema, muchos asociaban la pala-

bra competencia con competir o con los primeros trabajos en los años sesenta y setenta que hablaban de competencias laborales como capacitación de los obreros en la industria. Para animar el análisis de las diferentes perspectivas sobre el tema, la DFIE realizó cuatro exitosos congresos internacionales de educación superior que tuvieron como tema central la formación por competencias.

En los cuatro años de la gestión rectoral se sucedieron rápidos cambios y temas emergentes en la educación superior como la internacionalización y la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que debían incorporarse sin demora a la vida universitaria. En 2013, la UNACH incrementó de manera significativa los convenios con universidades de otros países triplicando el número de estudiantes en movilidad y el trabajo en la vinculación de docentes en redes de colaboración para la investigación. A pesar de estos logros, no se evidenciaban los cambios profundos que se establecían en el Modelo Educativo y Académico de la Universidad. Persistía la inercia académica, los recursos financieros siempre insuficientes, la simulación en la carrera docente frente a la urgencia de una enseñanza exigente, innovadora, pertinente y de calidad, el mantenimiento de una estructura administrativa rígida, la resistencia de muchos docentes para alfabetizarse digitalmente y el escaso uso del inglés, lo que ha hecho muy lento y desigual este proceso de reconversión de la institución.

Aún no se conocía a fondo el ME por la comunidad universitaria cuando en 2013 la UNACH se sujetó al proceso de evaluación de la gestión de la Universidad por parte del CIEES. En su informe final recomendaron a la UNACH desarrollar el Modelo Académico que permita el logro y operación adecuada del ME. Es conveniente aclarar que en el documento del ME publicado en 2010 no se mencionaba el concepto de “Modelo Académico” pero sí contenía la sección de “Implantación del ME”, bajo la misma lógica de establecer los mecanismos para su operación. A partir de marzo de ese año se inició un intenso proceso de consulta y trabajo colegiado para la actualización del ME que concluyó en junio de 2014. En estas actividades participaron más de 800 universitarios en diferentes eventos, tales como foros de consulta en línea, reuniones regionales, y el simposio *Modelos Educativos Universitarios* con la presentación de los modelos educativos que ya habían pasado un proceso de actualización de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Veracruzana y la Universidad Autónoma de Yucatán, además de dar una opinión, como pares académicos, del modelo educativo de la Universidad, se realizaron múltiples talleres con las dependencias de la administración central, además de contarse con la asesoría de

un experto de CIEES Gestión. Es así como se amplió la conceptualización del Modelo Educativo y Académico plasmandose la siguiente descripción:

El Modelo Educativo y Académico tiene como principal propósito, orientar los esfuerzos de la comunidad universitaria con base en su ideal educativo y la articulación de las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, a fin de asegurar la continuidad de los procesos de transformación de los planes de estudio basados en competencias, la resignificación del rol del docente y del estudiante, que se concreten en prácticas educativas innovadoras, que permita interiorizar los principios del paradigma educativo del siglo XXI (UNACH, 2014. Modelo Educativo y Académico de la UNACH, documento sin publicar).

Los nuevos elementos que se integraron al documento fueron la sección Modelo Académico del Modelo Educativo que orienta la planeación, operación y evaluación del ME; con el propósito de alienar los nuevos componentes se actualizaron la misión y la visión institucional. En el apartado del Programa Institucional de Tutoría (PIT) se incluye la modalidad de asesoría académica y se explica el SiPIT, consistente en un sistema informático innovador que facilita la sistematización de datos cuantitativos y cualitativos de la actividad tutorial. Por primera vez se incluyen los Programa Institucional de Trayectorias Escolares y el de Seguimiento de Egresados, que proporcionan información confiable, accesible del ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes así como la encuesta en línea a los egresados, ambos para pregrado y posgrado. Otro elemento importante es la actualización del modelo curricular que define la estructura curricular y áreas que deberán cumplir todos los planes de estudio, la asignación de créditos con base al sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) para facilitar el intercambio académico, los programas de doble grado y de grado conjunto y la incorporación de contenidos internacionales al currículo.

El nuevo Modelo Educativo y Académico fue producto de un trabajo de año y medio del equipo central y de las aportaciones de muchos universitarios durante la etapa de consulta. En junio de 2014 quedó listo para su revisión y presentación ante el H. Consejo Universitario pero, de nueva cuenta, sin saberse a ciencia cierta las “verdaderas razones”, intereses políticos y posturas ideológicas, “congelaron” la posibilidad de que la nueva versión del ME pasara para su aprobación al H. Consejo Universitario y una vez más, el tiempo del rector terminó.

Cuarto periodo, 2014-2016: el suspenso

En diciembre de 2014 de nueva cuenta se hace el relevo rectoral en medio de un clima de cuestionamientos por los cambios a la legislación universitaria. En el contexto estatal se incrementan las movilizaciones de la CNTE mientras que el clima social se tensa por los reclamos al gobierno por parte de diversos sectores empresariales, campesinos, religiosos y sociales, entre otros. En el documento del plan de trabajo del rector (UNACH, 2015) no se menciona el Modelo Educativo como elemento clave, haciéndose una sola mención de dos palabras en el apartado de planes de estudio. Incluso, no se menciona correctamente en las referencias del documento. A los pocos meses, la nueva administración inicia los cambios en las direcciones de la administración central de la UNACH, entre ellas la DFIE. Hasta la fecha, el documento del Modelo Educativo y Académico ha quedado en suspenso, sin razones claras.

Reflexiones finales

El breve recorrido que se ha hecho de la trayectoria del Modelo Educativo y Académico de la UNACH puede ser un ejemplo de lo que pasa en muchas instituciones de educación superior de nuestro país: Por un lado, cada vez más las IES se están dando a la tarea de definir su Modelo Educativo y Académico institucional con características similares como son la formación integral del estudiante y sus saberes (Delors, 1996), la formación por competencias y la flexibilización curricular (Posner, 1988), la internacionalización de la educación, la integración de las TICs, etc. Pero, por otro lado, la decisión de contar con este modelo no es siempre resultado de la preocupación de la comunidad, sino una respuesta de la institución para cumplir con las políticas educativas y los indicadores de los organismos evaluadores y acreditadores, ¿esto es incorrecto? Podríamos decir que sí y no. La experiencia en la construcción del MEyA de la UACH nos mostró que aún no hay plena conciencia entre la mayoría de los universitarios respecto a cuál es la importancia de conocer y aplicar los principios y lineamientos de un documento rector como es el MEyA lo que se dejó ver en la baja participación que se dio en los diversos momentos de en que se actualizó. Tampoco hay claridad sobre cómo participa cada integrante para lograr el ideal educativo. Muchos consideran que éste es un tema para pedagogos o instituciones del nivel de educación básica. El hecho de que el MEyA sea un indicador que cada vez tiene más peso en las evaluaciones, ha obligado a las autoridades centrales y a los directores de escuelas y facultades a tomarlo en cuenta al momento de hacer propuestas al PIFI, PRODEP, CONACYT, SES, SEP,

ANUIES, etc., lo que es positivo si consideramos que antes no se incluían en la Misión y Visión institucional, en la elaboración de los planes de estudio y en programas de apoyo como la tutoría y la formación pedagógica de los docentes. La desventaja de que se elabore el MEyA “desde arriba” es que se corre el riesgo de que la comunidad universitaria sienta que es una imposición de la autoridad, no se identifique con sus planteamientos y menos con ponerlo en marcha. Incluso, sin una oposición abierta, se ha comprobado que aunque exista el documento, no se conoce y utiliza con la frecuencia que debería ser, muchas veces queda como otro documento guardado en el cajón que se saca cuando viene una nueva evaluación.

A casi 10 años de los primeros planeamientos del ME, no se ha hecho una evaluación de su impacto en el quehacer universitario; por experiencia directa se puede decir que los cambios han sido mínimos. Uno de los principales obstáculos para lograr este fin, sin duda, es que los procesos de organización y administración de la UNACH se mantiene igual. Seguimos estando organizados en facultades poco conectas entre sí y bajo la lógica de las disciplinas; la investigación es escasa y ligada muchas veces al programa de estímulos del personal docente y poco a la innovación y producción de nuevo conocimiento. En cuanto a la flexibilización del currículo el cambio aún es lento debido a la organización verticalista y burocrática de las unidades académicas, al uso limitado de las posibilidades del sistema de administración escolar y al desconocimiento de los docentes del plan de estudios y del trabajo didáctico por competencias bajo el cual está diseñado el programa que imparte, o si no se asume ese enfoque, por una enseñanza que promueva el pensamiento crítico en sus alumnos. En cuanto a la internacionalización aunque se ha incrementado en número de beneficiados, los recursos financieros son escasos y la competencia entre las IES es alta; la barrera del inglés en docentes y estudiantes es significativa y no se han planteado estrategias viables para superarla. En resumen, es impostergable el análisis de lo que está sucediendo en las IES para no caer la situación que señaló Karel Kosík (1967): “*cambiar para que nada cambie*” porque en ello se compromete peligrosamente las posibilidades de una educación de calidad y de un mejor país.

Referencias

- ANUIES (2012) *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior* / integrantes del Grupo de Trabajo Rafael López Castañares et al. Dirección de Medios Editoriales. México, D.F.
http://www.ses.unam.mx/cursos2012/pdf/ANUIES_inclusion.pdf
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad*. Madrid: Pomares.
- Benedito, V.; Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate. España: Universidad de Barcelona*.
- CIEES (2013). *Resultados de la evaluación in situ a la Universidad Autónoma de Chiapas*. Documento interno. CRESS -UNESCO.(2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Colombia: UNESCO.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Buenos Aires: Paidós.
- Estrada, A.R., Sosa, S., González, L., y De Lira, R. (2009) *Educación a Distancia*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: UNACH.
- Kosík, K. (1963). *Dialéctica de lo concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y del mundo*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Perrenoud; Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Posner, G. J. (1998). *Análisis del currículo*. México: Mc Graw Hill.
- Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México, DF. FCE.
- UNACH. (2003). *Proyecto Académico 2002-2006*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: UNACH.
- UNACH. (2007). *Proyecto Académico 2006-2010, Universidad para el Desarrollo*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: UNACH.
- UNACH. (2007). *Proyecto Académico 2006-2010. Universidad para el Desarrollo*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: UNACH.
- UNACH. (2010). *Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: UNACH.
- UNACH.(2011). *Proyecto Académico 2010-2014. Generación y gestión de la innovación*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: UNACH.
- UNACH.(2015). *Proyecto Académico 2014-2018*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: UNACH.
- UNESCO.(2009). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior-2009. Las nuevas dinámicas de la Educación Superior y la Investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO

IV

La flexibilidad curricular, ¿mito o realidad?: el caso de la Universidad Veracruzana

*Clara Elena Yerena Aguilar
Elizabeth Ocampo Gómez*

Universidad Veracruzana

Resumen

La flexibilidad curricular ha sido uno de los elementos que ha permeado en gran medida los modelos educativos universitarios. En la Universidad Veracruzana, a 16 años de haber transitado hacia un modelo flexible, se considera indispensable evaluar en qué medida y bajo qué características funciona. Se utilizan distintas estrategias para ello y la aquí presentada se sustenta en el análisis de los datos relacionados con la operación de la flexibilidad que la misma institución posee en sus sistemas de información. Los resultados indican que en cuanto a la movilidad de estudiantes, la realizada a nivel nacional e internacional ha tenido fluctuaciones que dependen más bien de factores externos, principalmente económicos, mientras que la movilidad institucional es la que depende directamente del funcionamiento del modelo, alcanzando entre 2 y 3 % del total de estudiantes inscritos. En lo que se refiere a la oferta de experiencias educativas¹ se encontraron diferencias entre los programas, desde aquellos en que se ha logrado consolidar la oferta del plan de estudio completo en los dos periodos escolares, pasando por lo que lo han logrado parcialmente y los que mantiene una oferta muy limitada. En cuanto al tiempo de permanencia de los estudiantes para concluir su carrera se demostró que prevalece un tiempo prolongado variado, que en alrededor del 25 % sobrepasa el tiempo máximo establecido por cada programa. En lo referente a las recomendaciones de CIEES, se observan dictámenes favorables hacia la flexibilidad curricular. Podemos concluir que ha habido un avance sustancial y diferenciado, cuyo análisis permitirá fundamentar las acciones necesarias para avanzar hacia los objetivos planteados por el modelo de la UV.

Palabras clave: Flexibilidad, experiencias-educativas, movilidad, permanencia, oferta.

Introducción

El modelo educativo vigente en la Universidad Veracruzana, denominado Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), incluye la flexibilidad curricular como una de sus estrategias para favorecer la formación integral de los estudiantes. Esta flexibilidad ha operado en tres distintos ámbitos que consisten en la flexibilidad de tiempo, espacio y contenido. De acuerdo a su diseño, se espera que ésta proporcione a los estudiantes la posibilidad de concluir su carrera en distintos tiempos respondiendo a sus necesidades y preferencias para cursar experiencias educativas¹ (EE) en distintos espacios tanto intra como interuniversitarios, así como para seleccionar ciertos contenidos que den una orientación a su perfil profesional. A 16 años de haberse implementado este modelo, evaluamos cómo han funcionado estos distintos ámbitos de la flexibilidad, para identificar sus posibles obstáculos y estar en posibilidad de emprender acciones que mejoren su operatividad.

Antecedentes

La flexibilidad curricular ha sido uno de los elementos que ha permeado en gran medida los modelos educativos universitarios. “A nivel internacional el movimiento de flexibilización empezó hace ya varios años, existiendo antecedentes en EEUU y en Europa (Joint declaration of the European Ministers of Education, 1999; Bekhradnia, 2004) (Citado por Crosa, 2008), extendiéndose al resto del mundo. En nuestro país, Nieto y Díaz (2005) afirman que “la noción de flexibilidad de la educación superior adquiere fuerza en México a partir de las políticas educativas nacionales impulsadas desde finales de la década de los años noventa”. Además sostienen que:

Esta demanda de una mayor flexibilidad en los programas educativos de licenciatura y posgrado, así como en los métodos y estrategias de enseñanza, no es exclusiva de México. Ha sido impulsada en el resto de América Latina por agencias internacionales, entre las que destacan la UNESCO, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (Nieto y Díaz, 2005).

En la Universidad Veracruzana, a partir de 1998 se inició el proyecto que conjuntó las propuestas de distintos programas educativos para transitar de

1 La Universidad Veracruzana utiliza el término experiencia educativa para referirse a las asignaturas del plan de estudios

un modelo curricular rígido, que había prevalecido hasta ese momento, hacia la flexibilidad curricular, concretándose en la propuesta del llamado “Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana” cuyo propósito fue la formación integral de los estudiantes a través de dos principales estrategias: flexibilidad curricular y transversalidad. Posteriormente se denominó Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), y en años recientes Modelo Educativo Institucional (MEI) en el discurso oficial. Su implantación fue gradual, llegando al total de programas de licenciatura operando bajo el mismo en 2011. Cada programa ha manejado distintos grados y tipos de flexibilidad por lo que en esta investigación se planteó conocer a partir de ciertos datos del sistema de información universitario cuáles son los alcances y limitaciones reales que se han tenido en cuanto al funcionamiento de los currículos flexibles.

Estrategia metodológica

La investigación evaluativa que sustenta este reporte, constituye parte de un complejo proceso de evaluación que la Universidad Veracruzana ha emprendido para identificar los logros y debilidades que se han desarrollado alrededor del funcionamiento de su modelo educativo. Esta parte de la investigación ha sido principalmente de corte cuantitativo, basada en el análisis de información existente en los archivos de la propia institución.

El análisis comprendió la información acerca de la movilidad nacional e internacional de estudiantes, en el periodo 2008-2015, también la de movilidad institucional de agosto 2014 a enero 2016, así como la oferta de experiencias educativas para la preinscripción, inscripción y el Área de Formación de Elección Libre (AFEL), durante los periodos agosto-2013 a julio-2015, de una muestra de 38 programas educativos, que incluye las distintas áreas académicas y regiones de la universidad, tanto del sistema escolarizado como de enseñanza abierta. Además se analizó, en las generaciones 2008 y 2009, el número de semestres en los que egresan los estudiantes (tiempo de permanencia) y también los reportes de evaluación y seguimiento presentados por los distintos Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) de 1996 a la fecha, para 101 programas educativos, contenidos en 133 documentos. Los datos cuantitativos se manejaron tanto en números absolutos como mediante el cálculo de frecuencias.

Movilidad de estudiantes y su impacto en la flexibilidad

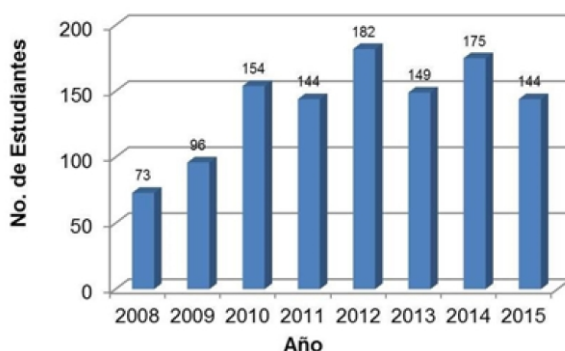
Los diversos tipos de movilidad favorecen tanto la formación integral del estudiante, al otorgarle la posibilidad de desenvolverse en distintos medios geográficos y culturales, como las distintas modalidades de flexibilidad que propuso el MEIF, ya que puede darse en distintos tiempos, incluir contenidos variados y en espacios académicos tanto intrainstitucionales como en otras instituciones de educación superior del país o del extranjero.

Movilidad Nacional

De acuerdo con la información reportada por la Dirección General de Relaciones Internacionales de la UV, entre 2008 y 2015 realizaron movilidad nacional 1117 estudiantes pertenecientes a diversos programas educativos. De ellos la mayoría, que corresponde a 703 (62.9%) fueron mujeres.

Al analizar el número de estudiantes con movilidad nacional por año (figura 1) se observa que del año 2008 al 2010 hubo un aumento significativo en quienes permanecieron en otras instituciones educativas, sin embargo en los años subsecuentes se presentan fluctuaciones sin una tendencia sostenida a aumentar o disminuir. De acuerdo a la información recibida por la Dirección General de Relaciones Internacionales, han observado que estas variaciones se relacionan principalmente con las limitantes financieras de los estudiantes. La universidad, a pesar de tener una situación económica difícil, ha mantenido el presupuesto asignado en apoyo a esta actividad, cuyo monto respalda aproximadamente el 50% de las becas de movilidad, sin embargo las demás fuentes de financiamiento de origen federal o particular, varían de acuerdo a los presupuestos asignados y a la demanda de las distintas instituciones educativas que compiten por obtener recursos para las becas de los estudiantes en movilidad.

Figura 1. Movilidad Nacional UV. 2008-2015



Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección General de Relaciones Internacionales, UV.

En cuanto a la distribución de los estudiantes que han llevado a cabo movilidad nacional por región se encontró que el mayor número absoluto durante los ocho años analizados corresponde a la región Xalapa, fluctuando entre 38 y 91 estudiantes en movilidad. Sin embargo, considerando el porcentaje de acuerdo al total de estudiantes inscritos, destaca la región Córdoba-Orizaba que en los años 2008, 2009, 2012, 2013 y 2015 alcanzó los porcentajes más altos en comparación con las demás regiones, variando entre 0.34 y 0.59%.

En lo que se refiere a este tipo de movilidad durante el mismo periodo, pero distribuida por Área Académica, se encontró que en cinco de los ocho años que abarcó el análisis (2009, 2010, 2012, 2013 y 2015) la mayor cantidad de estudiantes en movilidad nacional fue del Área de Ciencias de la Salud (entre 24 y 54 estudiantes), mientras que en el 2011 y 2014 destacaron los estudiantes del Área Técnica, con 36 y 53 estudiantes respectivamente. No obstante, al revisar los porcentajes calculados según el número total de estudiantes matriculados, los más altos son del Área de Artes en los años 2009, 2010, 2011 y 2012, observándose que en 2011 y 2012 estuvo muy cercano al 1%, con 0.98 y 0.95%. Este valor del 1%, de acuerdo a lo reportado por el Consorcio de Universidades Mexicanas (2016) corresponde al promedio a nivel nacional entre las instituciones asociadas al mismo, teniendo como meta llegar al 2%. También los estudiantes del Área Biológico Agropecuaria destacan en estas estadísticas de movilidad nacional, ya que estuvieron en primer lugar del año 2013 al 2015, periodo en el que el área de Artes tuvo una reducción significativa.

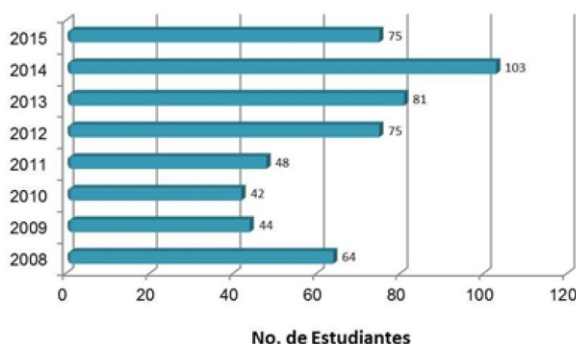
Movilidad Internacional

En lo referente a la movilidad internacional durante el periodo de estudio un total de 532 estudiantes obtuvieron créditos en universidades de otros países. También en este tipo de movilidad tuvo una ligera mayor frecuencia el sexo femenino con 298 estudiantes (56%).

Como se observa en la figura 2, del año 2010 al 2014 hubo un incremento importante en este tipo de movilidad, del orden del 245%, sin embargo en el 2015 hubo una reducción significativa, causada principalmente por factores financieros como se explicó anteriormente.

Otro de los factores que creemos que ha impactado en el programa de movilidad, sobre todo a este nivel internacional, es que por la situación de inseguridad y violencia que ha imperado en nuestro país, el número de estudiantes de otros países que solicitan permanecer en universidades mexicanas como la nuestra se ha reducido considerablemente, perdiéndose por lo tanto las posibilidad de intercambio con sus IES de origen.

Figura 2. Movilidad Internacional UV 2008-2015



Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección General de Relaciones Internacionales.

Al calcular el porcentaje promedio de movilidad internacional se obtuvo un 0.10 % del total de estudiantes. Este valor resulta bajo en comparación con el 0.8% que se ha calculado como promedio en las universidades mexicanas (UNESCO, 2015).

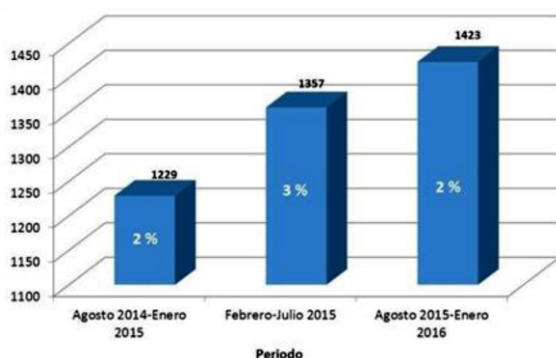
Los datos de movilidad internacional por región dejan ver que Xalapa sobresale con relación a las demás regiones tanto en números absolutos (con un máximo de 68 estudiantes en 2014) como en porcentaje del total de estudiantes durante todos los periodos (con un máximo de 0.27%), encontrán-

dose un aumento muy notorio en la región Veracruz a partir de 2012. Esta situación hace pensar que es necesario investigar a profundidad los factores que condicionan esta desigualdad, así como una mayor promoción y apoyo hacia las regiones para que la distribución sea más homogénea.

Movilidad Institucional

En lo que se refiere a la movilidad institucional que se lleva a cabo al interior de la UV, entre programas educativos y regiones se tienen los datos que se muestran en la figura 3.

Figura 3. Número y porcentaje de estudiantes con movilidad intrainstitucional



Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección General de Administración Escolar.

Se aprecia que el número de estudiantes en movilidad intrainstitucional ha ido en aumento, pasando de 1229 durante el periodo agosto 2014-enero 2015 a 1426 en el periodo agosto 2015-enero 2016, sin embargo, los porcentajes son bajos, fluctuando entre el 2 y el 3 % del total de la matrícula.

Como se mencionó, la flexibilidad curricular facilita y estimula la movilidad de los estudiantes y la formación integral que establece el MEIF, ya que les posibilita la convivencia con estudiantes y profesores de otros programas educativos, instituciones de educación superior e inclusive de otros países, aprender contenidos diversos y desenvolverse en ambientes multidisciplinarios. Sin embargo también es necesario reflexionar acerca de los obstáculos o aspectos negativos que deben enfrentar los estudiantes al realizar los distintos tipos de movilidad.

Una de las características de la movilidad nacional e internacional es que siempre es voluntaria, ya que los mismos estudiantes participan en las

convocatorias, teniendo como limitante el aspecto económico personal cuando no logran obtener una beca o para los gastos adicionales que implica el proceso de movilidad. A diferencia de estos tipos de movilidad, la intrainstitucional no siempre es por interés o decisión del estudiante, ya que en algunos programas la oferta de EE es limitada, lo que obliga al estudiante a buscar otros espacios donde cursarlas.

La oferta de experiencias educativas, elemento clave de la flexibilidad curricular

De la oferta de experiencias educativas depende en gran medida que la flexibilidad curricular sea viable, ya que una oferta rígida o insuficiente provoca que los estudiantes no tengan posibilidad de elección generando un retraso en su avance crediticio.

Oferta en periodos semestrales

Con la finalidad de conocer cómo organizan la oferta los distintos programas educativos y para poder abordar el objetivo de saber qué tanto se logra en la práctica la flexibilidad, decidimos hacer un análisis en el que se identifican las EE y el número de secciones que han conformado la oferta académica durante cuatro periodos escolares, que comprenden de Agosto 2013 a julio de 2015, en los programas que integraron la muestra mencionada anteriormente.

Como resultado de este análisis encontramos, que de los 38 programas, 10 han logrado mantener una oferta permanente de todas las EE obligatorias de las áreas de formación básica de iniciación a la disciplina y disciplinar, dando a los estudiantes la posibilidad de cursar las EE que requieran en cada periodo escolar. Por otra parte, 14 PE realizan esta oferta parcialmente ofreciendo la mayoría de estas EE, lo que implica que en algunos casos los estudiantes tendrán que esperar al siguiente periodo para cursar alguna o algunas EE que no hayan cursado o aprobado. La situación encontrada en los 14 PE restantes es que ofrecen de manera alternada determinadas EE en cada periodo semestral, es decir, operan bajo el esquema de un modelo más bien rígido, ya que la elección de los estudiantes es bastante limitada. Para algunos programas esta situación puede estar relacionada con el bajo número de estudiantes que conforman cada generación, sin embargo consideramos que sí podría mejorarse la oferta; en otros casos operan bajo este mismo esquema a pesar de tener una matrícula mucho más elevada, que les posibilita una mejor distribución de su banco de horas para ampliar la oferta.

Otro de los hallazgos del análisis de la oferta en estos PE se relaciona con el número de secciones de cada EE que ofrecen los mismos PE en las distintas regiones. Se observa que teniendo un número de alumnos similar o proporcional, en diversas EE se ofrece un número de secciones totalmente distinto. Esta situación hace suponer que no ha habido un criterio uniforme que, con base en una justificación académica, defina el número de secciones necesarias para cada EE y que posiblemente la oferta se haya adaptado más a las características y preferencias de la planta académica o de quien decide la oferta que a las necesidades de los estudiantes.

Por otra parte se encontró que algunos PE mantienen una muy elevada oferta de EE optativas. Si bien es deseable que el estudiante pueda elegir algunos contenidos que le den cierta orientación a su perfil profesional, también es necesario considerar que las EE obligatorias son las más importantes para cumplir con este propósito.

Los hallazgos descritos acerca de las características de la oferta semestral de EE en los PE analizados, muestra la diversidad con que se ha operado la flexibilidad curricular en los distintos PE. Mientras en algunos de ellos se ha logrado tener una oferta más apegada a las necesidades de los estudiantes, en otros parece ser que se han tomado decisiones que tienden a satisfacer otras necesidades o intereses. Lo anterior implica que es necesaria una mayor supervisión académica que asegure no sólo que no se sobrepase el banco de horas asignado a cada entidad, sino una utilización óptima del mismo que, sin violentar ningún derecho laboral de los académicos, permita tener como principal elemento de decisión la demanda de los estudiantes para favorecer su avance crediticio y el logro de la orientación del perfil profesional de su interés.

Oferta en periodos intersemestrales

Otro de los cambios importantes que se generó a partir de la implantación del MEIF fue la modificación al calendario escolar para destinar el tiempo requerido para la impartición de cursos intersemestrales. La oferta de estos cursos ha sido organizada tanto al interior de las facultades como por las áreas de formación básica general y de elección libre, de manera que los estudiantes han podido elegir entre diversas opciones.

Un hallazgo importante con relación a la oferta en estos periodos es que a través del tiempo no se ha sistematizado adecuadamente la información, no habiendo encontrado registro de esta oferta en el Sistema Integral de Información Universitaria (SIIU) en 8 de los programas analizados; ésto pue-

de ser indicador o bien que no se han ofertado, o que no se ha realizado el registro correspondiente. Cualquiera de las dos situaciones debe corregirse, ya que los cursos intersemestrales dan a los estudiantes la posibilidad de lograr un mayor avance crediticio en un menor tiempo y por lo tanto disminuir su tiempo de permanencia. La posible situación de la falta de registro también es de gran relevancia ya que no se tiene un testimonio real del trabajo académico institucional, además de ser elementos importantes para la toma de decisiones.

Por otra parte, se encontró que, a excepción de un programa, en la gran mayoría de los casos el número de secciones y de EE coincide; esto significa que se ofrece una sola sección de cada EE. Sería importante que cada programa analice si esta oferta cubre las necesidades de los estudiantes o si en algunos casos la demanda ha resultado baja –en cuyo caso se tendrían que identificar las causas. Otro dato que llama la atención es que el número de EE que se ofrece es muy variable en los distintos programas y no guarda relación con el número de estudiantes matriculados; mientras que en algunos se ofrece una sola EE en otros se ofrecen 10 o hasta 21 EE diferentes por lo que sería deseable analizar las causas de esta disparidad.

En lo que se refiere a la oferta de cursos intersemestrales del AFEL, se determinó que existen 21 sedes en donde los estudiantes toman estos cursos en todo el Estado. La mayoría de ellos se ofrecen en modalidad presencial, sin embargo, también la oferta en la modalidad virtual es significativa en esta área de formación, correspondiendo a alrededor del 16 %. De manera similar a lo que sucede en los cursos intersemestrales que se imparten las facultades, en la mayoría de los casos se ofrece una sección de cada EE. Una característica de estos cursos que es bastante notoria es su concentración en ciertas regiones, principalmente en Xalapa, identificándose una menor oferta en las regiones Coatzacoalcos-Minatitlán y Córdoba-Orizaba. Estos datos confirman la apreciación de la comunidad² acerca de la restringida oferta del AFEL en estas regiones de la UV.

Es importante mencionar que además de estas EE que conforman la oferta del catálogo del AFEL, también en algunos PE se ofrece a los estudiantes otras EE cuyos créditos corresponden a esta área. Asimismo, la flexibilidad de contenido, tiempo y espacio que caracteriza al AFEL posibilita que los estudiantes que participan en programas de movilidad y que obtienen créditos que no son equivalentes a ninguna EE de su disciplina, puedan incluirse en su historial académico como parte de esta área de formación.

2 Recuperamos esta apreciación mediante encuestas y grupos de autoevaluación utilizados para la evaluación general del MEIF.

Importancia de la preinscripción en línea (preLL) para la conformación de la oferta de EE

De acuerdo al análisis realizado con la información existente en el SIIU, pudo constatarse que en los PE seleccionados prácticamente no hay diferencia en la oferta de secciones y EE entre la preLL y la IL. Esto nos indica que el objetivo del proceso de la preLL de tener elementos para ajustar la oferta a las necesidades de los estudiantes no se está llevando a la práctica. Es importante analizar los posibles motivos que han conducido a esta situación, algunos de los que hemos identificado son:

- La dificultad que implica el análisis de la información generada en la preLL, que en la mayoría de los programas educativos recae en los secretarios de facultades. Ellos se ven rebasados por el exceso de actividades a realizar, sobre todo cuando tienen la responsabilidad de atender a varios PE. También en otros casos se da la situación de que no quieren involucrarse en el proceso, o por el contrario, la centralización de la organización de la oferta que se convierte en un objeto de poder, por lo que no permiten que participen otros miembros de la comunidad universitaria.
- La dificultad para hacer coincidir la oferta de las EE solicitadas por los alumnos con los horarios de las demás EE en las que se encuentran inscritos.
- La dificultad para modificar la carga de los académicos al estar contratados por asignatura. En relación a este tema ya se han hecho modificaciones en la contratación de los profesores de nuevo ingreso; habría que avanzar en el mismo sentido con todos los demás académicos.
- La falta de aceptación de algunos académicos para realizar modificaciones a su carga académica o a sus horarios de clase.
- El análisis permite intuir que en esta dimensión están presentes algunas prácticas que obedecen a intereses creados que son incompatibles con una planeación adecuada, centrada en las necesidades de formación de los estudiantes.

Para el buen funcionamiento de un modelo flexible, el proceso de preinscripción es fundamental ya que permite conocer las necesidades reales de la mayoría de los estudiantes y poder atenderlas en la medida de las posibilidades, sin embargo la manera como se ha llevado a cabo en la UV desvanece todos sus posibles beneficios.

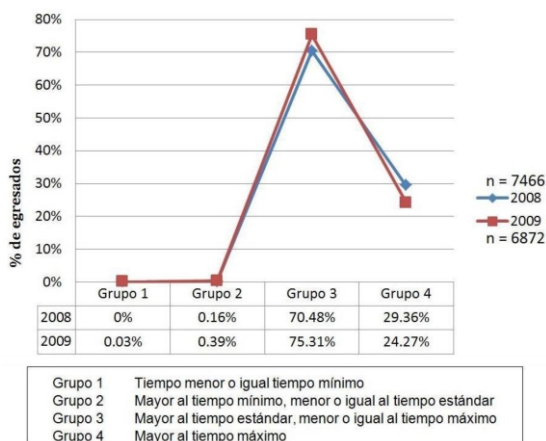
Tiempo de permanencia como indicador de la flexibilidad

Uno de los beneficios de la flexibilidad que caracteriza al MEIF es que los estudiantes pueden concluir su carrera en distintos tiempos como alumnos regulares, es decir, el modelo les permite planear su trayectoria escolar de acuerdo a sus necesidades y preferencias dentro de los límites establecidos para ello.

Desde el diseño curricular, se tienen establecidos los tiempos mínimo, estándar y máximo para el egreso, calculados a partir del número de créditos de cada programa educativo. En las autoevaluaciones se mencionó que los estudiantes han tenido ciertas dificultades en el avance de su trayectoria escolar, mismas que han ocasionado una mayor permanencia dentro de los programas.

En la figura 4 se presentan los resultados comparativos en el tiempo de permanencia del total de egresados de la universidad pertenecientes a las generaciones 2008 y 2009. Los datos proporcionados por la Dirección de Planeación Institucional dividen a los egresados en cuatro grupos. El grupo uno está constituido por aquellos estudiantes que concluyeron sus créditos en un tiempo igual o menor al mínimo establecido en el plan de estudios; para el grupo dos la condición es que hayan terminado en un tiempo mayor al tiempo mínimo, pero menor o igual al estándar. Para el grupo tres se consideraron los estudiantes que concluyeron en un tiempo mayor al estándar y hasta el tiempo máximo. Por último, en el grupo cuatro se incluyeron los estudiantes que sobrepasaron el tiempo máximo establecido.

Figura 4. Comparación en el tiempo de permanencia. Generaciones 2008 y 2009



Fuente: Elaboración propia con información de la Dirección de Planeación Institucional. Fecha de corte: Enero de 2016

Como puede observarse los porcentajes de egresados desde el tiempo mínimo hasta el estándar son muy bajos o nulos, encontrándose un ligero aumento en la generación 2009. Los mayores porcentajes se concentran entre un número de periodos superiores al tiempo estándar hasta el tiempo máximo observándose también un mayor porcentaje de este grupo en la generación 2009. De acuerdo a estos datos tenemos que la mayoría de los egresados cumplen con los tiempos de permanencia establecidos, sin embargo, alrededor de la cuarta parte de ellos han rebasado el tiempo máximo de permanencia. Cabe mencionar que estos datos reflejan lo que ha sucedido con los egresados hasta enero de 2016, sin embargo, aún puede haber estudiantes que hayan egresado en fecha posterior a la de corte, que estarían dentro del grupo 4.

Es importante resaltar que todos los datos presentados relacionados con el tiempo de permanencia indican que la gran mayoría de los estudiantes sobrepasan el tiempo estándar estipulado para su egreso. Sin dejar de reconocer que en este modelo educativo, la flexibilidad de tiempo abre oportunidades diferenciadas para que los estudiantes concluyan sus estudios en distintos tiempos, sería de esperarse que un porcentaje más alto concluyera en el tiempo estándar calculado, pero los datos indican que este porcentaje es sumamente bajo o incluso nulo en algunas áreas académicas o regiones.

Esta situación puede estar relacionada con las deficiencias que se han dado en la oferta de experiencias educativas que no han permitido a los estudiantes cubrir, por periodo escolar, el número de créditos calculado para el tiempo estándar. También sería necesario revisar la manera como se está realizando el cálculo de este parámetro al diseñar los planes de estudio. De acuerdo a la Guía Metodológica para el Diseño de Planes y Programas de Estudio de la Universidad Veracruzana, el principal criterio para el cálculo del tiempo estándar en que se espera que el estudiante concluya su carrera, es el número de créditos del plan de estudios. Sin embargo, habría que considerar que hay EE que tienen asignado un cierto número de créditos, pero que el número de horas que el estudiante requiere dedicarles es elevado. En este caso están EE como Servicio Social (SS) y Experiencia Recepcional (ER), además de otras EE que se han incluido en los currículos como pueden ser prácticas profesionales o de campo, entre otras. Incluso si analizamos el número de semestres que establecían los planes de estudio rígidos podremos constatar que era similar al tiempo estándar que tienen los nuevos currículos flexibles, sin que aquellos incluyeran en los créditos el SS ni el trabajo recepcional. Esto conducía a que al concluir los semestres establecidos los estu-

diantes adquirirían la figura de pasantes, pero requerían más tiempo para cumplir con los requisitos para obtener la titulación (SS y ER) lo que traía como consecuencia, en la mayoría de los casos, tiempos prolongados para ello, o que incluso nunca obtuviesen el título. Esta situación es distinta en este modelo por lo que se requiere una revisión y en su caso modificación de los criterios para calcular los tiempos mínimo, estándar y máximo, tomando en cuenta el tiempo real que necesitan los estudiantes para concluir los créditos de cada PE, en particular para las EE antes mencionadas.

Las recomendaciones y observaciones de los CIEES en torno a la flexibilidad

Los datos de la evaluación externa constituyen otra mirada que da evidencia de cómo se percibe el funcionamiento del MEIF en comparación al “deber ser” que establecen los organismos evaluadores. A continuación, se presentan algunas de las observaciones y recomendaciones más relevantes.

Encontramos como antecedente que estos comités señalaron como no adecuados los planes rígidos. Desde los reportes de evaluación de 1996 ya se daba la recomendación de “flexibilizar el plan de estudios, además de proponer materias optativas para permitir la profundización en temas de interés del alumno” (CIEES Música, 1996). Esta misma recomendación se encuentra en los informes de otros comités evaluadores a distintos programas educativos, (por ejemplo CIEES Administración de Empresas y Contaduría Coatzacoalcos, 2000; Contaduría Poza Rica, 2001; Gestión y Dirección de Negocios Tuxpan, 2014, entre otros). La opinión de estos comités ha sido a favor de la flexibilidad y la formación integral “El plan de estudios 2003...se encuentra debidamente estructurado, atendiendo a la formación integral del estudiante teniendo como característica principal su flexibilidad (CIEES Contaduría Poza Rica, 2004).

Acerca del plan de estudios 2000 de la facultad de teatro el CIEES opinó que: “...establece una estructura de créditos que permite al alumno una libertad irrestricta para formular su propia ruta crítica y cincelar así su perfil de egreso, hecho que en primera instancia resulta adecuado” Sobre el programa de Administración del SEA-Xalapa el CIEES en 2011 opinó como un beneficio para los estudiantes que la “Flexibilidad permite cursar dentro del sistema escolarizado”.

También, a través del tiempo, en estas evaluaciones se han señalado algunas situaciones que provocan una operación deficiente del modelo, tanto en el ámbito de responsabilidad de las facultades como en el de la administración central:

“El comité observó inconsistencias y traslapes en los horarios de clases de la parte teórica y práctica de los programas (CIEES Cirujano Dentista Minatitlán, 2006).

“Si no se realiza de manera integral la reforma académico-administrativa de la Universidad, el esfuerzo por operar el Nuevo Modelo Educativo quedará en un simple catálogo de buenas intenciones” (CIEES Teatro, 2002).

“No existe un área responsable de crear e implementar programa que ayuden a atender las observaciones planteadas por evaluaciones externas” (CIEES Danza, 2016).

“No estudian su trayectoria escolar, ni accesan la información generada” (CIEES UVI-Selvas, 2008).

En un modelo flexible, estudiar la trayectoria escolar es indispensable para una planeación de la oferta, adecuada a las necesidades de los estudiantes. Por otra parte emiten recomendaciones que desde su perspectiva son necesarias para el correcto funcionamiento del modelo:

“Suponemos que la flexibilidad del modelo debe estar acompañada de una normatividad clara y precisa, que legalice la pertinencia de las elecciones, las equivalencias en créditos y los tiempos y espacios de aprendizaje factibles, a fin de garantizarle al alumno aspectos tales como revalidaciones” (CIEES Danza, 2002)

“La total apertura del plan entraña el riesgo para el alumno de tener que enfrentar, desde el principio de su carrera, decisiones para las que posiblemente no está preparado. Es posible que goce de la mejor asesoría, pero resulta difícil tomar decisiones sobre un campo en el que, en muchos casos, no ha realizado la menor exploración. Por esta razón, nosotros somos partidarios de una apertura gradual que le permita al menos un año de introducción en el que pueda conocer los fundamentos de cada campo de conocimiento”. (CIEES Teatro, 2002)

“Construir los conceptos básicos de este modelo educativo: competencias, instrumentación de las competencias, evaluación y flexibilidad” (CIEES Cirujano Dentista Xalapa, 2016).

“El comité recomienda modificar el plan de estudios con la finalidad de que cumpla con las características de flexibilidad que propone el modelo educativo... además de que el diseño de la carga de experiencias educativas hace que existan desde dos hasta seis horas libres entre la impartición de una experiencia educativa y otra...” (CIEES Gestión y Dirección de Negocios. Tuxpan, 2014).

“Cumplir y ajustarse a los horarios establecidos sin modificarlos por situaciones personales por parte de los docentes” (CIEES Cirujano Dentista, Minatitlán, 2006).

Conclusión

Los datos analizados dan muestra de que la Universidad Veracruzana ha establecido la estructura administrativa para operar un modelo curricular flexible. Sin embargo se hace evidente que la flexibilidad está condicionada a factores múltiples que van mucho más allá del diseño y la intención de ofrecer un modelo flexible. Algunos factores que identificamos fueron: la capacidad de priorizar y entender qué EE deben ofertarse permanentemente, la capacidad y voluntad de hacer uso de las herramientas predictivas para la preinscripción en línea, el permanente estudio de las trayectorias escolares, la vigilancia y acompañamiento constante de las autoridades para asegurar que los programas minimisen la operación rígida. En general, la necesidad de desarrollar estrategias de seguimiento, análisis, acompañamiento y capacitación para que quienes organizan la oferta, de tal forma que lo hagan en respuesta a las necesidades de los estudiantes.

Es evidente también, que la operatividad de la flexibilidad del modelo ha representado un reto para la UV y ha impactado no solo el ámbito curricular sino diversos aspectos académicos, laborales, financieros, de infraestructura. Observamos que a la fecha se han logrado avances significativos diferenciados en los distintos programas educativos, sin embargo se han identificado problemáticas de distinta índole que han impedido un mejor funcionamiento; mismas que es necesario atender.

Algunas sugerencias para lograr mejores niveles de flexibilidad

- Definir lineamientos mínimos y establecer procedimientos para operar la flexibilidad de tal manera que sea puesta en práctica en forma eficiente y equitativa.
- Identificar los casos donde se ofrecen EE de manera rígida y tomar acciones conjuntas para encaminarlos hacia una oferta flexible
- Ofrecer todas las EE obligatorias del programa cada semestre, supervisando el número de secciones que se abren.
- Analizar las trayectorias escolares con el apoyo de un sistema de información para definir las necesidades de los estudiantes de OE.
- Aprovechar la utilidad y ventajas de la preinscripción como herramienta predictiva de la OE.

- Ofrecer rutas de inscripción no obligatorias, asegurando la compatibilidad y continuidad de horarios entre las EE.
- Cambiar la manera de calcular los tiempos mínimo, estándar y máximo para concluir los créditos de un PE para hacerlos más reales a los tiempos requeridos para cada programa.
- Regular la oferta de cursos intersemestrales y evitar que éstos suplan la oferta semestral regular.

Referencias

- Consortio de Universidades Mexicanas (2016). Importantes acuerdos del CUMex para impulsar movilidad. Espacio Común. Consorcio de Universidades Mexicanas, 1(2), 21. Recuperado en 1 de octubre de 2016, de <http://www.cumex.org.mx/revista/2/>
- Crosa, Lorena, Soubirón, Emy. (2008). Indicadores de flexibilidad en carreras universitarias de grado. *Revista Iberoamericana de Educación* 44(7)
- Nieto Caraveo, Luz María; Díaz Villa, Mario; (2005). La formación de profesores universitarios para la flexibilidad curricular mediante estrategias virtuales. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, Abril-Mayo, 55-73.
- UNESCO. (2015). Global Flow of Tertiary-Level Students. Recuperado el 11 de octubre de 2016, de <http://www.uis.unesco.org/EDUCATION/Pages/international-student-flow-viz.aspx>
- Universidad Veracruzana. (1999). Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura. Propuesta. Universidad Veracruzana. Xalapa, Ver: Universidad Veracruzana.

Recursos Financieros y Legales/Políticas y Gestión

El diseño y operación de un nuevo modelo educativo flexible conlleva la revisión y modificación del marco legal que regula los procedimientos académicos y administrativos, la organización y aplicación de los recursos económicos y financieros, así como la revisión y el diseño de políticas y estrategias de gestión que le permitan operar de manera adecuada. Esta transformación legal y financiera debe ser entendida y aceptada por la comunidad universitaria para el logro de sus objetivos.

En esta sección se presenta un panorama sobre la situación de la educación superior en el contexto de la globalización, así como un análisis sobre los problemas de política y gestión que impactan la dimensión curricular, los procesos de formación y el logro de las metas institucionales en la Universidad Veracruzana. Asimismo, se da a conocer la experiencia de esta institución en la implementación de una estrategia administrativa que le ha permitido cumplir con el marco normativo que regula la operación de los recursos públicos que recibe, así como los retos académicos que ha enfrentado durante la operación de su modelo educativo.

V

La confluencia entre asuntos académicos, financieros, normativos y estructurales en la Universidad Veracruzana

***Leticia Rodríguez Audirac
Mauricio Aguirre Serena***

Universidad Veracruzana

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 latitudes 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, con la adopción de la propuesta que se denominó inicialmente Nuevo Modelo Educativo, posteriormente Modelo Educativo integral y Flexible y actualmente Modelo Educativo Universitario, los programas educativos de la Universidad Veracruzana, desde 1999 hasta culminar en el 2010, transitaron gradualmente a la operación mediante planes flexibles, organizados por competencias, centrados en el estudiante y adoptando como fin la formación integral.

Esta resignificación tuvo como fundamento esencial la corriente de innovación que promovían organismos internacionales como las Naciones Unidas a finales del siglo XX, desde donde se proponía a las instituciones de educación superior reflexionar sobre una realidad que ya era distinta de aquella en la que se venían desarrollando las instituciones educativas y para las que habían sido concebidos los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los planes de estudio y los esquemas, medios y recursos pedagógicos; una realidad distinta en las formas de acceder a la información y de generar co-

nocimientos, en los tiempos en que se actualizaba el conocimiento, el desarrollo de la ciencia, la tecnología y las formas de comunicación; asumir el acercamiento y permeabilidad o influencia, que genera la globalización para las condiciones sociales, culturales, los problemas ambientales, al mismo tiempo que el crecimiento de la desigualdad y la marginación, por mencionar el contexto general en el que se debe analizar el paradigma educativo en términos de garantizar su congruencia y pertinencia.

Mientras la Conferencia Mundial de Educación Superior en 1998 planteaba los rasgos que debía tener la educación superior en el siglo XXI, a partir de una reflexión en los términos señalados en el párrafo anterior, proponiendo a través de Delors (1996), un nuevo paradigma para aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir. La Universidad Veracruzana en 1996, recién lograda su autonomía y habiendo elaborado su primer plan de desarrollo independiente de los planes gubernamentales sexenales a los que anteriormente debía estar sujeto, en términos no sólo de su temporalidad sino de su enfoque, visión y proyección, emprendió por primera vez la construcción y definición de su modelo educativo.

Se trata de un momento coyuntural para la Universidad Veracruzana que constituyó una oportunidad y ventaja porque adquirió su autonomía y como tarea consecuente, se dispuso a construir su plan de futuro y su modelo educativo en el escenario mundial en el que se daban las discusiones y reflexiones que orientaban la transformación necesaria para la educación frente a una realidad distinta.

En este contexto se define en la Universidad Veracruzana el Nuevo Modelo Educativo orientado a la formación integral de sus estudiantes, lo que significaba transitar del paradigma de la enseñanza y la educación centrada en el profesor, al paradigma del aprendizaje y por tanto centrar en el estudiante la tarea educativa. Se trataba de avanzar de una educación centrada fundamentalmente en la profesión y en la disciplina, a la formación que atiende las dimensiones profesional, intelectual, social y humana de los estudiantes.

La formación profesional remite a la formación disciplinar. La intelectual al desarrollo de un pensamiento crítico y creativo. La formación social conlleva un aprendizaje para la convivencia con los otros, la promoción de una cultura de igualdad y equidad en el acceso a los derechos y las oportunidades, y el cuidado del ambiente. La formación humana se entiende como el desarrollo personal, emocional y corporal.

El modelo educativo adoptado por la Universidad gira en torno a tres ejes integradores o transversales: el eje Teórico, el eje heurístico y el eje axiológico. Estos ejes no se conciben como conocimientos que se adhieren al currículum, sino que conforman una perspectiva que sustenta al modelo desde la que llevan a cabo todos los procesos formativos. Son ejes transversales porque permean toda Experiencia Educativa (o materia) para el logro de la formación integral.

El presente documento tiene como propósito destacar las implicaciones principales que un cambio de esta naturaleza ha supuesto no solo para los aspectos académicos, sino también para los demás ámbitos que están involucrados en la concreción de todos los procesos de formación de los estudiantes que cursan los programas educativos ofrecidos por la institución. En otros términos, un cambio de modelo educativo que detona la modificación profunda del currículum universitario tiene sin duda consecuencias en el rol de los maestros, los estudiantes, los contenidos curriculares, sus formas de organización y evaluación, siempre acompañados de cambios necesarios en los aspectos legales, normativos y por supuesto, en las condiciones de operación presupuestal, financiera y administrativa.

La argumentación en este trabajo se despliega bajo un esquema de comparación entre las características que se despliegan en los dos tipos de planes, los rígidos en contraste con los flexibles, en cuatro dimensiones: a) implicaciones curriculares para el estudiante; b) implicaciones para el desempeño de los académicos; c) implicaciones administrativas y financieras; y d) implicaciones normativas. El análisis presentado de manera esquemática intenta hacer patentes los contrastes entre ambos tipos de planes con la intención de mostrar con toda claridad, los retos que institucionalmente se han enfrentado, en algunos casos con un grado apreciable de avance, mientras que en otros aún siguen representando una tarea en proceso.

En la tabla al calce se muestra en primer lugar el conjunto de características identificables en los programas rígidos en cada una de las dimensiones señaladas, enlistando en la parte inferior los elementos que caracterizan a los planes flexibles.

Tipo de Plan	Implicaciones curriculares para el estudiante	Implicaciones para el desempeño de académicos	Implicaciones Administrativas	Implicaciones Normativas
Planes rígidos	Contenidos iguales (materias).	Carga académica con materias fijas.	Revisión de cargas para identificación de interinos para sustitución de descargas.	Normatividad establecida y aplicación regular.
	Tiempos iguales (semestres, duración de la carrera, generacional).	Horario definido y permanente.	Funcionamiento regular en semestres pares y no-nes.	
	Espacios fijos (salones, grupos, turnos).	Jornada laboral fija y presencial.	Seguimiento de asistencia en docencia, regularmente en las instalaciones.	
	Secuencia temporal pre-establecida (semestres pares y no-nes en sucesión anual).	Certidumbre en relación con contenidos y tiempos de impartición.	Gestión escolar homogénea.	
	Centrado en la docencia(énfasis en la enseñanza).	Necesidad de control de la presencia de maestro y alumno.	Control de RH con énfasis en la presencialidad.	
Planes flexibles	Saberes diversos (experiencias educativas, saberes teóricos, heurísticos y axiológicos).	Cambios en la carga académica a impartir.	Alta variabilidad de la carga que complejiza el seguimiento del cumplimiento de la función de docencia.	Requerimientos de ajustes en el Estatuto de Alumnos y Estatuto del Personal Académico para atender las nuevas condiciones de operación.
	Tiempos diversos (carga crediticia mínima, media y máxima).	Variabilidad en la composición de las secciones (estudiantes de diferentes "generaciones").	Alta variabilidad en trayectorias de los estudios y cargas de docencia y horarios de los académicos.	Ajuste al Estatuto de Alumnos y necesidad de acuerdos rectorales emergentes para el Estatuto del Personal Académico.
	Espacios diversos (aula, biblioteca, estancias, presencial, virtual, etc.).	Necesidad de innovaciones en estrategias (planeación didáctica, evaluación de aprendizajes, etc., cuestionamiento de la presencialidad obligatoria).	Esquema laboral que se debe incorporar mecanismos para dar seguimiento a las funciones diversificadas y a la no presencialidad.	Requerimientos de ajustes en el Estatuto del Personal Académico para atender las nuevas condiciones de operación.
	Secuencia temporal variable (acreditación por competencias, periodos regulares e intersemestrales, cursos asíncronos).	Actividades de docencia intersemestral, en horarios variables.	Aparición de condiciones inéditas que requieren ser atendidas con nuevas formas de gestión administrativa.	Requerimientos de ajustes en el Estatuto de Alumnos y Estatuto del Personal Académico para atender las nuevas condiciones de operación.
	Centrado en el aprendizaje (énfasis en la actividad del estudiante).	Cambio de rol y diversificación de actividades (facilitación y gestión, tutorías, generación y aplicación innovadora del conocimiento).	Ampliación de los mecanismos de seguimiento que abarquen las demás funciones además de la docencia.	Requerimientos de ajustes en el Estatuto del Personal Académico para atender las nuevas condiciones de operación.

Con base en lo anterior, es posible afirmar que las principales condiciones asociadas a los planes flexibles que plantean retos en las dimensiones financieras, normativas y estructurales son los siguientes:

- La flexibilidad en tiempo, que implica en algún grado el aumento de costo por alumno, al ofrecer la posibilidad de cursar el plan en un tiempo mayor (1.5 del tiempo estándar), con impactos importantes también en la reglamentación, en el cálculo de indicadores de eficiencia terminal y la disponibilidad de espacios y equipamiento para atender a la población estudiantil.
- La flexibilidad en espacio, que demanda la implementación de mecanismos para el control escolar que den atención a la movilidad intra e interinstitucional, la búsqueda de financiamiento para estas actividades y los ajustes a la reglamentación de reconocimiento de créditos.
- La flexibilidad de contenidos, que requiere también la implementación de mecanismos para el control escolar que atiendan al Área de Formación Libre, las experiencias optativas y de formación integral, como es el caso del Programa *Ven a la Cultura*, por ejemplo, además de la obligatoria adecuación de lineamientos.
- La necesidad de la función tutorial, que ha requerido avanzar en el reconocimiento de la tutoría como parte del desempeño integral académico, la incorporación de procesos de formación de tutores, el desarrollo de sistemas informáticos de apoyo, la instalación y equipamiento de cubículos y por supuesto, la necesaria adecuación de lineamientos.
- La redefinición del número de horas por experiencia educativa con los cambios de planes, ya que la variedad de peso en horas teóricas, horas prácticas y créditos de las experiencias educativas que componen los planes flexibles, que tienen impacto en las horas de pago a los académicos, implica la adecuación de las cargas registradas en la función docente, tema estrechamente ligado a la necesidad de implementar el registro de las otras tres funciones del perfil integral y que conduce a identificar la necesidad inaplazable de realizar una adecuación a fondo del Estatuto del Personal Académico.
- La incorporación del Área de Formación Básica General como área transversal en todos los planes flexibles, que ha supuesto requerimientos financieros, modificaciones a la normatividad, requerimientos específicos de equipamiento y desarrollo de mecanismos de coordinación de esta nueva área de formación con los Centros de Idiomas.

- La inclusión del Servicio Social y la Experiencia Recepcional como experiencias educativas con valor crediticio, innovaciones curriculares que plantearon la necesidad de asignar carga académica a actividades que en los planes rígidos no se incluían, así como adecuaciones normativas.
- La necesidad de promover el uso de espacios compartidos entre Programas Educativos, entidades y Áreas Académicas, lo que ha requerido la gestión y negociación de esquemas de uso compartido no solo de espacios, sino también de infraestructura y equipamiento.
- La variabilidad en las experiencias educativas ofrecidas y el número de secciones en función de la trayectoria estudiantil, tema crucial en este terreno, ya que hacer depender de las necesidades de la trayectoria escolar la toma de decisiones sobre la programación de la oferta educativa por periodo, tiene profundas consecuencias sobre múltiples aspectos de la operación de los planes de estudio. Por mencionar algunos de los tópicos más destacados en este sentido, pueden citarse los mecanismos de control de personal, las cargas con cruces de semestres, la ubicación de profesores en experiencias educativas afines a su perfil que no son las que habían impartido en periodos previos, los ajustes de horario, elementos todos que vuelven a ubicar a la adecuación de la normatividad como una tarea fundamental.

Esta contrastación esquemática entre las implicaciones de la operación de los planes rígidos frente a los planes flexibles y la enumeración de los retos más visibles de esta transformación, puede visualizarse con mayor claridad al comparar las representaciones gráficas de un mapa curricular de un plan de estudios rígido comparado con los mapas curriculares posibles de un plan flexible. En el primer caso, los periodos están pre-establecidos, el número de materias es fijo, cada generación de estudiantes avanza, en términos generales, al mismo ritmo que sus compañeros. Es decir, se trataba de una misma trayectoria que se repetía sin variación con cada cohorte de estudiantes. En cambio, en los programas educativos de la Universidad Veracruzana que operan de manera flexible, no existe un solo mapa curricular. Al prever tiempos diferenciados para completar los créditos requeridos para obtener el grado, la propuesta curricular debe incluir tres mapas curriculares que representen las trayectorias a tiempo promedio, tiempo mínimo y tiempo máximo. Por ejemplo, en un plan en el que el tiempo promedio es de 8 periodos, el tiempo mínimo será de 6 y el máximo de 12 periodos, respectivamente. Sin embargo, las posibilidades reales hacen factible que un estu-

diente en particular pueda concluir el plan en 7 periodos, o en 9, 10 u 11 periodos. Tales hipótesis ilustran en buena medida la variabilidad interna que es posible encontrar en los tiempos de permanencia en el programa educativo, si bien la complejidad se potencializa al considerar la variabilidad en contenidos cuando se atiende a la cuestión de las experiencias educativas optativas, las de elección libre y las inherentes a las áreas terminales orientadas a perfiles diferenciados.

En ello radica la aspiración de este esfuerzo institucional, en hacer posible que cada estudiante logre aprovechar la riqueza de una formación que, dentro de los límites impuestos por las condiciones materiales de operación, pueda responder de la mejor manera a las premisas fundamentales que inspiran el proyecto institucional: la búsqueda de una formación integral mediante un modelo en cuyo centro está el estudiante.

Referencias

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Compendio*. Santillana Ediciones UNESCO. Francia.

VI

Legalidad y simplificación administrativa para el fortalecimiento institucional de los modelos educativos universitarios

*Gerardo García Ricardo
Alicia Eguía Casis*

Universidad Veracruzana

Resumen

La condición del Organismo Autónomo de las Universidades Públicas Estatales las obliga a cumplir con el marco normativo que regula el ejercicio del gasto público, es por ello indispensable que se apoyen en el talento de sus integrantes y en desarrollos tecnológicos a fin de hacer converger la simplificación administrativa con el principio de la legalidad. Lo anterior permitirá que la función sustantiva de las Universidades sea apoyada y fortalecida por la función adjetiva.

Palabras clave: Simplificación Administrativa, Principio de Legalidad, Función Adjetiva, Función Sustantiva.

“Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados”¹ es uno de los preceptos contenidos en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas. México tiene reconocida esta obligación en su Carta Magna y la adopta como una función de Estado en el marco de las garantías individuales.

La educación superior, en México, según lo dispone la propia Constitución Federal, en su artículo 3º, será promovida y atendida por el Estado y le

1 Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas. Declaración Universal de los Derechos Humanos. 10 de diciembre de 1948.

es encomendada a las Universidades y demás instituciones de educación superior a las que la Ley otorgue autonomía, la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas, realizar sus fines de educar, investigar y difundir la cultura, respetando la libertad de cátedra e investigación, y de libre examen y discusión de ideas. Este artículo también establece que las universidades determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal; y administrarán su patrimonio.

La Ley para la Coordinación de la Educación Superior tiene por objeto establecer bases para la distribución de la función educativa de tipo superior entre la Federación, los Estados y los Municipios, así como prever las aportaciones económicas correspondientes, a través de la asignación de recursos públicos disponibles destinados a dicho servicio, a fin de coadyuvar al desarrollo y coordinación de la educación superior.

Las leyes que otorgan autonomía a las Universidades y demás instituciones de educación superior no disponen, ni definen los modelos educativos, sino que les confieren la libertad o autonomía para autogobernarse, pero siempre con respeto del estado de derecho.

El estado de derecho es la organización política de la vida social sujeta a procedimientos regulados por ley, en el cual los actos del Estado están limitados por un marco jurídico supremo y el respeto de los derechos humanos fundamentales. El estado de derecho se concibe como el conjunto de instituciones y normas que rigen la vida pública, y que permiten la convivencia en la pluralidad y garantizan las libertades de los gobernados.

Los funcionarios que se desempeñan en las Instituciones Públicas de Educación Superior Autónomas, son depositarios de la función de proporcionar, por cuenta del Estado, la educación de nivel superior, y son también considerados como servidores públicos, de conformidad con lo establecido en la Constitución Política de México, en su artículo 108, tercer párrafo que a la letra señala:

Los Gobernadores de los Estados, los Diputados a las Legislaturas Locales, los Magistrados de los Tribunales Superiores de Justicia Locales, en su caso, los miembros de los Consejos de las Judicaturas Locales, los integrantes de los ayuntamientos, así como los miembros de los organismos a los que las Constituciones Locales y el Estatuto de Gobierno del Distrito Federal les otorgue autonomía, serán responsables por violaciones a esta Constitución y a las leyes federales, así como por el manejo y aplicación indebidos de fondos y recursos federales.

Es por ello, que cuando toman posesión protestan guardar y hacer guardar las disposiciones contenidas en las leyes, tanto federales como locales y asumen todas las responsabilidades inherentes al manejo indebido de los recursos públicos.

La función sustantiva de las Universidades Públicas de docencia, investigación y difusión de la cultura, requiere de una actividad de apoyo, denominada adjetiva, que implica la administración de los recursos que les son asignados por el gobierno Federal y los gobiernos estatales, así como de los que las propias instituciones generan.

El hecho de utilizar recursos públicos obliga a los responsables de su gestión, en las Universidades Públicas, al cumplimiento de los principios de eficiencia, eficacia, economía, transparencia y honradez y a destinarlos únicamente para satisfacer los objetivos para los cuales fueron autorizados.

Los mencionados principios se materializan, justamente en el cumplimiento de otro principio, ya antes referido el de legalidad, mismo que estipula que todo servidor público está obligado a hacer lo que la ley le señala, a diferencia del ciudadano común que puede hacer todo aquello que no le está prohibido. Lo anteriormente comentado, sirve como marco teórico de referencia para fundamentar y sustentar que la función de proporcionar educación superior no puede ni debe estar al margen del estado de derecho y que si bien es cierto que las Instituciones Públicas de Educación Superior son autónomas y por lo tanto tienen facultades para administrar su patrimonio, éstas deben manejar los recursos que les son proveídos, cumpliendo las normas legales que les son aplicables, pues se trata de fondos públicos, y deben ser sujetos del escrutinio de la sociedad, al respecto la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, en su artículo 13 inciso b) señala: “Los establecimientos de enseñanza superior deben gozar de autonomía para manejar sus asuntos internos, aunque dicha autonomía ha de ir acompañada por la obligación de presentar una contabilidad clara y transparente a las autoridades, al parlamento, a los educandos y a la sociedad”.²

La naturaleza pública de los recursos con que operan las Universidades Autónomas Estatales, las obligan a cumplir con un marco normativo común al de otras entidades y dependencias del sector gubernamental. Dentro de estas disposiciones legales aplicables en la gestión de los fondos públicos destacan:

2 UNESCO, Conferencia Mundial sobre Educación Superior, Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, 5-9 octubre de 1998, París, Francia.

- 1) La Ley General de Contabilidad Gubernamental, la cual tiene por objeto establecer los criterios generales que rigen la contabilidad gubernamental así como la emisión de información financiera, de los entes públicos, con el propósito de lograr su correcta armonización.
- 2) Decretos de Presupuestos Federal y Estatales, mismos que son el documento jurídico financiero que establece las erogaciones que efectuará el gobierno Federal y los gobiernos estatales, en un ejercicio fiscal (del 1 de enero al 31 de diciembre de cada año).
- 3) Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria, la cual tiene por objeto reglamentar la programación, presupuestación, aprobación, ejercicio, control y evaluación de los ingresos y egresos públicos federales.
- 4) Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública, misma que tiene por objeto establecer los principios, bases generales y procedimientos para garantizar el acceso a la información de cualquier poder u órgano autónomo, o de cualquier persona que reciba o ejerza recursos públicos o realice actos de autoridad de la Federación, estados o municipios.
- 5) Ley de Adquisidores, Arrendamientos y Servicios del Sector Público, misma que reglamenta las adquisiciones, arrendamientos de bienes muebles y prestación de cualquier naturaleza que se realicen con recursos federales. También siendo aplicables las leyes locales, en materia de adquisiciones, cuando se trata de recursos de origen estatal.
- 6) Ley de Obras Públicas y Servicios Relacionados con las Mismas, la cual reglamenta la contratación de obras públicas, así como los servicios relacionados con las mismas, con cargo total o parcial a recursos federales. También siendo aplicables las leyes locales, en materia de obras públicas, cuando se trata de recursos de origen estatal.

Las anteriores disposiciones se complementan con la legislación estatal aplicable a las Universidades Públicas, tales como son sus propias leyes orgánicas y de autonomía; así como las leyes locales en materia financiera, de transparencia y de fiscalización, que les son aplicables.

La diversidad y amplitud del marco normativo que regula la función adjetiva de las Universidades Públicas, reclama estructuras, sistemas y procedimientos que atiendan todas y cada una de las obligaciones que le son aplicables, y cuyo cumplimiento los órganos fiscalizadores, tanto externos como internos, están obligados a confirmar a través de sus programas anuales de auditoría.

Ahora bien, es común escuchar entre los actores de la función sustantiva en las instituciones de educación superior, académicos e investigadores, independientemente de su área de especialidad, comentarios como: “los administrativos no nos entienden, así no es posible avanzar o esos trámites administrativos solo desalientan nuestros esfuerzos”.

Quienes detentamos la función adjetiva en la Universidad Veracruzana comprendemos la posición de los académicos e investigadores y nos planteamos cuestionamientos tales como: ¿debemos elegir entre la simplificación administrativa y el Estado de Derecho?; ¿el cumplimiento de la norma es compatible con procesos administrativos sencillos y ágiles?; ¿cómo se puede favorecer el fortalecimiento de cualquier modelo, ya sea flexible o rígido, así como la capacidad de autogobierno de las Instituciones Públicas de Educación Superior, respetando el estado de derecho?

Creemos que el cumplimiento del marco normativo puede ser compatible con estructuras burocráticas funcionales y eficientes. La eliminación de cargas administrativas y la simplificación de procedimientos son herramientas indispensables para hacer concurrente al principio de legalidad con la simplificación de procedimientos en las Universidades Públicas.

Víctor Manuel Alfaro Jiménez, define a la simplificación administrativa, como: “el proceso que consiste en eliminar y compactar fases del proceso administrativo, así como requisitos y trámites a fin de ganar agilidad y oportunidad en la prestación de los servicios públicos o trámites administrativos”.³

La simplificación en los trámites de programación, presupuestación, ejercicio, y evaluación de los recursos que ejercen las universidades públicas permite su mejor aprovechamiento y el cumplimiento de las metas y objetivos para los cuales fueron destinados, en forma más eficiente y económica. Dentro de las técnicas de simplificación destacan dos enfoques: 1) el que busca la reducción de cargas administrativas al usuario de los servicios y 2) el que pretende racionalizar los procesos para agilizarlos.

Ambos enfoques contribuyen a la función adjetiva de las Universidades, al permitir reducir costos de carácter administrativo así como tiempo en la ejecución de los procedimientos, lo que redundará en mayores niveles de eficiencia, economía y eficacia.

El cumplimiento de la normatividad no debe constituirse en un trabajo adicional para los académicos e investigadores, por lo que se hace imperati-

3 <http://mexico.leyderecho.org/simplificacion-administrativa/>, recuperado 15 de enero de 2016.

vo el diseño e implantación de procesos simples y sencillos para ejercer los recursos públicos, que atiendan a la legislación y al mismo tiempo sean de fácil cumplimiento.

Para lograr lo anterior, las Instituciones Públicas de Educación Superior, deben valerse del talento y de la capacidad de sus integrantes; así como, del uso de las tecnologías de Información y comunicación; la conjunción de ambos permite hacer realidad el cumplimiento de la legislación a través de la simplificación administrativa. El trabajo en este sentido, siempre será inacabado y perfectible, y son justamente esas características las que lo convierten en un reto.

Se trata de un reto que la Universidad Veracruzana reconoce en su programa de trabajo estratégico 2013-2017, el cual contiene metas encaminadas a la modernización del gobierno y la gestión institucional; a la sostenibilidad financiera; a la optimización de la infraestructura física y equipamiento; así como la desconcentración de los procesos administrativos y a la sustentabilidad, que adicionalmente contribuyen a fortalecer la operación de su modelo educativo y al cumplimiento de las leyes en materia financiera, que les son aplicables.

De este modo, la Universidad Veracruzana, en junio de 2015, puso en marcha “Mipago” que es un sistema a través del cual los estudiantes, desde el portal web institucional, pueden realizar los pagos correspondientes a su inscripción o cuotas de recuperación, en línea, con cargo a tarjeta de crédito, débito, cuenta bancaria o realizar el trámite en ventanilla de una institución financiera.

“Mipago” no exige un trámite presencial; tiene un horario amplio de atención; identifica plenamente los datos de los alumnos y de la transacción; genera y facilita el registro contable de manera automática de los ingresos y reduce la carga administrativa de los servidores universitarios, llevando los objetivos de un modelo educativo flexible hasta el ámbito administrativo.

Otro ejemplo relevante, en la operación financiera, lo constituye el proceso automatizado para el ejercicio del presupuesto denominado “Afectaciones Presupuestales Electrónicas” (APE), a través del cual los titulares de la entidades académicas y de las dependencias, de las cinco regiones que conforman la Universidad Veracruzana pueden realizar las solicitudes de viáticos, de fondos rotatorios y de vales de gastos sujetos a comprobar, a través de medios electrónicos. Mediante este proceso se agilizan los trámites, se evitan los traslados de personal a las oficinas centrales, se elimina el uso del papel, se fortalece el control interno y se disminuye sustancialmente las po-

sibilidades de error en los requisitos de forma y de fondo, lo que privilegia el cumplimiento normativo, a través de sus procesos de validación internos, que antes dependían, para su revisión, del factor humano, entre otras ventajas. En un modelo que promueve la movilidad y con fondos destinados para tal fin, este tipo de sistema busca facilitar el pago de los gastos correspondientes.

El “APE” está diseñado para implementarse en tres etapas. La primera consiste en lo antes descrito y ya se encuentra en operación, las siguientes dos permitirán la comprobación de los gastos efectuados y la solicitud de pagos directos a proveedores de bienes, prestadores de servicios, constructores y trabajadores en su caso.

Conclusión

“Mipago” y “Afectaciones Presupuestales Electrónicas”, son plataformas electrónicas que materializan la posibilidad de hacer compatible la simplificación administrativa con el cumplimiento del Estado de Derecho, y demuestran que éstos pueden converger a favor de los modelos educativos con elementos de flexibilidad de las Instituciones Públicas de Educación Superior, en nuestro país.

El reto de la función adjetiva de las Universidades Públicas, en el contexto de un marco normativo que exige el cumplimiento de mayores obligaciones, de carácter financiero y de transparencia, es transitar a esquemas administrativos que privilegien el uso de las tecnologías de la información, a fin de permitir el cumplimiento de las leyes, a que están obligadas, por su condición de Órganos Autónomos, que operan con recursos públicos, sin incrementar los costos y cargas administrativas e incluso disminuirlos.

Referencias

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. Última reforma publicada DOF 24-02-2017. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf
- Gamero, E. (2012). Simplificación administrativa. La administración al día. Instituto Nacional de Administración Pública. Gobierno de España. Recuperado de <http://laadministracionaldia.inap.es/noticia.asp?id=1105817>
- Fouce, J. M. (2015). La Filosofía de Platón-6. Ética. Webdianoia.com. Recuperado de http://www.webdianoia.com/platon/platon_fil_etica.html
- Ley para la Coordinación de la Educación Superior. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 29 de diciembre de 1978. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/182.pdf>
- Márquez R., S. R. Estado de Derecho en México, Acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Recuperado el 27 de septiembre de 2016 de <http://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2990/13.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos, París Francia, Diciembre.
- Rodríguez Z., J. Estado de Derecho y Democracia, Cuadernos de Divulgación de la Cultura democrática, Instituto Federal Electoral, Ciudad de México. Recuperado el 27 de septiembre de 2016 http://www.ine.mx/documentos/DECEYEC/estado_de_derecho_y_democraci_a.htm
- Universidad Veracruzana. (2013). Programa de Trabajo Estratégico 2013-2017 Universidad Veracruzana.

VII

Situando a las Universidades y al Sector de la Educación Superior en el Mundo Globalizante

Susan L. Robertson

University of Cambridge, UK

Traducido por

Elizabeth Ocampo Gómez

Universidad Veracruzana

Introducción

Pocos diferirían con que en los años ochenta las universidades y los sectores de la educación superior alrededor del globo enfrentaron retos y sufrieron transformaciones significativas en sus misiones, estructuras de gobierno, fuentes de financiamiento, huellas institucionales, población estudiantil y en sus relaciones con la economía más amplia y las sociedades a las que sirven (Barnett, 2009; King, 2009). La perspectiva de cambios que suceden en el sector a un ritmo glacial ya no es una puerilidad. En absoluto. Casi de la noche a la mañana, proliferan universidades nuevas; resultado visible de estrategias desplegadas por los gobiernos respectivos y las instituciones que han apuntado a la creación de talento enfocado a las habilidades de alto nivel de labor a través de las innovaciones en el conocimiento del siglo 21. Del proyecto global de *Schoolhouse* de Singapur (Olds, 2007) al de *EduCity* en Malasia, *Education City* en Catar, *Knowledge Index* en Melbourne, al más reciente de la Universidad de Standford llamado *Standford Ignite* que ofrece cursos de emprendurismo al estilo de Silico Valley para estudiantes que pagan altas cuotas escolares en London (Coughlan, 2015:1). Todos estos estilos sugieren cualidades empleadas y promovidas tales como ambición institucional, innovación, lugar y ritmo.

Las ciudades también parecen haber cambiado su color y carácter de la noche a la mañana y como resultado del mismo emprendurismo institucional, las estrategias de la exportación nacional que promueven a la educación

como un sector de servicios rentable y las decisiones de inversión a las que las familias de clase media aspiran para el futuro propio y el de sus hijos. Ciudades como Londres, Praga, Sídney, Nueva York, Los Ángeles, Auckland y Vancouver, han sido transformadas por altos número de estudiantes internacionales que asisten a las instituciones desde clases de idiomas hasta cursos de fundamentos en los programas de licenciatura y posgrado.

Con tan sólo revisar las páginas oficiales de las respectivas instituciones, uno se deslumbra inmediatamente con el uso creativo de una serie de recursos de reconocida reputación, los cuales son usados en la mercadotecnia de la universidad. Se usa una o más de las proliferaciones de *rankings* de universidades del mundo para promover la calidad de la institución, la ciudad como lugar para estudiar, el significado histórico de la institución o la articulación del grado para otras oportunidades alrededor del mundo. Por ejemplo, la *Lingnan University* en Hong Kong se autoproclama como “dentro de los diez mejores colegios de artes liberales en Asia”, citado en el índice de los *rankings* Forbes del 2015. Como contraste, su vecina, *the University of Hong Kong*, ilustra su transformación en la escalera de la reputación refiriéndose a su mejor desempeño de acuerdo al ranking del *Times Higher's World University*. La universidad de Nueva Zelanda, se beneficia del sello de aprobación del gobierno, mismo que apunta a promover la confianza en su calidad. Cambiando de geografía, podemos ver que la Universidad de Bolonia, en su recién establecimiento de su presencia institucional en Buenos Aires, Argentina citó su historia como una de las universidades más antiguas en Europa (fundada en 1088) como uno de sus únicos discursos de venta (*University of Bologna*, 2015). Al hacer esto, también se une a un número rápidamente creciente de universidades con filiales alrededor del mundo. La *Macquarie University* de Australia mercantiliza sus programas como cómplice de Bologna; un gesto en la dirección de sus estudiantes de licenciatura y posgrado que desean asegurar que pueden vender sus títulos en el mercado global.

En Inglaterra, el Reino Unido, la política gubernamental en la educación superior está siendo reformada como un resultado de las respuestas a las dinámicas locales y globales. Esto incluye reducciones dramáticas en el financiamiento para disminuir el déficit fiscal, la gobernanza del sector a través de la introducción de un conjunto de políticas más explícitas y mecanismos que apuntan a desatar las fuerzas del mercado, abriendo el sector a los proveedores de ganancias y un cambio en la relación entre el gobierno y el *Higher Education Council for England* (HEFCE) (Browne, 2010; BIS, 2011a, 2011b; Robertson, 2013). Con las colegiaturas máximas permitidas en una

universidad subsidiada por el estado que oscilan entre \$9,250 libras con incrementos seguramente vinculados a una nuevo marco de enseñanza de excelencia (*Teaching Excellence Framework*) y la remoción del bloque de becas para muchos temas que reciben financiamiento regulado por el sector (excepto para las ciencia y los presupuestos de investigación), los líderes universitarios y administradores dentro del sector, tienen poca claridad sobre cómo lucirá el futuro a largo plazo y sobre cómo administrar en este muy diferente ambiente de gobierno.

Para añadir presión adicional a este ya de por sí inestable ambiente, las políticas de migración que han establecido nuevas restricciones en aquellos que llegan al Reino Unido (RU) a estudiar; el RU ha experimentado un declive progresivo en sus números de estudiantes internacionales inscritos en universidades (BIS, 2014). También queda poco claro cuáles serán las ramificaciones a largo plazo, tanto para el gobierno como para las aspiraciones de los estudiantes, como resultado del significativo desempleo de egresados con posgrado, la introducción de colegiaturas y el costo en espiral de los préstamos para libros de estudiantes. Estos cambios de raíz y de rama cambian el gobierno de la Educación Superior Inglesa y han creado nuevas incertidumbres sobre el futuro de la educación superior y de lo que esto podría significar para la misma idea de la universidad. Así como de las preguntas de calidad, acceso, movilidad social y la sustentabilidad a largo plazo (Holmwood, 2012; Reay, 2012; Robertson, 2013; McGettigan, 2013).

Uno podría citar muchos más ejemplos de las manifestaciones de cambios en el sector, tanto global como local. Sin embargo, el propósito aquí no es proveer un catálogo exhaustivo de cambios, a pesar de que podría ser interesante. En lugar de eso, se trata de retroceder un poco y poner atención especial a las dinámicas para entender su naturaleza, alcance, escala y lógicas organizativas en su funcionamiento. Y sí, como Boaventura de Sousa Santos argumenta, que estas transformaciones son parte de una “transición paradigmática” más amplia que enfrentan todas las sociedades y universidades alrededor del mundo (Santos, 2010: 1). Es importante entender qué significa esto para guiarlas en rutas que sean útiles para las instituciones, para el sector, así como para saber cómo manejar sus resultados previstos y no previstos.

Este capítulo también explorará algunos asuntos clave y retos que enfrenta la universidad contemporánea, incluyendo los asuntos de acceso, movilidad estudiantil, la buena naturaleza posicional de la educación superior, las nuevas innovaciones pedagógicas, expandiendo las geografías institucionales de las universidades, el surgimiento de nuevos jugadores en el sector,

incluyendo a quienes buscan lucro y la comercialización de ideas, conocimiento y educación.

La competencia y la educación superior en el nuevo orden mundial

El reto que enfrentan muchos de los sectores de la educación superior y sus líderes académicos y administrativos, para llevar a cabo de manera amplia un nuevo modelo de desarrollo basado en el conocimiento, es manejado por tres lógicas ancladas en lo que Streeck llama “el espíritu animal de competencia del capitalismo” (Streeck, 2009). Streeck describe a la competencia de esta forma:

... la posibilidad institucionalmente protegida para impulsar a los individuos a perseguir niveles más altos de ganancia de manera innovadora a costa de los demás productores. La razón por la que la competencia es tan efectiva como mecanismo de cambio económico es porque, donde es legítimo en principio, como debe ser casi por definición en una economía capitalista, lo que se necesita para movilizar la energía y el emprendurismo innovador no es deliberación colectiva o un voto mayoritario sino, idealmente, sólo un jugador quien, por medio de un desvío de la forma establecida de ‘hacer las cosas’ puede forzar, a los otros a seguirlo, a la máxima sanción de extinción’ (Ibid:242-3)

El incremento de reclutadores de estudiantes internacionales para alimentar los números institucionales, el desarrollo rápido de Australia como un sector altamente sofisticado, dirigido por la inteligente maquinaria de exportación de la educación superior y la emergencia de la expansión del proceso europeo de Bolonia para crear un Área Europea de Educación Superior, son casos que tienen que ver con este punto.

Como Sassen (2006) observa, tal emprendurismo innovador (casi sin notarse) establece el tren de una forma nueva de hacer las cosas, o una nueva lógica, de tal forma que es imposible no responder. En otras palabras, las nuevas lógicas señalan un cambio de las reglas de juego. Como sabemos, la competencia (envuelta en la retórica de acceso, eficiencia, efectividad y calidad), ha estado en la agenda de numerosos gobiernos, así como de influyentes organizaciones internacionales, desde la Organización Cooperación Económica y Desarrollo (OCDE), hasta el Banco Mundial. La competencia, sin embargo, toma numerosas formas, cada una con su propia lógica. Para los propósitos establecidos aquí en el análisis del sector de educación superior, se analizan tres lógicas que son centrales para conocer como funcionan muchas universidades hoy.

La historia de las tres lógicas potenciando a la educación superior en un mundo global

Lógica 1: Corporatización

La primera lógica, la corporatización, está anclada en la idea de la Nueva Administración Pública (Hood, 1991) en los años noventas. La Nueva Administración Pública (NAP) se pregunta: ¿cómo pueden los valores de los negocios (competencias, frugalidad, riesgo, elección, valor por el dinero y emprendurismo) ser usados en la reorganización de los servicios públicos para facilitar que esos servicios sean entregados mas eficiente y efectivamente?

La corporatización fue un resultado de la Nueva Administración Pública (NPM) que emergió en los años ochenta y noventa como una forma de describir una familia de cambios en la administración pública (Hood, 1991; Osborne y Gaebler, 1991) que fueron globalizados. Estos cambios fueron diseñados para desacelerar o revertir el crecimiento del gasto gubernamental y del gasto en personal. Dirigidos por una tesis de ‘desplazamiento’, la perspectiva era que mediante la remoción del gobierno de áreas clave de actividad, esto facilitaría que el sector privado floreciera y estimulara el crecimiento con mayor eficiencia. En sus primeros días, esto incluyó la privatización de un rango de actividades universitarias que iba desde los servicios de banquetes, hasta los servicios de limpieza, contratos de tecnología y de publicación. Más recientemente, se han incluido servicios de agencias como INTO, *StudyGroup* y Navitas; servicios que algunas veces figuran como de riesgo compartido, que apuntan al reclutamiento de estudiantes internacionales para programas propedéuticos cuyo objetivo es ayudarlos a prepararse para ingresar a estudios universitarios y luego encaminarlos hacia programas universitarios en las universidades respectivas. Otro ejemplo es el crecimiento de los proveedores privados, muchos respaldados por crédito de inversión de inmuebles (REITs), para la vivienda de estudiantes en lugares cercanos a los campus universitarios (ICEF Monitor, 2015).

La NAP tuvo un mayor impacto en la forma en la que las universidades cumplen con los objetivos principales de su misión de enseñanza e investigación a través del despliegue de indicadores y objetivos, el uso de estándares explícitos y medidas de desempeño y mezquindad en el uso de recursos. Como Deem lo explicó a finales los años noventa:

Se espera que aquellos que administran universidades se aseguren de que se provea tal valor y su rol como líderes académicos es ser incorporados a

una preocupación mayor con la administración pública de sitios, finanzas, personal, estudiantes, enseñanza e investigación. También se les exhorta a las universidades a alzar sus estándares tanto de provisión educativa, como de calidad de su enseñanza, aprendizaje, resultados de investigación ; mientras que prevalezcan las políticas de los consejos gubernamentales y financieros, también se requiere la obtención de las llamadas “ganancias de eficiencia” anual, resultando en el declive de unidad de recurso por estudiantes lectivo, menos dinero para equipamiento y una disminución en recursos para investigación. Al mismo tiempo, el énfasis en la competencia entre universidades por los estudiantes, el ingreso de investigación y las ‘estrellas’ en investigación académica, han servido también para enfatizar el alcance con el que la educación superior puede ser descrita operando bajo condiciones de *quasi*-mercado (1998:48).

Un cambio cultural clave para las universidades fue por lo tanto, la emulación de los valores centrales y las prácticas de negocios en la forma en la que la universidad era gobernada y en la forma en la que la universidad, a su vez, gobierna su personal académico y no académico (Deem, 1998; Olssen y Peters, 2005). El NAP ha alterado dramáticamente la visión y misión de la universidad, alejándola de la ‘Idea de Universidad’ de Newman que había prevalecido como ancla fundamental por más de un siglo (Newman, 1910), hacia una que es necesariamente consciente del balance, de sus competidores locales, nacionales e internacionales.

Lógica 2: Competitivismo Comparativo

Una segunda lógica de ‘competitivismo comparativo’ surgió del influyente trabajo de Michael Porter (1985) y fue movilizado por las economías desarrolladas como una respuesta a la crisis global por el Oeste desarrollado de los inicios de los años setenta, los procesos de desindustrialización, y el levantamiento de los recién industrializados países asiáticos (algunas veces referidos como los ‘Tigres Asiáticos’) (Robertson, 2009). El competitivismo comparativo pregunta: ¿qué es lo que podemos hacer o producir (intercambiar o ganar mayor participación en el mercado)?, ¿dónde tenemos una existente o potencial ventaja en relación a nuestros competidores? Para países como el Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda, una respuesta fue que los sectores públicos, como la educación superior, pudiera abrir lugares privados para los estudiantes internacionales y cobrar tarifas completas. Pasado el tiempo, ‘el sector de los servicios’ se convertiría en el mayor generador de ganancia para las instituciones y para el gobierno y empezaría a constituir un rol mas significativo como parte de esta nueva economía más diversificada y

globalizada basada en los servicios (Marginson y Considine, 2000; King y otros, 2009).

Aunque no exhaustivas, las formas clave en las que el competitivismo comparativo ha tomado en las instituciones de educación superior alrededor del globo incluyen: (i) la expansión del acceso para ayudar a estimular la cantidad y calidad del capital humano; (ii) la exportación de los servicios educativos (el reclutamiento de estudiantes internacionales, las filiales universitarias); (iii) la enseñanza del inglés; (iv) el reclutamiento de estudiantes talentosos para la investigación y el desarrollo; (v) el reclutamiento de personal de clase mundial (especialmente investigadores y profesores), (vi) las innovaciones en lo curricular y la gobernanza. Estas iniciativas han generado una pila de herramientas de monitoreo que provee la nación, la institución, el estudiante, la industria y las asociaciones aliadas con información clave sobre el sector. Al mismo tiempo, este grupo de actores y actividades cada vez más diversificados son constitutivos del mismo sector. Altera quien hace qué y cómo es que ven y evalúan lo que hacen.

Aunque a menudo son desglosados como la agenda de la expansión de la participación anclada en argumentos de equidad social, la expansión del acceso también se refiere a los discursos relacionados con la construcción de economías del conocimiento, las cuales son medidas a través del abastecimiento de las habilidades elevadas del capital humano (Marginson y Considine, 2000). Una educación de nivel universitario era por lo tanto considerada como una inversión crítica en el tipo de capital humano que estimularía la economía del conocimiento. En el transcurso de tres décadas, muchos países han transitado de la educación a pequeñas élites (4-6%), a la educación del 50% ó más de la población con perfil idóneo en las universidades o en alguna forma de educación superior. Las figuras del instituto de estadísticas de la UNESCO obtenidas de las gráficas del Consejo Británico muestran esta gran expansión en números globales; de alrededor de 13 millones en 1960 a 170 millones en 2009. Cuatro países combinados comparten el 45% de la matrícula global (UIS, 2012:4); estos son China, India, EUA, India y Rusia (*British Council*, 2012: 4-5).

En países como el RU, esta expansión tiene un definitivo tono económico, no sólo por los costos de crecimiento para las familias y la necesidad de legitimar el costo familiar por una cantidad creciente de la carga de esta inversión que en algún momento era financiada por el Estado. La idea del 'premium gradual' se refiere al hecho de que los estudiantes cursando estudios de nivel universitario, van a, se argumentó, mejorar significativamente sus ganancias en la duración de su vida (Goastellec, 2010) y por lo tanto su ruta

a la movilidad social, aunque la evidencia muestra que esto se ha disminuido en países como el RU y EUA (Brown y otros, 2011)

Para los individuos, su ventaja comparativa de competencia aumenta según el grado de educación universitaria en formas en las que se puede invertir en esta como un “bien posicionado”. Fred Hirsch acuñó el concepto de *bien posicionada* en su libro, *Los Límites Sociales del Crecimiento* (1977) donde argumentó que una economía posicional se compone de:

“...todos los aspectos de los bienes, servicios, las posiciones de trabajo y otras relaciones sociales que son tanto (i) escasas en algunos absolutos o con un sentido de imposición social, o (ii) sujetos a congestión y abarrotamiento a través de un uso más caro” (Hirsch, 1977:27).

Tener títulos universitarios cuando otros no los tienen no permite asegurar las ventajas hacia las valorizaciones de los títulos en un mercado laboral que de otra forma estaría no disponible. Entre mayor sea el número de quienes también sustentan títulos o certificados similares, mayor será el nivel requerido (de nivel de maestría a doctorado) o algún otro medio para distinguir el valor de buena reputación será necesario (premios o galardones) o reputación institucional en la forma de posición o de un sistema de clasificaciones, también usado por los empleados, las personas que asignan becas, los reclutadores de habilidades de alto nivel, para tomar decisiones sobre los individuos y sus títulos o certificados, su empleabilidad y los retornos financieros.

Quizás los cambios más significativos establecidos como resultado de este competitivismo comparativo consisten en la movilidad de estudiantes internacionales. Para países como el RU, Australia y Nueva Zelanda, sectores como el de la educación superior fueron reimaginados a finales de los años ochenta e inicios de los años noventa en políticas gubernamentales como exportaciones potenciales del sector de los servicios. Estos países tienen la ventaja de tener sectores de educación superior maduros, capacidad de expansión, enseñaron en la global *lingua franca* Inglés y podían usar los viejos lazos coloniales con nuevos propósitos. Antes de que transcurriera mucho tiempo, estos emprendedores precoces, animados por organizaciones internacionales clave (la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio) empezaron a ver a las instituciones de educación superior como productores de servicios de educación a los que se les podía dar un valor económico (Kelsey, 2009).

A finales de los años ochenta, los programas de ayuda que habían permitido a los escolares de países de bajos ingresos estudiar en el extranjero fue-

ron reemplazados por programas de intercambio, en su mayoría dirigidos a aspirantes de clase media en economías emergentes como China, Malasia, Singapur, Nigeria y más recientemente a países de Europa del Este, India y América Latina. También emergió un nuevo grupo de agencias en el sector de educación superior alrededor de este tipo de actividades, desde aquellas que ‘ponían a prueba’ la salud del sistema compilando las perspectivas de los egresados y vendiendo la información a las universidades (*i-Graduate*), hasta los reclutadores profesionales de estudiantes internacionales tales como el ICEF (Robertson y Komljenovic, 2016).

El cambio más remarcable desde los inicios de los años noventa en el panorama de la educación superior, es la simple escala de número de estudiantes tanto para licenciaturas como para postgrados en países en los que no son ciudadanos (OECD 2014). La OCDE en su reporte anual *Panorama de la Educación* muestra en los años noventa alrededor de 1.3 millones de estudiantes que están matriculados fuera de su país de ciudadanía. Para el año 2015, esta figura es ahora más de tres veces ese número con un reporte de 4.5 millones de estudiantes que estudian en otro país (OCDE 2014: 342). De acuerdo con algunos especialistas, esta figura se encamina hacia la marca de los 5 millones en algunos años (UNESCO, 2014). Para las estimaciones de quien sea, esta es una población en movilidad muy grande y aún más remarcable porque para el 2008, 24.4% de esta población de estudiantes internacionales era solamente de tres países China, India y Corea del Sur, con una población muy superior por parte de China (14.9%).

Tomando estos fenómenos juntos, queda clara la combinación compleja de dinámicas involucradas que dan impulso a estos flujos. También es importante poner atención a los jugadores más nuevos en el sector, tales como China, Malasia y Singapur, no como países que envían, como antes lo fueron, sino de manera incrementada como un importante destino. El ascenso de China como un poder global y la fortaleza de su economía comparativa (a pesar de los recientes tambaleos) en relación con EUA ha resultado en un programa saludable de ‘movilidad estudiantil’, particularmente para estudiantes de EUA que desean adquirir conocimiento de China y comprometerse con el mandarín como un contendiente potencial del inglés (UNESCO 2014).

A pesar de que EUA continúa teniendo la partida más grande de estudiantes internacionales, lo cual de hecho ha disminuido con el tiempo debido a que nuevos jugadores han entrado al mercado. Mientras que EUA tenía el 40% de los estudiantes internacionales a inicios de los años noventa, a finales de esa misma década esta proporción había disminuido al 32% (OCDE

2014). La atracción de los Estados Unidos, era no solamente sus universidades prestigiosas, sino que ha sido uno de los destinos preferidos por los estudiantes de postgrado debido a sus instalaciones de investigación de clase mundial y por sus programas de becas generosas, particularmente en las ciencias, matemáticas e ingenierías. Además de que las clases son impartidas en inglés y es hogar de las revistas de ciencia e ingeniería más importantes; lo que constituye una prueba tornasol de dominio global en la producción del conocimiento (Margison 2014). No es sino hasta años recientes que EUA comenzó a considerar incrementar sus programas de reclutamiento de estudiantes internacionales dentro de sus licenciaturas para ayudar a solventar muchas de las presiones financieras con las que ahora se enfrentan sus instituciones, y datos recientemente publicados por el Instituto de Educación Internacional (2016) donde se subraya un recién incremento en los niveles de matriculación de estudiantes internacionales en EUA. En contraste con EUA que tiene alrededor de un 4% de estudiantes internacionales de su matrícula total, Australia, en las últimas tres décadas, ha acumulado sus entradas de estudiantes en programas de licenciatura con alrededor de un estudiante internacional por cada 5 estudiantes y este número en comparación a 8 por cada 10 en la región de Asia (OECD 2014: 249).

Aún así, tales dependencias también crean sus propios problemas. En 1997, la crisis financiera asiática tuvo su mayor impacto en el flujo de estudiantes asiáticos en Nueva Zelanda y Australia creando una de las mayores inestabilidades institucionales. De manera similar, en el Reino Unido, la continua intransigencia del gobierno en relación a números de migración, incluyendo en estas cifras a los estudiantes, ha causado una baja en el número de estudiantes internacionales y ha incrementado el número de quienes no se sienten bienvenidos. A pesar de reportes tales como el de Deloitte (2015) sobre el *Valor de la Educación Internacional en Australia* y de la contribución de los graduados que emigran después de sus estudios y de quienes se estima se podría mejorar el PIB *per capita* en un 0.5% ó a un A\$8.7 billones (US\$ 6.6 billones) en PIB, hay pocas señales de que los representantes de la educación superior en el RU hayan tenido éxito en promover una perspectiva industrial. Adjunto a esta fotografía de un panorama volátil, con la elección de Donald Trump en los Estados Unidos y con la salida del RU de la Unión Europea, se hace evidente que entre más se globaliza la educación superior, mayores retos enfrenta en términos de Estados Nación que prefiere auto-regular el flujo de estudiantes y el amplio terreno de la política sobre la que opera.

Muchas universidades a su vez han empezado a establecer filiales de sus *campus* en otras partes del mundo como medio para asegurar sus futuros internacionales. Los *campus*-sucursal son operaciones fuera de territorio en las que se opera la unidad por la institución 'de origen' (aunque algunas veces puede ser una operación en conjunto con una institución huésped) y el estudiante recibe el grado de la institución de origen. En un reporte mayor del observatorio de la Educación Superior sin Fronteras publicado en septiembre del 2009, Becker apuntó que desde el 2006 ha habido un incremento del 43% de *campus*-filiales con más países huéspedes y de origen involucrados. El número de países huésped pasó de 36 en el 2006, a 51 en el 2009 y 217 en el 2014 (Olds y Robertson, 2014). Establecerse en lugares distantes no es para los inocentes; esto demanda considerable conocimiento local y conciencia de las complejidades del lugar, la cultura y la política.

Dentro de los países huéspedes, los Emiratos Árabes se han posicionado en el liderazgo (Becker, 2009: 7); estas iniciativas forman parte de algunas estrategias de la región árabe para desarrollar su economía basada en el conocimiento y para ser proveedor de servicios educativos dentro de la región Árabe. Sin embargo, un nuevo patrón digno de notar está emergiendo. Donde la capacidad de la educación superior se construye a través del establecimiento de *campus*-filiales, en casos selectos, estas iniciativas son subsecuentemente incorporadas u organizadas alrededor de un nuevo grupo de metáforas que dirigen estos desarrollos, tales como núcleos (*hubs*) y *hospots* (cf. Singapur, Malasia, Hong Kong). Una vez establecidos y arraigados, estos núcleos actúan como proveedores regionales de servicios educativos, generando nueva capacidad regional en educación superior. Estos desarrollos retan los patrones existentes de intereses geo-estratégicos como los nuevos participantes regionales que buscan obtener beneficios de competitividad comparativa en la distribución global de los mercados de educación. La información reciente sobre *campus*-filiales ha identificado un rebalance geográfico con China ahora en el liderazgo de países huéspedes (O'Malley, 2016).

El esfuerzo de los departamentos de comercio gubernamental para representar el valor de la educación superior como sector de exportación ha respondido de manera paralela al crecimiento de la movilidad transfronteriza. Cada uno de los países usa diferentes medios para calcular sus cifras financieras. Aún así, el hecho de que la educación ocupe el cuarto lugar como dentro de los mayores generadores de PIB detrás del mineral de hierro o que los retornos del gobierno de Nueva Zelanda tengan más valor por su

educación que por su industria del vino, también crea su propio impulso y es difícil imaginar cómo se puede revertir esto.

El idioma inglés, como medio de instrucción y como una forma dominante de diseminación de la investigación, ha sido una palanca clave en la ventaja comparativa. En años más recientes, una gama de países, incluyendo a Europa continental, los países escandinavos y Japón, han respondido promocionando el inglés como un medio aceptable de instrucción convirtiendo sus sistemas de educación superior en destinos más atractivos. El idioma inglés también ha adquirido una relevancia particular como el idioma de la comunidad de investigación por su rol en la diseminación científica y por ser el idioma en el que más ha contribuido la comunidad científica. Sin embargo, el uso del inglés continúa generando enormes debates sobre la pérdida de los conocimientos y las culturas locales y sobre lo que esto significa en el largo plazo para las artes y las humanidades.

La competencia global por estudiantes internacionales (que pagan colegiaturas) está matizada por la competencia global por estudiantes 'talentosos'. Esta también es la dimensión en la que se ha diferenciado la aproximación de EUA hacia los estudiantes internacionales en comparación con la aproximación de Australia, aunque esto está cambiando en ambas direcciones (EUA ahora busca estudiantes de licenciatura que puedan pagar sus colegiaturas completas y estudiantes de postgrado talentosos). Después de haber estado estancadas por muchos años, las cifras de estudiantes internacionales han empezado a incrementar nuevamente. EUA tiene una ventaja en particular en esta área por sus presupuestos más altos para Investigación y Desarrollo (R&D) y con sus paquetes de migración suficientemente flexibles, lo cual permite que un número grande de estudiantes se puedan quedar. EUA atrae estudiantes de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas. De hecho, como Douglass y Edelstein (2009) apuntan, estos estudiantes han sido instrumentales en la construcción de una fuerza laboral capacitada para EUA en esta área. Más recientemente Canadá, Europa y Australia han buscado asegurar su parte en el mercado de graduados talentosos usando carnadas como puntos de migración o permisos de residencia y organizando programas de becas como el esquema de *Erasmus Mundus* para hacer la oferta más atractiva. Europa, sin embargo, muestra inseguridad sobre su capacidad para mantener su ventaja competitiva en investigación y desarrollo debido a su cambiante demografía. Mientras éste no es el caso para EUA, se necesita un cambio en los niveles de participación en la educación superior de EUA, particularmente en las ciencias, donde se necesita

asegurar que más nacionales las estudien en lugar de los estudiantes que llegan de Asia.

También hay innovaciones curriculares y de gobernanza interesantes en el sector de la educación superior. Quizás, dentro de las más remarcables esté la del Proceso de Bolonia que ha sido expandido en toda Europa y que ahora incluye a 47 países, involucrando a más de 16 millones de estudiantes (Robertson, de Azevedo and Dale, 2016). La creación de una área de Educación Superior Europa, por un lado y el Área de Investigación Europea, por otro, la cual ha estado encaminada desde el año 1999 y el 2000 respectivamente para hacer de Europa una región más competitiva a través del desarrollo de la arquitectura de una licenciatura común, y a través de proyectos de investigación unificados. Sin embargo, los desarrollos recientes en el RU en torno a salirse de la Unión Europea podrían generar transformaciones mayores a toda la membresía de Europa si otros países siguen el ejemplo. Es una ilusión del sector de la educación superior que se haga negocio como de costumbre de acuerdo a las universidades del RU. Éstas han sido el mayor beneficiario del financiamiento para la investigación a partir de la presencia de estudiantes europeos en sus *campus*.

El rápido crecimiento del aprendizaje en línea a través de nuevos proveedores de carácter lucrativo (aunque esto se ha disminuido recientemente debido a las regulaciones que le ha puesto el gobierno al sector) (ver Kinser, 2006; Hentscheke y otros, 2010) y más recientemente, el potencial que ofrece el *Massive Open On-Line Learning*, modalidad de aprendizaje emprendida por universidades norteamericanas élite (como Harvard, MIT, Stanford, Yale) también está causando embates en la gobernanza y el currículo universitario. Los especialistas argumentan que los cursos MOOC podrían llevar al rompimiento del vínculo entre los créditos de enseñanza/aprendizaje y los diplomas, donde los estudiantes con la capacidad para involucrarse en un rango de diferentes proveedores de Educación Superior para convertir sus créditos en diplomas, usarán menor cantidad de servicios. Sólo el tiempo nos dirá si estas iniciativas causarán turbulencia menos temporal en el sector.

Lógica 3: Comparación Competitiva

Una tercer lógica, ‘comparación competitiva’, se pregunta: ¿qué tan bien esta unidad (institución/ciudad/nación/región) se desempeña en relación a otra? Esta tercera lógica usa ordenes jerárquicos (con sus registros de diferencia de lo que implica ser superior/inferior) para generar una identidad social

(clase mundial, 5 emprendedor). La comparación actúa como un impulso moral y como una forma de gobierno *de facto*, dándole dirección a la competitividad a través de la insistencia de que si aspiramos a mejorar (a pesar de recursos y posiciones muy diferentes en la jerarquía global) lo lograremos. Estas tres lógicas competitivas le dan dirección, forma, contenido y poder disciplinario al neoliberalismo como proyecto hegemónico y político, dado que éste es mediado a través de la educación superior.

El trabajo competitivo de la Lógica 3 funciona con una lógica muy diferente. Mediante el cuestionamiento, ¿qué tan bien se desempeña una unidad en relación a otra? Asume un continuo que puede desarrollarse con etiquetas en cada una de sus terminaciones registrando una localidad en un *telos* de desarrollo. Ubicar las unidades en orden jerárquico junto con este eje, para que la comparación se lleve a cabo entre unidades, asignando las identidades sociales (clase mundial, 5*). Este movimiento da lugar a los que registran las diferencias, tales como desarrollado/poco desarrollado, superior/inferior. Aquellos que llevan a cabo la valoración u ofreciendo sus servicios para determinar nuestro progreso, tienen el poder de establecer y restablecer las reglas del juego de manera suficiente como para asegurar un brote de acción. Esta es una moral y un estatus económico, cuyo poder simbólico es la elevación a un espacio cercano a dios, o en la dirección opuesta la humillación de las “sombras terrestres”.

Un ejemplo muy diferente es la forma en la que los índices, generados a partir de un sin fin de indicadores y de otros índices, se usan para asignar una identidad como resultado de la comparación, que en turno estimula la actividad en la dirección de un futuro imaginado como lo es la Metodología de Valoración del Conocimiento (*KAM Knowledge Assessment Methodology*). El KAM del Banco Mundial es un instrumento desarrollado para ayudar a realizar una economía basada en el conocimiento. El KAM es una herramienta interactiva, de diagnóstico y comparativa de mercado que provee evaluaciones preliminares sobre ‘qué tan listos están para la economía del conocimiento’ ciertos países o regiones (World Bank, 2007). El programa de indicadores del Banco Mundial está basado en cuatro pilares:

1. Un régimen económico e institucional que provea incentivos para el uso eficiente del conocimiento existente o nuevo y para el florecimiento del emprendurismo.
2. Una población educada y con habilidades laborales que puede crear, compartir y usar conocimiento de manera eficiente.

3. Un sistema eficiente e innovador de empresas, centros de investigación, universidad, comités de expertos, consultores y otras organizaciones que pueden acceder al crecimiento del abastecimiento del conocimiento global, asimilarlo y adaptarlo a las necesidades locales y crear nueva tecnología.
4. Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que puedan facilitar la comunicación efectiva, la diseminación y el procesamiento de la información.

El KAM habilita a los países de alrededor del mundo a autoevaluarse en relación a sus vecinos, sus competidores y a otros países sobre los cuales deseen aprender bajo los cuatro pilares de la economía del conocimiento. Es por lo tanto, una herramienta diseñada para promover el ‘aprendizaje’ entre ambos países desarrollados y países en desarrollo en relación a los elementos que constituyen la versión del Banco sobre la economía del conocimiento.

La Educación de un Vistazo es una representación estadística de la educación superior alrededor del mundo que hace la OCDE. Este reporte fue producido por primera ocasión en el año 2000. Con el paso del tiempo, la OCDE ha coleccionado más y más material del sector, y usa estas representaciones y las comparaciones implícitas para habilitar a los países para ‘aprender’ sobre su país y su desempeño en relación con otros sistemas. El problema con este tipo de representaciones es explicado por Cliff Adelman (2009) en su publicación *The Spaces Between Numbers: Getting International Data on Higher Education Straight*. Adelman usa los índices de graduación de EUA para explicar su argumento y muestra cómo los reportes de la OCDE asumen que las universidades de EUA son las únicas instituciones de educación superior que producen postgraduados de educación superior. Como resultado, los números son representados como pequeños en comparación con los de otros países de la OCDE. Esto desde luego, crea una crisis mental en los EUA. Adelman además explica que:

Los indicadores son los medios para alcanzar los retos de la variabilidad en cualquier comparación de insumos multinacionales: desde la complejidad, buscan contar una historia en común. Encuentran formas de reconciliar la vasta diferencia de los sistemas de contabilidad, las definiciones culturales, los puntos de referencia de la tradición nacional, las idiosincrasias de las instituciones y los matices de comportamiento a través de formularios comunes.

La proliferación de los variados mecanismos que buscan asegurar la calidad de la enseñanza, la investigación, la administración institucional también

funcionan como comparación competitiva. Tratándose de investigación, los gobiernos de manera incrementada se han venido interesando en los resultados de la investigación y el desarrollo de las medidas de calidad. El RU es un ejemplo instructivo. Las herramientas de evaluación sirven múltiples propósitos como la estimulación de los resultados de investigación (como una medida entre otras de una economía basada en el conocimiento competitivo para controlar el trabajo académico). Dejando de lado hechos “no importantes” tales como que la RAE que ha consumido cantidades vastas de la energía y las finanzas del personal y moldeado el reclutamiento de personal y de su labor académica en formas muy significativas, también ha privilegiado la idea de lo “internacional” como lo que cuenta como investigación de calidad y más recientemente en el impacto que ha de tener la investigación. En el RU los ejercicios que evalúan la investigación han profundizado las divisiones dentro y entre los diferentes proveedores de educación superior en lo relativo a la enseñanza y la investigación a través del establecimiento de una unión de tablas. El inminente lanzamiento del Marco de la Excelencia en la Enseñanza con sus terminantes clasificaciones asegurará que se generen aún más divisiones, en parte porque permitirá nuevas sendas de flujo de ingresos.

Desde el 2003 la unión de tablas, tales como el *Shanghai Jiao Tong*, *QS* y la renovada *Times Higher* han provisto a los hacedores de políticas y a las universidades con un nuevo lenguaje y una colección de herramientas para avanzar la idea de una universidad ‘global’ (Hazelkorn, 2016). El *Shanghai Jiao Tong* privilegia una forma particular de conocimiento y cómo es que éste es circulado; esto incluye a disciplinas como la ciencia, las matemáticas y la tecnología, a los recipientes de Premios Nobel, la presencia de estudiantes internacionales y las citaciones. Hay una preocupación considerable en cuanto al uso del *Shanghai Jiao Tong* por sus privilegios significativos para universidades de los EUA, junto con el *UK’s Oxford and Cambridge*. Sin embargo, los gobiernos y las instituciones individuales han usado, para ayudar a legitimar estas clasificaciones ‘tecnologías’, para promover sus propios proyectos e intereses. Tales como usar influencias para lograr financiamiento, marcar a sus instituciones, departamentos y artistas, como un medio de mercantilización, reclutamiento de personal y estudiantes, disciplina del personal, entre otras.

A manera de conclusión: preguntas fuertes que requieren respuestas fuertes

Hay una cosa en la que están de acuerdo los investigadores, los académicos, los hacedores de políticas, los analistas de la industria y los comentaristas populares. Esto es el hecho de que las universidades y las instituciones de educación superior de todo el mundo se encuentran en una encrucijada dado que éstas "...están en la cúspide de cambios profundos" (Ernst and Young, 2012:4). Desde las nuevas tecnologías que transforman desde dónde y cómo aprendemos, hasta los desarrollos multi-institucionales altamente innovadores diseñados para la alteración de la interface entre educación de postgrado y la nueva economía, a los jugadores en el sector cuyos socios de negocio y modelos son muy diferentes de aquellos que han caracterizado al sector hasta ahora, estos están retando nuestras concepciones tradicionales de lo que es una universidad, para quién es y cómo es que luce. En palabras del profesor de Harvard Clayton Christensen (en Christensen y Eyrng, 2011), estos desarrollos están cambiando el DNA de la educación superior por lo que demandan conversaciones desafiantes.

Este capítulo ha detallado algunos contornos de estos desafíos, argumentando que éstos están siendo conducidos por tres lógicas distintas que están teniendo un rol mutuamente reforzante mediante la creación de economías, instituciones e individuos competitivos. Esta es una epistemología de tres frentes. Primero, creando una infraestructura organizacional y una orientación que emula al sector privado. En segundo lugar, asegurando una ventaja a través de un uso innovador de la inteligencia territorial, las capacidades materiales y las nuevas formas de institucionalización. En tercer lugar, usando la comparación como la herramienta para generar ímpetu hacia la realización de este objetivo, que en turno le da un poder considerable a estas herramientas.

Estas lógicas están cambiando a las instituciones de educación superior y cambiando la naturaleza de las estrategias de planeación; más allá de los mecanismos de administración nacional del Estado como un servicio público y hacia una competitividad y modelos basados en el mercado en el interés de cada institución y de sus participantes. Las universidades no sólo son un sitio de formación de capital humano sino de manera incrementada también una empresa que se organiza mejor usando los valores disciplinares y los principios del competitivismo y la economía en lugar del progreso humano. Juntos, ambos planes ofrecen un rango limitado de identidades sociales para las instituciones. Su economía moral es punitiva en tanto que mientras

la diferencia se convierte en la base sobre la que se asignan las identidades sociales, hay poco alcance para la diversidad.

Su trayectoria de desarrollo, de progreso alejado de una autonomía relativa, las instituciones cuyas relaciones sociales son desmercantilizadas hacia una donde el valor toma la forma de mercancías dentro de una economía del conocimiento, subraya no sólo un acotamiento de lo que cuenta como conocimiento, sino el potencial para clausurar el espacio para la diversidad y el grado de reacción en relación a qué formas de conocimiento se producen, por quién y para qué. De cara a asuntos globales de sustentabilidad y la sustentabilidad del modelo basado en incorporar más y más estudiantes internacionales. Es importante que los líderes y planeadores académicos se tomen el tiempo para valorar el desarrollo del sector como un todo y de pensar más estratégicamente en el corto, mediano y largo plazo sobre las responsabilidades para conservar las universidades en formas que aseguren un futuro menos competitivo y más abierto para la población como un todo.

Santos (2010) recientemente argumentó que lo que confronta a la universidad moderna, y de hecho ubica a la universidad moderna en esta encrucijada, es que está tendiendo a responder preguntas fuertes con respuestas débiles. Las respuestas débiles son respuestas técnicas concebidas al momento. Son respuestas que se enfocan en el problema como si éste estuviera desconectado de una fenómeno social, económico y político mayor. Las respuestas a las preguntas fuertes deben no sólo tener conciencia fuerte del contexto, sino también una teoría fuerte sobre ese contexto. Las respuestas fuertes no sólo ven la importancia y la enormidad de las tareas estratégicas de planeación que nos ocupan, sino que toman seriamente la responsabilidad de mapear, darle sentido y avanzar una agenda y un juego de estrategias, institucional y sectorialmente, que buscan desafiar y si es necesario, cambiar el estado actual de las cosas.

Referencias

- Adelman, C., (2009) *The Spaces Between Numbers: Getting International Data on Higher Education Straight*, Washington: Institute for Higher Education Policy.
- Barnett, R. (2009) Knowledge Interests and Knowledge Policies: Rethinking the University in the Twenty First Century, in R. Barnett, J-C Guedon, J Masschelein and M. Simons, S. Robertson and N. Standaert, *Rethinking the University After Bologna*, Antwerpen: UCSIA.
- Becker, R. (2009) *International Branch Campuses: Markets and Strategies*, London: OBHE.
- Business, Innovation and Skills (2011a) *Students at the Heart of the System*, London: HMSO.
- Business, Innovation and Skills (2011b) *A New Fit-for-Purpose Regulatory Framework for the Higher Education Sector- 'Technical Consultation'*, London: HMSO.
- Business, Innovation and Skills (2013) *International Education: Global Growth and Prosperity*, London: HM Government.
- British Council (2012) *The Shape of Things to Come: Higher Education Global trends and Emerging Opportunities to 2020*, London: British Council.
- Brown, P., Lauder, H., and Ashton, D., (2011). *The Global Auction*, Oxford: Oxford University Press.
- Browne, J. (2010) *Securing a Sustainable Future for Higher Education: An Independent Review of Higher Education Funding and Student Finance*, London, BIS.
- Christensen, C. and Eyring, H. (2011) *The Innovative University: Changing the DNA of Higher Education*, Forum Futures.
- Coughlan, S., (2015) *Silicon Valley entrepreneur course comes to London*, BBC News, 18th March, <http://www.bbc.co.uk/news/business-31840175> last accessed 21st June, 2015]
- Deem, R., (1998) New managerialism and higher education: the management of performances and cultures in universities in the United Kingdom, *International Studies in the Sociology of Education*, 8 (1), pp. 47-70.
- Deloitte's (2015) *The Value of International Education to Australia*, London: Deloitte.
- Douglass, J., and Edelstein, (2009) *The Global Competition for Talent: The Rapidly Changing Market for International Students and the Need for a Strategic Approach in the US*, CSHE, Research and Occasional Paper Series, 8.
- Ernst and Young, (2012) *University of the Future*, Ernst and Young: Australia (accessed at https://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/.../University_of_the_future_2012.pdf, on 14th November, 2016)
- Goastellec, G. (2010) Merit and equality: international trends and local responses, in H. Eggins, (ed.) *Access and Equity: Comparative Perspectives*, Rotterdam: Sense Publishers.

- Hazelkorn, E., (ed.) (2016). *Global Rankings and the Geopolitics of Higher Education*, London and New York: Routledge.
- Henschke, G. Lechuga, V. and Tierney, W. (2010) *For-Profit Colleges and Universities*, Stirling Virginia: Stylus.
- Hirsch, F., (1977) *Social Limits to Growth*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Holmwood, J. (ed.). (2011) *A Manifesto for the Public University*, London: Bloomsbury.
- Hood, C. (1991) A public management for all seasons? *Public Administration*, 69, pp. 3-19.
- ICEF Monitor (2015) Homeward bound: The growing global investment in student housing, *ICEF Monitor*, <http://monitor.icef.com/2015/10/homeward-bound-the-growing-global-investment-in-student-housing/>
- Institute of International Education (2016) IIE Releases Open Doors 2016 Data, <http://www.iie.org/Who-We-Are/News-and-Events/Press-Center/Press-Releases/2016/2016-11-14-Open-DoorsData#.WCngwdxW3go> last accessed 14 November, 2016.
- International Universities Association (2010) *Internationalisation of Higher Education, Regional Perspectives*, Paris: IAU.
- Kelsey, J. (2008) *Serving Whose Interests*, New York: Routledge Cavendish.
- King, R., Marginson, S., and Naidoo, R., et al., (2009). *Handbook on Globalization and Higher Education*, Cheltenham: Edward Elgar.
- Kinser, K. (2006) *From Main Street to Wall Street: The Transformation of For-Profit Higher Education*, New York: ASHE with Wiley.
- Mandelson, P. (2009) *Higher Education and modern life*, A speech given by the Minister for the Department for Business, Innovation and Skills, Birkbeck University, July 2009.
- Marginson, S., (2014) University rankings and social science, *European Journal of Education*, 49 (1) pp. 45–59.
- Marginson, S. and Considine, M. (2000) *The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention*, Cambridge: Cambridge University Press.
- McGettigan, A., (2013) *The Great University Gamble: Money, Markets and the Future of Higher Education*, London: Pluto Press.
- Newman, J-H (1910) *The Idea of a University*, in *Essays, English and American*, with introduction and notes and illustrations, New York: P. F. Collier and Son.
- O'Malley, B (2016) China overtakes UAE as top host of branch campuses, *University World News*, <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20161110144407523> accessed 14 Nov 2016.
- OECD (2014). *Education at a Glance, 2014*, Paris: OECD.
- Olds, K. and Robertson, S., (2014). *Visual representation of Branch Campuses*, on Olds and Robertson MOOC, Coursera.

- Olds, K., (2007) 'Global assemblage: Singapore, Western universities, and the construction of a global education hub', *World Development*, 35(6): 959-975.
- Olds, K. (2005) Articulating agendas and traveling principles in the layering of new strands of academic freedom in contemporary Singapore', in B. Czarniawska and G. Sevón (eds.) *Where Translation is a Vehicle, Imitation its Motor, and Fashion Sits at the Wheel: How Ideas, Objects and Practices Travel in the Global Economy*, Malmö : Liber AB , pp. 167-189.
- Olssen, Mark and Peters, Michael A.(2005) Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism', *Journal of Education Policy*, 20:3, 313 — 345
- Osborne, D. and Gaebler, T. (1991). *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is Transforming the Public Sector*, New York: Plume.
- Porter, M (1985). *The Competitive Advantage*, New York: Free Press.
- PricewaterhouseCoopers LLP (2007) *The Economic Benefits of a Degree*, (in association with London Economics) for UUK, February 2007.
- Reay, D. (2012) Universities and the reproduction of inequalities, in J. Holmwood (ed.). *A Manifesto for the Public University*, London: Bloomsbury.
- Robertson, S., (2009).
- Robertson, S. (2013) Hullabaloo in the groves of academe, The politics of instituting a market in English higher education, in P. Zgaga, U. Teichler, and J. Brenner (eds) *The Globalisation Challenge for European Higher Education: Convergence and Diversity, Centres and Peripheries*, Bern: Peter Lang.
- Robertson, S., de Azevedo, M., and Dale, R., (2016). A cultural political economy of higher education regionalism in Europe, in S. Robertson, K. Olds, R. Dale and Q. A., Dang (eds.) *Global Regionalisms and Higher Education*, Cheltenham: Edward Elgar.
- Robertson, S., and Komljenovic, J., (2016)) Unbundling the university and making higher education markets , in T. Verger, C. Lubienski and G. Steiner Khamsi (eds). *The Global Education Industry*, World Yearbook 2016, London and New York: Routledge.
- Santos, B. (2010) *The European University at the Crossroads*, Keynote address to the XXII Anniversary of the Magna Charta Universitatum, University of Bologna.
- Sassen, S. (2006) *Territory, Authority, Rights*, Princeton: Princeton University Press.
- Streeck, W. (2009) *Reforming Capitalism*, Oxford: Oxford University Press.
- UNESCO. (2014). The International Mobility of Students in Asia and the Pacific. Bangkok: UNESCO.
- University of Bologna (2015) University of Bologna: Campuses and Structures, <http://www.unibo.it/en/university/campuses-and-structures/buenos-aires-campus>—last Accessed 22nd June, 2015

VIII

Retos de política, políticas y gestión en la implementación del Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana

Presentación

En este escrito se presentará una reflexión sobre algunos retos asociados con la implementación del modelo educativo actualmente en operación en la Universidad Veracruzana. Se focalizarán aspectos problemáticos del momento inicial de diseño e implementación, en la transición de la década de 1990 al 2000, y algunos aspectos recientes develados en su puesta en marcha. De la pluralidad de aspectos implicados en el proceso de implementación, se han elegido dos no poco complejos: los políticos y los de gestión. Se parte del supuesto de que un abordaje sistemático de ellos, permite explicar aspectos estratégicos del funcionamiento de un modelo de formación que por muchos años ha pretendido impactar no solo el proceso de formación sino también el gran entramado universitario.

Dado que la política y la gestión académica no se expresan como procesos abstractos en la vida institucional, sino siempre a través de asuntos específicos como el financiamiento, al manejo de los recursos humanos, tecnológicos, de la infraestructura, en este escrito se pondrán algunos ejemplos específicos enmarcados en una exposición elemental de nociones sobre la política, las políticas y la gestión.

El orden del escrito es el siguiente: primeramente estableceré puntualmente el marco de referencia desde el cual se desarrolla esta presentación, específicamente haré referencia a mi propio trabajo de investigación sobre la Universidad Veracruzana (UV) y sobre las políticas educativas de nivel superior en México, apoyándome para esto en el trabajo de otros especialistas. En un segundo momento abordaré lo que me parece son retos claves de polí-

tica y gestión a partir de una muy resumida exploración del proceso histórico de implementación del Modelo en la UV. En la última sección se presentarán algunas consideraciones globales sobre el reto de postular un modelo educativo que responda legítimamente a las expectativas institucionales, que equilibre las problemáticas, las expectativas y los retos de un entorno local y global siempre cambiante.

La idea básica a desarrollar es que para hablar de los impactos de un modelo educativo es importante incluir el análisis sus especificidades conceptuales, técnicas y procedimentales en un marco político que explique su origen y trayectoria. Un modelo educativo no es solo su diseño, sino lo que resulta de la interacción entre el diseño, su implementación y sus resultados siempre enmarcados en una red de significaciones, de relaciones y de aspiraciones político-institucionales.

Breve referencia al estado de conocimiento

Para encuadrar una discusión sobre los retos y alcances de un Modelo Educativo, de cómo funciona y cuáles son sus retos hay diferentes rutas de reflexión y de análisis. Desde el punto de vista de mi experiencia y formación, una entrada obligada se ubica en la dimensión política, pues un modelo educativo por lo regular responde a un proyecto institucional y político de mayor alcance, y si no contempla este marco, se corre el riesgo de no identificar la particularidad que esta dimensión imprime al proceso de diseño e implementación (Véase Maldonado y Pérez, 2015).

Para esto, algunos elementos de contexto son útiles. Al respecto en el año 2013 con algunos colegas de diferentes partes de México levantamos el estado del conocimiento sobre políticas de la educación superior. Fue una iniciativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa publicado por la ANUIES.

El estado de conocimiento fue un proceso de investigación que nos permitió conocer diversos aspectos de la forma en que operan las universidades y otras instituciones de Educación Superior en la transición del siglo XX al XXI. En dicho estudio, los responsables logramos identificar de manera resumida los efectos de apropiación, a veces poco crítica de los discursos globales de cambio, de calidad, de competitividad en las políticas y programas orientados a la mejora de la educación superior. También algunos de sus efectos más evidentes en las Universidades Públicas Estatales (Treviño, Olivier y Alcántara, 2013).

De entre ellas, la UV es un referente clave pues fue de las primeras que adoptó el discurso de la flexibilidad en su proceso de transformación de finales de los años noventa, que entre otras cosas creó un modelo educativo flexible, con efectos claramente problemáticos y controversiales por su costo, por la poca contundencia de las mejoras que han producido, por la introducción de sistemas administrativos y de control poco útiles, entre otros, como he argumentado en diferentes momentos (Treviño, 2010).

Hallazgos resumidos en el estado de conocimiento actual sobre políticas y educación superior, y en otros trabajos propios, muestran que las políticas que incentivan la creación de programas y acciones concretas derivan de una combinación de decisiones y acciones donde se mezclan discursos y matrices culturales de diferente calado y alcance. Es claro, aunque no determinante, en este periodo histórico de transición de siglo, el peso de narrativas como la Sociedad del Conocimiento, que parece haber convencido por igual a políticos que a académicos de diferentes disciplinas, que envuelven o arrojan recomendaciones de política de organismos internacionales, que mientras se tejen con agendas locales, van modelando cómo hablamos de las universidades y de lo que se supone que en ellas se enseñan o se tienen que enseñar e investigar (Alcántara, 2006; Treviño, 2015a y 2015b).

Pero también es claro que esas narrativas y recomendaciones requieren un terreno fértil para incrustarse y florecer, para producir sus efectos. En el caso mexicano y de universidades estatales como la UV, ese terreno fue posible al cierre de las olas de crisis de la década de los años ochenta, que en 1990, dio pasos a nuevos procesos administrativos y de gestión de la educación superior (Kent, 2005).

Nociones básicas: política, políticas y gestión

La reflexión sobre la implementación del Modelo Educativo en la UV requiere de una serie de conceptos básicos que aquí articularé en torno a una idea minimalista de política educativa. En su expresión más sencilla se entenderá por política a un ámbito de relaciones donde convergen diferentes tipos de poder que interactúan asimétricamente. En este terreno emergen las políticas que pueden ser entendidas como decisiones que se toman para guiar acciones sobre problemas, convicciones, expectativas o aspiraciones construidas en el ámbito de la política. Las políticas se objetivan en agentes, programas y proyectos más específicos que varían por objeto y alcance. En conjunto la política y las políticas implican la construcción y disolución de imaginarios y de identidades o de formaciones subjetivas (Treviño, 2015a).

En este marco, iniciativas como la implementación de un modelo educativo puede entenderse como un objeto de política, en el sentido que lo entendemos con cierta convención quienes analizamos políticas educativas: como una decisión que inciden directamente en los procesos académicos, de formación y de relación entre los actores educativos y con su entorno.

La idea de modelo en sí misma tiene sus laberintos. Dejando para otro momento la distinción entre un modelo pedagógico, un modelo educativo, o un modelo de formación, que de suyo es muy importante pero imposible de tratar aquí, se requiere entender que un modelo educativo es una articulación abstracta de elementos epistemológicos, pedagógicos, didácticos, de infraestructura, que se transforman mientras se implementan, y por esta razón son una buena expresión de una *política institucional*. De aquí que sostengo que para *hablar de un modelo educativo no es por tanto suficiente hablar del diseño, sino de lo que resulta de la interacción entre el diseño, su implementación y sus resultados*.

En este sentido es necesario reconocer que universidades como la UV no son radicalmente distintas de otras instancias o instituciones cuando se trata de diseñar e implementar políticas. Como en otro lados, en las universidades se despliegan convicciones ideológicas y culturales, hay supuestos acerca de cómo debe funcionar la institución, de cuál es su papel social. Hay también aspiraciones y voluntades encontradas en todos los niveles de operación de las universidades, desde las rectorías hasta el último profesor por horas.

También hay disputa por la autoridad y por la legitimidad, pero además, y esto es muy interesante en las instituciones de educación superior actuales, cuando pensamos los modelos inscritos en proyectos políticos institucionales hay luchas férreas en diversos campos de acción institucional y en los campos de saber disciplinar. Éstas se develan de diferente forma, como disputa al interior y exterior de las instituciones por los financiamientos, los prestigios, los esquemas de operación, los liderazgos, las decisiones y sus implicaciones.

Hay también luchas férreas en el establecimiento de agendas internas y externas, que van desde los programas de trabajo hasta las formas en que se buscará tener presencia en los rankings nacionales o internacionales, en las formas en que las instituciones aparecerán ante la mirada externa, o buscarán relacionarse con los poderes públicos.

Hablar de modelos desde un punto de vista de *políticas* implica focalizar el nivel de análisis y considerar el paso de políticas en general a políticas es-

pecíficas y programas en particular. Aquí los enfoques de políticas públicas complementados por otros como los de análisis de la subjetividad o el análisis de discurso, sirven para dilucidar qué significa que una universidad, por ejemplo, decida formar integralmente a sus estudiantes. Responder una pregunta así implica en términos prácticos y operativos, establecer cómo se traduce este precepto en acciones puntuales que se van desarrollando a lo largo del tiempo.

Al hablar de políticas educativas en este nivel se piensa en las decisiones o su ausencia que, en teoría, se basan en diagnósticos, en necesidades detectadas, en convicciones que se transforman en cursos de acción. Esas decisiones o indecisiones activan y desactivan en el caso de nuestras universidades recursos financieros, recursos humanos y también recursos simbólicos que llegan a tener mucho peso sin que necesariamente estemos al tanto de ellos.

Vale la pena recordar que la implementación de un modelo como de casi todo programa de acción tiene tres fases elementales: el diseño, que no es un proceso perfecto ni fácil, la implementación y la evaluación. Dependiendo de los marcos conceptuales estos momentos pueden aparecer cronológicamente alineados o funcionar superpuestos. Una de las mayores convenciones recientes en materia de políticas públicas y educativas, es que la evaluación no debería ocurrir “al final”.

Es decir, para que la evaluación sirva en algún grado tendría que ocurrir desde el momento que se plantea la necesidad del cambio hasta el proceso de valoración de resultados y sus impactos. Evidentemente eso implica trabajar con nociones diferenciadas de evaluación a lo largo del proceso. Ahora bien, lo que hemos encontrado en el estado de la cuestión, es que la evaluación está circunscrita a etapas y actores muy específicos y que rara vez es parte consustancial de la operación de las universidades y en este caso de la vida de los modelos educativos.

Para cerrar esta sección de nociones básicas se requiere una referencia a la de gestión. La gestión de políticas, de programas o educativa no es un término que particularmente me agrade, es demasiado gerencial para una institución social como lo es una universidad. Pero en todo caso es parte de la jerga con que los actores educativos tratamos de coordinar nuestros diálogos sobre procesos de acción institucional y estamos obligados a usarla con cuidado y bajo sospecha. Al respecto, se propone entender aquí la gestión como las acciones que en el marco de la política y de la implementación de las políticas, ayudan a que los fines se alcancen y las metas se cumplan.

Es una definición minimalista, pero permite pensar cómo las acciones específicas cotidianas ayudan a que los objetivos y las metas que decimos queremos lograr con, por ejemplo, un modelo educativo, con nuestra universidad, se lograrán de hecho. En el caso de la UV la pregunta se actualiza de esta manera: ¿cómo los sistemas de gestión institucional permiten o no que la formación integral de nuestros estudiantes, la meta última, se cumpla?

Para responder a esto, para saber si tenemos solo burocracia y administración donde debería haber buena gestión, hay que hacer preguntas al proceso de diseño y de implementación, y a todos los elementos que creemos que nos permitirán alcanzar la formación integral. Aquí no podemos llegar a ese nivel de especificidad pero sí avanzar algunas intuiciones informadas.

Los retos de política y gestión en el caso del MEIF-UV

Los conceptos arriba expresados y el estado de conocimiento previamente referido, encierran una complejidad que se devela tal en cuanto desde ellos hacemos preguntas al referente empírico de la investigación que por más de un año hemos venido desarrollando en la UV, intentando evaluar el modelo educativo implementado a finales de la década de 1990.

En este apartado del escrito focalizaré algunos de los retos que identifiqué en el proceso de implementación del MEIF. Son en buena medida complementarios entre sí en términos explicativos.

El reto de la adopción de un discurso de grandes cambios

El referente empírico al que hice alusión previamente ha incluido decenas de entrevistas, centenas de cuestionarios respondidos por estudiantes, una diversidad de documentos y una amplia variedad de datos producidos por la institución a demanda de los evaluadores (Véase Ocampo, Cruz, Yerena, Jiménez, Rodríguez, Palacios, Treviño y Hernández, 2016). A través de ellos buscamos responder preguntas muy básicas sobre la implementación del MEIF, sus retos, sus obstáculos y también sus logros.

Entre los hallazgos más interesantes para efectos de esta exposición encontramos que, al comparar su discurso institucional con el de otras universidades, es claro que la UV fue de las primeras universidades de la región sur-sureste del país en reaccionar afirmativamente al llamado de organizaciones internacionales como la OCDE, el Banco Mundial y la UNESCO, para promover la flexibilidad, la movilidad, y una adaptación de la idea de formación a lo largo de la vida, en sus procesos de reforma de mediados de

la década de 1990. Esto se expresó en planteamientos como este, donde se decía buscar la:

[...] formación integral de los estudiantes, que no comprenda únicamente la enseñanza y el aprendizaje de saberes científicos, tecnológicos y la aplicación de éstos, sino una educación interdisciplinaria, humanística, que trascienda a la sociedad, e implique una preparación para la vida (UV, 1999: 42).

De aquí, sin duda, ha emergido uno de los retos que ha enfrentado la UV. Pues el cambio se inició adoptando principios generales, una narrativa global, ambigua, controversial y problemática, que después fue imperfectamente acoplada a los términos locales. Esta imperfección no fue obstáculo para que el discurso de cambio hiciera promesas enormes sobre la formación integral y sobre los máximos beneficios posibles de un modelo flexible que llevaría a la formación integral de los estudiantes al siguiente tenor.

Formación integral: Es la formación del ser humano que lo conduce al desarrollo de todos los aspectos (conocimientos, actitudes, habilidades y valores) en el plano intelectual, humano, social y profesional, como resultado de influencias intencionales (UV, 1999: 93).

Tomando como referencia a otras instituciones nacionales, es claro que la UV asumió sus dinámicas de cambio de manera paralela pero distinta, y esto se nota aunque los discursos apelen a los mismos significantes. Por ejemplo, aunque muchas universidades mexicanas (Universidad de Guadalajara, de Nuevo León, del Estado de México) se articularon en torno a una idea genérica de formación integral, de flexibilidad, de la calidad educativa, es claro que la convención es rebasada por las historias, por las trayectorias institucionales disimiles, por circunstancias objetivas de vida y acción cotidiana, por el acceso a recursos, el perfil del profesorado, las formas de convencer de los cambios y de impulsar los procesos de formación.

La UV siguió su propio camino hasta que encontró límites. Casi inmediatamente al arranque del modelo tuvo que introducir sus primeros cambios en una ruta de autocorrección que no ha terminado pero que interesante-mente no ha renunciado a su propia narrativa originalmente magnificada. La corrección constante es de hecho deseable: el *quid* radica en cómo y por qué se hace.

El reto de un proyecto político con baja legitimidad y poca evidencia

En el caso del Modelo Educativo de la UV, también es claro que su emergencia se dio en el marco de un proyecto político educativo mucho más amplio de transformación institucional que impactó diferentes dimensiones de la vida institucional (Arredondo, 1998; Treviño, 2010), y que la magnitud del cambio proyectado rápidamente desbordó las capacidades institucionales.

La noción de *legitimidad* es interesante y problemática cuando se piensa en políticas y acción institucional como estas. Por ejemplo, una decisión, como la de implementar un cambio y ahí dentro, de proyectar un nuevo modelo educativo, que se acuerda y diseña entre élites o cúpulas institucionales, y que se valida por mayorías en Congresos o Consejos universitarios puede ser legítima en el sentido procedimental, pero no necesariamente en términos de la representación simbólica frente a los agentes institucionales. La legitimidad en este último sentido se construye a través de la interpelación, el convencimiento, la atracción, del comunicar por qué cambio se está promoviendo.

Esto se relaciona con la disposición de evidencia para producir un cambio. Tanto en el discurso científico como en el discurso de la acción pública, la evidencia es fundamental para construir un argumento verosímil que pueda funcionar al servicio de una propuesta y de una estrategia de transformación.

En la UV, la revisión deja ver que partimos de diferentes convicciones y aspiraciones de distinto orden: ideológicas, conceptuales, políticas, personales, de grupos. Pero la evidencia que sustenta el cambio es, por decir lo menos, débil, cuando no está completamente ausente.

En una parte de los documentos institucionales que guían el inicio de la transformación en la UV (Arredondo, 1998: 23-29; UV, 1999: 24-33) hay referencias a hechos de la vida institucional cotidiana, también a problemas, algunos “históricos”, pero lo que está ausente es la evidencia que sustenta la construcción de un asunto o problema que merezca la pena ser atendido con los recursos y la fuerza institucional, que guíe la toma de decisiones y la puesta en marcha de un proyecto que requeriría muchos recursos y desgaste.

Al revisar el origen y proceso de implementación del modelo educativo de la UV nos encontramos con intuiciones informadas sobre el desempeño de los estudiantes, sobre las trayectorias, sobre la flexibilidad, que en algún punto fueron evidencia para una idea de cambio, pero que nunca se construyeron como evidencia cabalmente dimensionada para tasar el tamaño y peso del cambio requerido.

La revisión de los documentos de la época hace imposible saber si en efecto había un problema con la flexibilidad que impactara la formación del estudiante más allá de establecerlo como una cierta convicción. En diferentes tramos del discurso institucional es posible identificar una relación argumentada en los planteamientos institucionales respecto a que, por ejemplo, *los estudiantes no podían tomar algunas materias en otras carreras, que había excesiva seriación, o que no se podían mover a otras instituciones*, pero la coexistencia de estos hechos no muestra un *problema para la formación* ¿Para quién debería ser esto un problema mas allá de los defensores de un cierto discurso de cambio o de una cierta idea de flexibilidad?

Al no existir, o no documentarse como un problema o una matriz de problemas sustancialmente documentados y necesarios de atender, la pertinencia de la acción emprendida no queda clara; no hay claridad sobre qué de la vida institucional llevó a si quiera decidir pasar de una forma de organización escolar a otra cuando las condiciones institucionales no eran favorables para ello. No sabemos si cambios menores eran adecuados o suficientes, o si la única salida era proyectar cierto tipo de cambios mayores pues no había un diagnóstico cabal. Lo que sí queda claro es que hubo ofertas glorificadas, una promesa de transformación para algo que no queda claro que, en realidad, fuera un problema de magnitud significativa.

Esto, a su vez, hace difícil pensar en la evaluación del curso de acción y de su impacto. Y el mismo tipo de preguntas se puede aplicar a ideas como que los estudiantes tienen que aprender a usar tecnologías, aspecto central del área de formación básica general del modelo educativo actual: son planteamientos atractivos en términos generales, son sentido común validado académicamente, pero ¿cuál es la evidencia pedagógica o de campo o de política que sustenta su adopción? La evidencia es algo sistemáticamente ausente y eventualmente esta ausencia emerge como problema para la implementación, la evaluación y ultimadamente para la legitimidad del proyecto.

La revisión de la emergencia del MEIF y su trayectoria inicial muestra que vio la luz dentro de un proyecto de cambio ambicioso pero sustentado en un diagnóstico acotado, con poca información sustancial, apoyado en una retórica del cambio y la innovación. Este factor inicial es detonador de muchos retos de concepción y de implementación pues produce falta de articulación entre problemas y propuestas: entre los años para cursar una carrera y los problemas de la semi-flexibilización curricular, entre la formación integral y la popularización de titulación por exámenes estandarizados, entre la necesidad de formación integral para el estudiante, pero la mínima formación continuada del profesorado.

La propuesta de cambio experimentó falta de legitimidad de origen en el sentido de aceptación consensuada, y por tanto aparece en varios tramos del discurso institucional como una imposición cupular. Este es un gran reto que sigue vigente pues una propuesta vista como poco legítima será sistemáticamente descalificada y resistida.

El reto de lo instituido frente a lo instituyente

La investigación sobre la transformación de la UV, donde se incluye el proceso de transformación del MEIF, me ha dejado ver una tensión permanente entre lo instituido y lo instituyente, entre lo “nuevo” y lo “viejo”, entre la añoranza de las antiguas glorias institucionales que cuentan de dónde venimos y la expectativa promisorio pero incierta del hacia dónde vamos y cómo llegaremos ahí. En el caso del modelo de la UV, en cada espacio institucional emerge la narrativa de los fundadores, funcionan los *gatekeepers*, aquellos que asumen la tarea de guardar o defender algo dentro de una institución (Véase a Kaes, 1989).

En este sentido la UV no es muy diferente de otras instituciones, aquí también tenemos figuras de este tipo y la colisión con los promotores del cambio no es un problema de generaciones o edades diferentes, de quienes son jóvenes y quienes son viejos. Posiblemente esto pesa en algún grado, pero las diferencias también se deben rastrear en las representaciones simbólicas de la Universidad, en los referentes culturales y en las convicciones políticas que rebasan por mucho las disposiciones técnicas de un diseño institucional. Posiblemente las diferencias radican también en cómo los cambios son presentados e impulsados por la estructura institucional.

Aquí convergen retos de política, de políticas y de gestión. En no pocas universidades las decisiones, como las que implican un cambio de modelo, son “verticales”, poco transparentes y antidemocráticas, en el sentido que no son consensuadas, o peor aún, en el sentido de que no sabemos quién las tomó, dónde, por qué, cuál era el alcance original. Así, muchas de las decisiones de cambio no son transparentes del todo, menos democráticas.

Esta dimensión no es menor pues impacta y signa de inicio el futuro de una decisión o una propuesta, como es el caso de un modelo educativo. El cómo se decidió, entre quiénes (rectores, directores, asesores, élites académicas), cómo se comunica una decisión (vía informes, oficios, memo, consejos técnicos), y cómo todo esto se transforma en cursos de acción es además un gran peso simbólico que posiblemente marcará la propuesta durante toda su vigencia.

El reto de gestionar la implementación frente a los agentes

Aquí hay una beta de discusión que implica a los agentes institucionales y la gestión política del cambio. Cuando una política de transformación institucional para formar integralmente a un estudiante se traduce en cursos específicos de trabajo se producen procesos de subjetivación que se expresan de forma muy cotidiana. Se distribuyen entre los que están a favor, los que están en contra, los que se declaran en *no saber*, entre los profesores que se sienten desplazados y aquellos que están felices porque por fin viene un cambio. En este escenario los estudiantes muchas ocasiones quedan en medio de todo el litigio.

Interesantemente, esto rara vez se analiza. Sabemos poco sobre cómo se producen subjetivaciones a partir de la implementación de una política, de cómo los modelos educativos expresan o no, alientan o bloquean valores y luchas por el sentido de valores como la transparencia, la participación y la democracia. Menos sabemos de cómo esto impacta los resultados finales y en general, solo tenemos intuiciones.

Ahora bien, para gestionar la implementación de un modelo hay distintos mecanismos formales; algunos son parte de la vida cotidiana. Otros se crean y para esto se activan diferentes disputas, laborales, financieras, procedimentales; aquí emerge el tema de los incentivos, pues una institución requiere hacer visibles los estímulos para cambiar. Cuando los incentivos, las razones o los motivos no están alineados lo más probable es que choquen entre sí. Es posible que en muchas ocasiones también se haga necesario recurrir a las sanciones, que pueden incluir desde desacreditaciones, cambio de personal, hasta el castigo del presupuesto, el uso discrecional y dirigido de la norma y del peso la administración.

En la revisión del proceso de implementación del modelo educativo de la UV hemos encontrado que en efecto los incentivos están desarticuladamente distribuidos, y algunos compiten entre sí (Véase por ejemplo, Méndez, Hinojosa y Muñoz, 2006; y a Ocampo, Cruz, Yerena, Jiménez, Rodríguez, Palacios, Treviño y Hernández, 2016). Un académico, un director de carrera, de área, un jefe de departamento o programa puede llegar a tener los mismos incentivos para apoyar o para bloquear la implementación de un modelo educativo como el que opera desde 1999, pues entre otras cosas muchos de estos agentes son ajenos, nunca fueron incorporados a los principios implícitos en la propuesta del modelo (Treviño, 2015). Esto se hace más claro cuando pasamos de los agentes responsables de la implementación meso a los actores concretos de terreno, como los docentes.

El reto de la promesa: aspiración frente a objetividad

Ya se anticipó que el discurso de cambio en la UV marca también la propuesta de modelo educativo. Al revisar el discurso de cambio encontramos que frente a nosotros tenemos planteamientos impresionantes de lo que se supone debemos lograr con la formación de los estudiantes, pero esto no necesariamente corresponde con las “condiciones reales” de la universidad para lograr sus promesas. Esto se articula con otras expectativas, por ejemplo, con la idea diseminada de que todos pueden decidir en cualquier momento qué materia cursar. Es una expectativa que se diseminó, que no se contuvo y que ha servido para cuestionar la viabilidad del modelo. Sabemos de entrada que nuestras instituciones no funcionan así: no existe tal grado de flexibilidad, de hecho sería imposible que una institución funcione así, la pregunta es ¿por qué políticamente y en términos de gestión esas expectativas no son atajadas y contenidas con precisión?

Un gran reto que se presenta en el proceso de diseño e implementación de un modelo es escapar a la tendencia de trabajar con narrativas de salvación mientras se mantiene la promesa de la mejora moderada. Es decir, primeramente es un gran reto evitar funcionar bajo la sombra o con el peso de grandes promesas frente a las que nos dejamos seducir muy fácilmente, y que expresamos a través de términos como modernización o transformación articuladas a otras como aprendizaje a lo largo de la vida, sociedad del conocimiento, globalización.

Es un gran reto poner alto a la tendencia de permitir que nuestras instituciones hablen así de sí mismas, evitar que nuestros diseños curriculares se plaguen de estas ideas al no poner en cuestión de donde vienen los términos que usamos, a quién sirven, cuales son los debates que están atrás. Esa es una gran responsabilidad porque si no somos capaces de hacer todo lo que prometemos, de lo menos que se nos pueda acusar es de ineficaces. Pero también se nos puede acusar de demagogos, de ahí que la genealogía de los términos es fundamental, la revisión histórica de los términos con los que producimos nuestras propuestas es fundamental.

Pero frente a este, está también el reto de mantener viva la expectativa de un cambio plausible y necesario. Ésta es difícil de lograr si la propuesta no tiene legitimidad y aceptación consensada, pero no es imposible y sobre todo requiere apelar a los valores compartidos por la comunidad y que deben ser defendidos en cada paso del proceso de implementación.

Retos que desbordan la indización

Nuestro trabajo ha permitido identificar una cantidad impresionante de retos, que se implican con los anteriores pero que aquí solo listaré por razones de espacio. Uno de los retos en la Universidad Veracruzana y en otras instituciones es la limitada capacidad de anticipación, y su sedimentada cultura de actuación por efecto de reacción. Como quedó claro al evaluar el funcionamiento del Área de Formación Básica General, la universidad habría podido prever y anticipar problemas con la acreditación de los cursos obligatorios y evitar cuellos de botella, e incluso bajas por no cumplir su normatividad. Casi todos estos y otros problemas ocurrieron y fueron atendidos hasta que eran urgentes o imposterables.

Junto al anterior, otro gran reto de política y gestión radica en la sustentabilidad de las decisiones de corrección, es decir, en qué tan plausibles, duraderas y pertinentes serán las acciones que buscarán corregir problemas causados por decisiones previas y que ya se han identificado como problemáticas. La historia del modelo educativo de la UV es también la historia de correcciones parciales, no siempre viables, y con frecuencia cortas frente a las problemáticas. Por supuesto, es importante reconocer que las decisiones adquieren su viabilidad en el reconocimiento de las condiciones objetivas en que son tomadas, que en ocasiones desbordan al decisor, y que por su parte en ocasiones se deben transformar para que la decisión produzca sus efectos.

Ahora bien, ¿cómo puede una universidad anticipar problemas de egreso, de la cabalidad del servicio social, de los fines de la titulación, o la necesidad de crecimiento de los espacios físicos o de la renovación de la planta docente? Si la planeación inicial fue defectuosa el reto se puede resolver con seguimiento y evaluación continua basada en evidencia y cualquiera de estos procesos requiere, por su parte, de la producción de información para orientar la acción.

Al respecto, la UV como otras instituciones produce grandes volúmenes de información formalista, útil para fines institucionales, normativos, legislativos, que se usa para dar cuenta de indicadores, para alinear el presupuesto, para generar informes rectorales, pero que es inútil para casi cualquier otra cosa. Muy poca de la información sirve para identificar problemas y atenderlos, eso es interesantísimo y es algo que se puede resolver haciendo sistemáticamente preguntas al funcionamiento institucional y orientando recursos a producir la información para responderlas.

La evaluación hecha al modelo educativo de la UV ha develado que no nos ha parecido relevante como institución saber o no saber *dónde están los nudos en las trayectorias, cuánto tiempo tardan los estudiantes para cubrir sus créditos, cómo se usa la información de diagnóstico* para atender las necesidades estudiantiles de manera sistemática, entre muchas otras cosas.

Consideración final

Es un gran desafío producir explicaciones coherentes de un modelo educativo como el de la UV, pues hay una multiplicidad de elementos interactuando. En este escrito me he enfocado en algunos aspectos de política y gestión pues pienso que son fundamentales para explicar problemas de política y gestión que impactan la dimensión curricular, los procesos de formación, el logro de las metas del modelo y de la institución.

Frente a esta tarea me parece que es necesario preguntar sistemáticamente, como lo hice al inicio, ¿cómo podemos alinear la gestión para responder a las metas de la política institucional? Lo que sea que hayamos dicho que era la política, en nuestro caso: *formar integralmente al estudiante y a la comunidad universitaria* debe ser favorecido por una adecuada toma de decisiones y de un proceso de gestión que favorezca la implementación.

Derivado de esta pregunta y sus posibles respuestas emergen muchos retos. Uno de los retos en el campo de la política o de las políticas es construir legitimidad, y lograr esto es muy difícil en nuestras instituciones porque al parecer estamos acostumbrados a operar verticalmente. Frente a esto soy un convencido que una adecuada política y una adecuada gestión se beneficia de prácticas democráticas, transparentes y participativas que permitan crear espacios de acción colectiva, potencialmente conflictuales, pero ultimadamente benéficos para las responsabilidades de las universidades públicas.

Referencias

- Alcántara, A. (2006). Tendencias Mundiales en la Educación Superior: el papel de los organismos multilaterales, *Inter-acao*, 31(1),11-34.
- Arredondo, V. (1998). *Consolidación y proyección hacia el siglo XXI*. Xalapa, México: Universidad Veracruzana.
- Kaes, R. (1989). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Kent, R. (2005). *Las políticas de la educación superior en México durante la modernización. Un análisis regional*. México: ANUIES.
- Maldonado, C. y Pérez, G. (2015). *Antología sobre evaluación. La construcción de una disciplina*. México: CIDE.
- Méndez, V., Hinojosa, A.; Muñoz Portilla, J. F. (2006). *Evaluación del Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana*. México: UV, FESAPAUV.
- Ocampo Gómez, E., Cruz Sánchez, G., Yerena Aguilar, C., Jiménez García, S., Rodríguez Orozco, N., Palacios Ramírez, L., Treviño Ronzón, E., Hernández Ferrer, E. (2016). *Formación Integral, Transveralidad y Flexibilidad. Análisis de los tres componentes del Modelo Integral y Flexible en la Universidad Veracruzana (Reporte no. II)*. México: Universidad Veracruzana.
- Treviño Ronzón, E. (2010). Los procesos de transformación en la Universidad Veracruzana desde el punto de vista de los sujetos universitarios. Entre la matriz de racionalización y la matriz de subjetivación. Fuentes, S. Y Cruz, O. (Coords.), *Identidades y políticas educativas* (pp. 161-180). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Treviño Ronzón, E., Olivier, G., y Alcántara, A. (2013) La investigación sobre las políticas de la educación superior. Un balance de la producción académica generada en México entre los años 2002 y 2012. En Maldonado, A. (Coordinadora), *Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento, 2002-2011* (pp. 149-202). México: ANUIES, COMIE.
- Treviño Ronzón, E. (2015a). Los otros sujetos de las políticas. Insumos conceptuales para estudiar a quien diseña e implementa iniciativas políticas en el campo de la educación". En *Políticas de la Subjetividad e Investigación Educativa* (pp. 53-66). México: PAPDI, BALAM.
- Treviño Ronzón, E. (2015b) *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.
- Universidad Veracruzana UV (1999). *Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura. Propuesta*. Xalapa, México: Universidad Veracruzana.

Sujetos de la Educación

Los modelos educativos en la actualidad tienen como punto central no sólo a la formación de los estudiantes, sino que colocan la dimensión del sujeto en un lugar primordial; en este sentido es que resulta de gran importancia conocer sus experiencias y opiniones dentro de las universidades públicas sobre este tema, pues hablar de sujetos de la educación es dar cuenta de la complejidad de las relaciones e interacciones que involucran al maestro y al estudiante así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan tanto en el aula como fuera de ella en el marco de modelo con características específicas.

En esta sección se presentan los resultados de dos fases de evaluación que la Universidad Veracruzana realizó a su Modelo Educativo Integral y Flexible. La primera fase incluye la opinión de los estudiantes sobre la operación de los tres componentes del modelo (transversalidad, flexibilidad y formación integral) con el propósito de conocer el logro de los objetivos planteados. En la segunda fase, se muestra la opinión de los investigadores sobre el papel que ellos juegan dentro de los programas educativos de las licenciaturas en el marco del citado modelo.

Asimismo, se presentan algunas de las experiencias de la aplicación del proceso de formación docente realizado en la Universidad Autónoma de Tlaxcala del 2012 a la fecha, como parte de la implementación de su Modelo Humanista Integrador basado en Competencias y los resultados de la investigación realizada en la Unidad Académica Cuajimalpa de la Universidad Autónoma Metropolitana sobre la correspondencia de la práctica pedagógica de los docentes con el marco constructivista establecido en su Modelo Educativo, así como los retos que enfrenta su profesorado en el ejercicio de una docencia centrada en el alumno.

IX

La Formación Integral y sus estrategias a través de la mirada de los estudiantes

Nereida Rodríguez Orozco

Erick Hernández Ferrer

Universidad Veracruzana

Introducción

En el año 1996 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación publicó un informe sobre la educación para el siglo XXI en el que se presentaron los horizontes, principios y orientaciones validas a nivel nacional y a escala mundial para cumplir con la función esencial de la educación como un medio para que la humanidad pudiera progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social, en un marco prospectivo dominado por una mundialización. En el informe se define el concepto de “educación durante toda la vida” con las ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio, porque un sistema educativo más flexible permite la diversidad de estudios, movilidad entre diversos campos de enseñanza o entre una experiencia profesional y una formación permanente, que permita la estructuración continua de la persona humana, de su conocimiento, sus aptitudes y su facultad de juicio y acción, resaltando cuatro pilares básicos de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996).

En ese contexto la Universidad Veracruzana diseñó un Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) cuyo objetivo general ha sido propiciar en los estudiantes una formación integral y armónica: intelectual, humana, social y profesional, a través de la apropiación de valores intelectuales, humanos, sociales, culturales y artísticos; el pensamiento lógico crítico y creativo, el establecimiento de relaciones interpersonales con tolerancia y respeto a la diversidad cultural y el óptimo desempeño para la autoformación permanente (UV, 1999).

Para lograr la formación integral el MEIF propone el diseño de una estructura curricular que incluye experiencias educativas de carácter obligatorio y optativo, organizadas en cuatro áreas de formación: básica (general e iniciación a la disciplina), disciplinaria, terminal y de elección libre. En todas se desarrollan los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos distintivos de una profesión en función de su disciplina.

El MEIF opera a través de dos estrategias importantes, la transversalidad de los ejes teórico, heurístico y axiológico que se integran y permean en toda la propuesta curricular de los programas educativos y la flexibilidad de los planes de estudios para que los estudiantes tengan la oportunidad de seleccionar su carga académica de acuerdo con sus intereses y disponibilidad de tiempo para cursarlos (UV, 1999).

En este modelo educativo la transversalidad busca encaminar el logro de los cuatro fines propuestos (disciplinario, humano, social y profesional) por medio de la integración de los ejes teórico, heurístico y axiológico; así como, de los cursos del Área de Formación Básica General (AFBG) a través de los planes de estudios, y recomienda los siguientes puntos para lograr la integración de los ejes:

- a) Explicitar los supuestos teóricos y epistemológicos sobre los objetos de conocimiento.
- b) Asumir el conocimiento científico y tecnológico como producción social, incorporando su sentido primario al servicio de la solución de problemas de la comunidad.
- c) Discutir y acordar en el momento de realizar el proyecto curricular los valores que se requieren transmitir, ya que estarán presentes, de manera explícita o implícita, en las experiencias educativas.
- d) Contemplar el desarrollo de los ejes en los objetivos de cada curso o experiencia educativa.
- e) Crear situaciones en las que los estudiantes tengan la oportunidad de plantear y analizar problemas o acontecimientos que entrañen conflictos de valor; debatir libre y racionalmente acerca de ellos, manifestando sus opiniones y respetando otras; saber argumentar la posición que se considere más justa aun cuando no resulte cómoda. (UV, 1999)

Reyábal y Sanz (1995) expresan que merece la pena reflexionar sobre el origen de los contenidos que contemplan las distintas áreas curriculares que conforman la educación formal ya que vivimos en una sociedad que clama por la paz, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, por la conservación y mejora del medio ambiente, por vivir de un mane-

ra más saludable, por el desarrollo de la efectividad y de la sexualidad que permita mejorar las relaciones interpersonales, por lo que se necesita formar sujetos autónomos y críticos, capaces de respetar a las personas que opinan de distinta manera y a la vez de defender sus derechos, cuestiones que no se contemplan en una formación basada sólo en contenidos disciplinarios por lo que el no abordar estos temas se corre el riesgo de formar ciudadanos con graves carencias educativas. El modelo educativo de la Universidad Veracruzana ha incorporado el desarrollo de valores a través de la integración de los tres ejes como parte de su estrategia de transversalidad, los cuales se enuncian como parte del ideario de cada plan de estudios.

La flexibilidad, en el modelo se identifica como una forma de organización académica que adopta un criterio de créditos académicos para la movilidad de los estudiantes dentro de un currículum y entre facultades e instituciones del país y del extranjero, dando a los estudiantes la oportunidad de asumir su formación eligiendo el tiempo y los contenidos de acuerdo con sus intereses profesionales y características personales (UV, 1999). Es por ello que el Estatuto de los estudiantes (2008) define a los planes de estudio flexibles como aquellos en los que se permite la selección de experiencias educativas para la conformación de la carga en créditos académicos facilitando la movilidad de los estudiantes dentro del mismo programa educativo de origen o en uno distinto dentro de la propia universidad, del país y del extranjero, considerando distintos tipos de permanencia, y pueden estar organizados por áreas de formación, ejes o bloques, conformados por experiencias educativas.

Asimismo, especifica que estos planes de estudio dan a los estudiantes contenidos obligatorios y optativos para su formación integral (flexibilidad de contenido), que el proceso de enseñanza-aprendizaje puede desarrollarse de manera presencial y no presencial (flexibilidad de espacio) en modalidades, escolarizada, semiescolarizada, a distancia, virtual o mixta; con la oportunidad para el estudiante de egresar en un tiempo mínimo, estándar o máximo (flexibilidad de tiempo).

Lograr lo anterior ha llevado a un cambio en los ambientes donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, la forma de diseñar planes y programas de estudio y de administrar los procesos para el control escolar y el desarrollo de los académicos, por lo que en la Universidad Veracruzana se han incorporado lineamientos operativos, en sus estatutos y reglamentos, que impactan en las responsabilidades laborales de los académicos diversificando sus actividades para realizar funciones de docencia, tutoría, investigación y gestión académica.

En este trabajo se presentan los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes, como parte del proceso de evaluación del Modelo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana, sobre la operación de los tres componentes del MEIF, la Transversalidad, Flexibilidad y Formación Integral con el propósito de conocer su opinión sobre la operatividad del modelo para el logro de los objetivos planteados.

Método

La información se obtuvo a través de un instrumento en el que se incluyeron preguntas relacionadas a los componentes de Transversalidad, Flexibilidad y Formación Integral, que se aplicó mediante una encuesta en línea a estudiantes inscritos en programas de licenciatura.

Para el análisis del componente de Transversalidad, se preguntó en qué medida se retoma en su actividades escolares lo aprendido en otras áreas de formación, si el aprendizaje es adecuado a sus necesidades; así como la atención de las recomendaciones del modelo para lograr la integración de los ejes teóricos, heurístico y axiológico a través de la práctica de los profesores.

Respecto al componente de Flexibilidad se integraron preguntas que nos permitieron analizar las variables de movilidad dentro y fuera de la universidad, acreditación de experiencias educativas en modalidades virtuales, elementos de flexibilidad en el plan de estudios y la satisfacción sobre la organización administrativa del programa, relacionadas a la flexibilidad de espacio, tiempo y contenido.

En referencia al componente Formación Integral se abordaron los temas relacionados con la utilidad y operatividad del AFEL, la promoción de valores y de actividades culturales, científicas y deportivas en las facultades, en los que se encontraron los siguientes hallazgos.

El método utilizado fue el sondeo y la estrategia de aplicación fue una invitación abierta a participar y acceder a la encuesta a través de una liga en el portal institucional (MiUV).

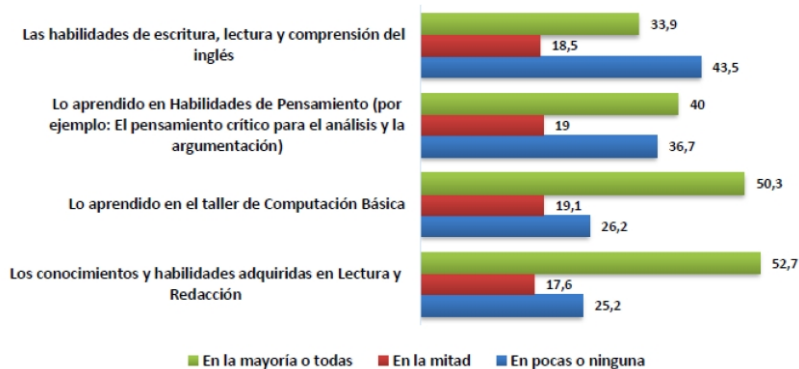
Resultados

Los resultados obtenidos se presentan para cada uno de los componentes del modelo y forman parte del segundo reporte de evaluación del MEIF (Ocampo- Gómez, *et al*, 2016).

Transversalidad

En el diseño de los planes de estudio el MEIF incorporó al AFBG con cinco EE (Lectura y redacción, Computación básica, Habilidades de pensamiento e Inglés I y II) para desarrollar y fortalecer los conocimientos, habilidades y valores que los estudiantes requieren para ser sujetos críticos y competentes en la comunicación y que deben permear a lo largo del plan de estudios como parte de la transversalidad de estos saberes, por lo que la opinión de los estudiantes respecto a este tema señala que los conocimientos y habilidades de lectura y redacción (52.7%) y lo aprendido en computación básica (50.3%) se retoman en la mayoría o en todas las EE de otras áreas de formación, mientras que las habilidades de escritura, lectura y comprensión del inglés se retoma en pocas o ninguna (43.5%), como puede observarse en la Figura 1, estos resultados coinciden con la opinión de los académicos. Sin embargo, es evidente que existe alrededor del 50% de estudiantes que reconoce que su aprendizaje no es transversal en otras áreas de formación por lo que es necesario, a través de los cuerpos colegiados, atender esta situación.

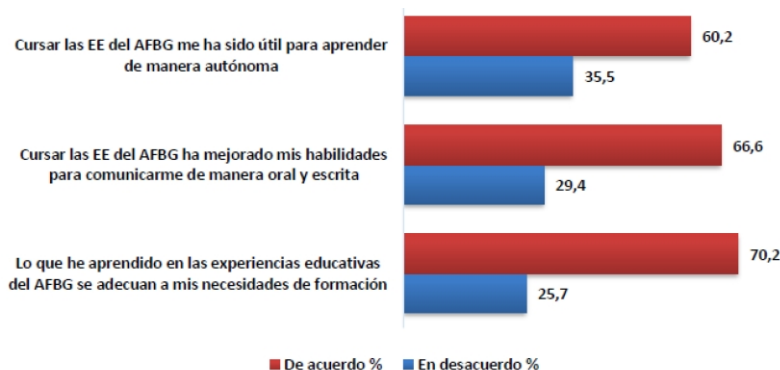
Figura 1. Porcentaje de estudiantes que opinan sobre la transversalidad del AFBG en experiencias educativas de otras áreas de formación



Fuente: Encuesta de estudiantes, Evaluación MEIF-UV, 2015.

En referencia al propósito que debe alcanzar el AFBG para el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades de pensamiento y competencias de comunicación, los estudiantes indicaron estar de acuerdo en que lo aprendido en las EE del AFBG se adecúa a sus necesidades de formación (70.2%), les ha permitido mejorar sus habilidades para comunicarse de manera oral y escrita (66.6%) y les ha sido útil para aprender de manera autónoma (60.2%), como se muestra en la siguiente Figura 2.

Figura 2. Opinión de los estudiantes sobre el aprendizaje de las experiencias educativas del AFBG



Fuente: Encuesta de estudiantes, Evaluación MEIF-UV, 2015.

La transversalidad se hace evidente a través de la práctica docente por lo que los resultados que se muestran en la Tabla 1 nos permiten observar que entre el 50% y 60% de los estudiantes indican que *mucha veces/siempre* sus profesores integran los ejes teórico, heurístico y axiológico a través de la enseñanza de las bases teóricas y científicas del área de conocimiento que sustentan el plan de estudios, propician el trabajo con otros y el trabajo autónomo, la investigación, la vinculación de la teoría con la práctica, la toma de decisiones y la solución de problemas, no obstante estos resultados son en menor porcentaje frente a lo manifestado por los académicos. Es importante poner atención que de 30% a 45% de estudiantes reconocen que *nunca o algunas veces* sus profesores realizan este tipo de actividades en su práctica docente. Con base en este resultado consideramos la necesidad de fortalecer el trabajo de las academias para la revisión de las estrategias de enseñanza y aprendizaje especificadas en los programas de las EE y del Programa de Formación de Académicos para impulsar propuestas de innovación educativa que promuevan la transversalidad de los ejes del modelo para la formación integral de los estudiantes.

Tabla 1. Opinión de los estudiantes sobre la práctica de sus maestros

Aspectos que desarrollan los maestros	Nunca %	Algunas veces %	Muchas veces siempre %
Enseñan las bases teóricas y científicas del área de conocimiento de la carrera que curso	2.2	29.6	63.5
Generan situaciones en las que se requiere trabajar con otros para resolverlas	2.8	35.6	56.9
Promueven actividades de investigación relacionadas con mi disciplina o profesión	2.7	36.2	56.7
Diseñan actividades que vinculan adecuadamente la teoría con el campo de trabajo	5.6	35.4	54.6
Propician la adquisición de herramientas para el aprendizaje autónomo	4.7	37.7	53.1
Estimulan al análisis de las consecuencias de la toma de decisiones	6.1	37.0	52.4
Plantean situaciones que me permiten analizar diversas alternativas para la solución de problemas	4.3	39.6	51.5
Enseñan una metodología para la búsqueda y selección de información pertinente, especializada y actualizada	6.7	38.8	50.0

Fuente: Encuesta de estudiantes, Evaluación MEIF-UV, 2015.

Flexibilidad

Una de las características principales de la flexibilidad del MEIF es la movilidad estudiantil, definida como “la estancia temporal que realiza un alumno para cursar estudios y obtener créditos en otras entidades académicas de la institución o en otras instituciones de educación superior del país o del extranjero, manteniendo el carácter de alumno, siempre y cuando se encuentren inscritos en el programa educativo de origen. Este tipo de movilidad no debe exceder de más de dos períodos escolares consecutivos ni rebasar el 50% del total de créditos del plan de estudios que curse, y puede ser institucional, nacional e internacional”. (UV_Reglamento de Movilidad, 2014, Art. 13)

En la Universidad Veracruzana la movilidad estudiantil interna se realiza entre programas educativos con planes de estudios flexibles e implica que el estudiante pueda cursar una EE o hasta un semestre completo en otra entidad o dependencia. En referencia a este tipo de movilidad encontramos que 61.8% de los estudiantes ha cursado alguna Experiencias Educativa (EE) fuera de su programa (EE del Área de Formación Básica General, del Área de Formación Disciplinar o del Área de Formación de Elección Libre), principalmente estudiantes de las áreas académicas de Artes, Ciencias de la Salud y Biológico Agropecuaria.

La Tabla 2 muestra la opinión del 61.8% estudiantes respecto a los factores personales e institucionales que influyeron en la realización de la movilidad, identificando que a pesar de que el 53.3% *está de acuerdo* en que puede cubrir los gastos que implica cursar una EE en otro PE; un 45% de estudiantes *no están de acuerdo* en poder cubrirlos, especialmente estudiantes de las áreas académicas de Artes y Humanidades. Asimismo manifiestan *estar en desacuerdo* con la afirmación de que los trámites son sencillos y rápidos y de que la oferta de EE es suficiente y variada coincidiendo el resultado en todas las áreas académicas.

Tabla 2. Estudiantes que han realizado movilidad de EE en otro PE

Razones personales que fomentaron la movilidad	Desacuerdo %	De acuerdo %
He tenido información al respecto	28.3	70.1
Es útil para mi formación personal y profesional	19.7	78.4
Puedo cubrir los gastos que implica la movilidad	45	53.3
Ha sido compatible con mis actividades fuera de la universidad	37.7	60.5
Factores institucionales de influencia para la movilidad	Desacuerdo %	De acuerdo %
Mi facultad promueve la movilidad	38.3	59.8
Los horarios de mi carga académica me lo han permitido	36.4	62
Los trámites para la movilidad son sencillos y rápidos	56.1	41.7
Hay oferta de EE suficiente y variada	72.5	25.6
MI tutor me orienta sobre opciones de movilidad	38.4	59.7

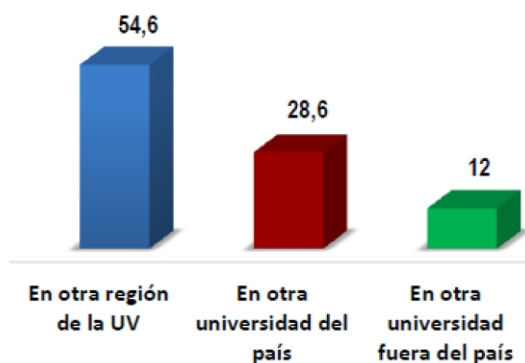
Fuente: Encuesta de estudiantes, Evaluación MEIF-UV, 2015.

El 38.2% de estudiantes que no ha cursado EE en otro PE declaran como factores limitantes las actividades personales y no poder cubrir los gastos que implica la movilidad, no obstante la respuesta muestra posiciones encontradas ya que entre el 40% y el 42.2% de los estudiantes *está en desacuerdo* con estas afirmaciones. De lo anterior es importante resaltar que los estudiantes reconocen la utilidad e interés de cursar las EE en otros PE e identifican principalmente los factores institucionales como limitantes, destacando los horarios de su carga académica, escasa información, oferta y cupo limitado de las EE de interés, como se muestra en la siguiente tabla, sin que exista variación de las respuestas por área académica.

Con relación a la movilidad estudiantil, nacional e internacional, observamos que sólo el 3.8% de los estudiantes manifestó haber realizado una estancia temporal, mientras que el indicador a nivel nacional es alrededor del 1% (CUMEX, 2016).

La Figura 3 muestra el porcentaje de estudiantes que realizan la movilidad por tipo de sede, observando que las estancias en otra región de la Universidad Veracruzana es más frecuente (54.6%), un 28.6% las ha realizado en universidades del país con mayor participación de estudiantes de las áreas Biológico Agropecuaria, Técnica y Ciencias de la Salud, mientras que estudiantes de las áreas de Artes y Económico Administrativa tienen mayor participación en universidades fuera del país. Lo anterior muestra que existe disparidad entre el tipo de movilidad en las áreas académicas, lo que podría explicarse por factores como: financiamiento, convenios institucionales, características de la disciplina, procedimientos administrativos de la entidad e interés y características socioeconómicas de los estudiantes, entre otras.

Figura 3. Porcentaje de movilidad estudiantil por tipo de sede



Fuente: Encuesta de estudiantes, Evaluación MEIF-UV, 2015.

En lo que respecta a la flexibilidad a través de las modalidades para cursar las EE se encontró que sólo 21.5% de los estudiantes ha cursado EE virtuales. En este porcentaje sobresalen estudiantes de las áreas académicas de Ciencias de la Salud y Artes, y de las regiones de Xalapa, Coatzacoalcos y Córdoba-Orizaba. En algunos casos esta modalidad sobresale no por selección del estudiante sino por ser su única opción para cursar las EE, en especial las del AFBG y AFEL. Así también, los estudiantes que han cursado EE del AFBG 73.3% les parece adecuado acreditarlas en otra modalidad educativa, como la virtual.

Tabla 3. Estudiantes sin movilidad de EE en otro PE

Factores personales que limitan la movilidad	Desacuerdo %	De acuerdo %
Mis actividades personales me lo han impedido	40	49.3
He tenido poco interés	67.4	20.9
Les he visto poco utilidad	70.7	16.7
Los gastos que implica se salen de mis probabilidades	42.2	46.6
Factores institucionales que limitan la movilidad	Desacuerdo %	De acuerdo %
La información al respecto ha sido escasa	32.1	57.4
Los horarios de mi carga académica me lo han impedido	28.1	61.2
El trámite para la movilidad es complicado y tardado	35.5	54
No me lo autorizan en mi facultad	76.1	11.9
La oferta es limitada	23.1	65.5
El cupo es limitado	22.5	65.7

Fuente: Encuesta de estudiantes, Evaluación MEIF-UV, 2015.

Los participantes que manifestaron haber cursado EE virtuales están de acuerdo en que la plataforma *Eminus* es amigable, la calidad es buena, tienen el equipo para su comunicación y los facilitadores les dan seguimiento y los atienden oportuna y adecuadamente; mientras que los que no han cursado EE virtuales identifican como principales causas la poca oferta de EE en las áreas básica y disciplinar, como lo muestra la siguiente tabla, lo anterior es más evidente en las áreas académicas de Artes, Ciencias de la Salud y Técnica.

Tabla 4. Opinión de los estudiantes sobre la modalidad virtual

Estudiantes que han tomado cursos en modalidad virtual	Desacuerdo %	De acuerdo %
La plataforma institucional <i>Eminus</i> es amigable	28.8	70.8
La calidad de la modalidad virtual es buena	36.5	62.3
Tengo el equipo y la conectividad adecuada para tomar este tipo de EE	19.9	79.5
Los facilitadores de la modalidad virtual realizan el seguimiento de mis actividades y me atienden oportuna y adecuadamente	35.6	64
Estudiantes que no han tomado cursos en modalidad virtual	Desacuerdo %	De acuerdo %
La plataforma institucional <i>Eminus</i> es complicada	51.4	43.4
La calidad de la modalidad virtual es cuestionable	38.1	56
Hay poca oferta de EE en el área básica	33.7	60.7
Hay poca oferta de EE en mi área disciplinar	24.6	70
Mi equipo y conectividad son nulos o inadecuados	58.3	36

Fuente: Encuesta de estudiantes, Evaluación MEIF-UV, 2015.

En referencia a los elementos de flexibilidad de contenido los estudiantes manifestaron que sus planes de estudio incluyen EE optativas en las áreas terminal y disciplinar, 70.7 % y 62%, respectivamente. En algunos casos las EE se organizan por área terminal o especialidades, principalmente en las áreas Biológico Agropecuaria y Técnica. La seriación de las EE les permite el avance en la trayectoria escolar y la mayoría de los contenidos son pertinentes y actualizados. Al mismo tiempo se expresa que la oferta de las EE es insuficiente, además de que hubo respuestas divididas respecto a elegir el orden para cursar las EE y al hecho de que las EE están predeterminadas por semestre, especialmente en las áreas Económico Administrativa, Técnica y Biológico Agropecuaria.

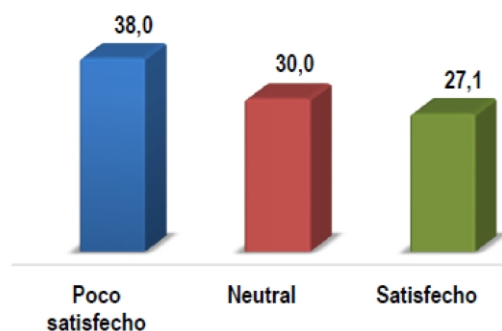
Tabla 5 Elementos de flexibilidad de contenido en el plan de estudios

Elementos de flexibilidad	Sí %	No %	No lo sé %
Puedo elegir el orden para cursar las diferentes EE	56.8	35.4	3.9
Las EE que debo cursar están predeterminadas por semestre	51.4	40.3	4.3
Mi plan de estudios incluye EE optativas del área terminal	70.7	12.9	12.3
Mi plan de estudios organiza las EE optativas por área terminal, por especialidades (diferentes de áreas terminales)	56.1	20.0	19.8
Mi plan de estudios incluye EE optativas en el área disciplinar	62.0	17.5	16.2
La seriación en las EE permite el avance de mi trayectoria escolar	60.4	26.8	8.6
La mayoría de los contenidos de las EE son pertinentes y actualizados	58.5	26.8	10.4
La oferta de EE es suficiente	26.0	64.8	5.1

Fuente: Encuesta de estudiantes, Evaluación MEIF-UV, 2015.

En cuanto a la organización administrativa observamos en la Figura 4 que 38% de los participantes declararon estar *poco satisfechos*; sin embargo un tercio de ellos manifestó una postura *neutral* sobre el tema.

Figura 4 La organización administrativa de mi programa



Fuente: Encuesta de estudiantes, Evaluación MEIF-UV, 2015.

Dentro de la organización administrativa se incluyen temas como oferta de EE, número de secciones por EE, horarios de las EE, tamaño de las secciones, designación de profesores por EE, asignación de espacios para el aprendizaje y procedimientos escolares para la inscripción y movilidad estudiantil, que nos aporta conocimiento de cómo funciona la flexibilidad desde la perspectiva de los estudiantes. Por los resultados que arroja la encuesta, vemos preocupante que el porcentaje de satisfacción esté por debajo del 50%. En particular nos interesa resaltar el porcentaje de estudiantes cuya respuesta es neutral. El porcentaje de respuestas en la opción de neutralidad puede ser un indicador de desinterés, pero también de que los estudiantes tienen pocas expectativas de mejora. Dado que la flexibilidad cumple una función sustancial para posibilitar la formación integral, los datos obtenidos nos muestran que aún hay mucho espacio para su mejora.

Con base en los resultados es notorio que la movilidad estudiantil es principalmente intrainstitucional y que la movilidad semestral presenta porcentajes muy bajos de participación. La insuficiente oferta de EE, tanto en periodo regular como intersemestral y en modalidades no presenciales, sigue siendo uno de los factores que manifiestan como limitante para lograr la flexibilidad de tiempo.

Formación Integral

El AFEL tiene como propósito brindar a los estudiantes la oportunidad de ampliar sus posibilidades de apertura y exploración hacia otros saberes y experiencias de aprendizaje, distintas y complementarias a los de su disciplina y futura profesión, que contribuyen a la formación de ciudadanos responsables (UV_AFEL_2016). Para ello, ofrece las siguientes alternativas para que los estudiantes seleccionen como parte de su formación: EE propias del AFEL, EE para el AFEL en otros programas educativos, participar en otros espacios formativos (tutorías para la apreciación artística, tutorías para la investigación) y transferencia de créditos de EE cursadas en un programa educativo a otro. (UV_AFEL_2016)

Con base en lo anterior, los estudiantes estuvieron de acuerdo en que las EE que han tomado en el AFEL han contribuido a su formación integral (82%) y las han elegido por ser temáticas diferentes a las de su disciplina (70.2%). Con relación a la oferta de EE del AFEL en su región universitaria, 58.4% está en desacuerdo de que ésta sea suficiente.

La siguiente tabla muestra que cerca del 50% de los estudiantes reconocen que eligen las EE del AFEL que ofrecen mayor cantidad de créditos, lo

que les permite cursar menor número de EE y cumplir con la acreditación de esta área de formación en menor tiempo, a pesar de que muchos reconocen que estas EE contribuyen a su formación integral.

Tabla 6 Opinión de los estudiantes sobre las EE del AFEL que han cursado

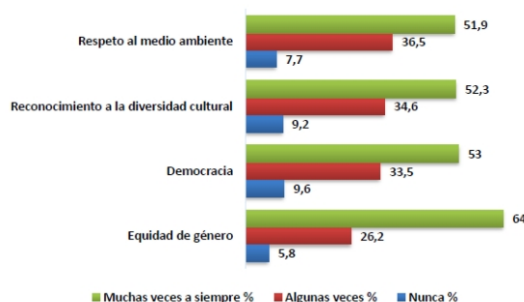
Opciones de respuesta	En desacuerdo %	De acuerdo %
Las EE que he tomado han contribuido a mi formación integral	17.5	82.0
Las he elegido sobre temáticas diferentes a las de mi disciplina y las elegí por esa razón	29.4	70.2
Elijo EE que ofrecen mayor cantidad de créditos	51.4	48.2
La oferta de EE AFEL en mi región es suficiente	58.4	41.1
En mi facultad solo me permiten inscribirme en EE AFEL que sean de mi disciplina	81.5	18.1

Fuente: Encuesta de estudiantes, Evaluación MEIF-UV, 2015.

El MEIF integra el eje axiológico para la formación integral de los estudiantes y propone que en los contenidos curriculares se incorpore un ideario que comprenda los valores de la universidad y los valores propios de cada disciplina (UV_MEIF_2000:45). Es hasta el Plan General de Desarrollo 2015 y el Programa de trabajo estratégico 2013-2017 que se hacen explícitos los valores que sustentan la cultura académica de la universidad y que deben de promoverse en todas las entidades académicas. Como parte de estas estrategias la Secretaría Académica ha conformado un equipo de académicos para la promoción de los temas transversales de género, interculturalidad, sustentabilidad, internacionalización, inclusión, promoción de la salud, arte-creatividad y derechos humanos y justicia a través del programa Transversa, con el propósito de incorporar en las diversas funciones universitarias.

Respecto a lo anterior, entre 51% y 64% de estudiantes señalaron los valores de equidad de género, democracia, reconocimiento a la diversidad cultural y el respeto al medio ambiente se promueven *muchas veces a siempre* en su facultad, a través de los miembros de la comunidad académica (57.3%), por actividades desarrolladas desde diferentes grupos estudiantiles (52%), en actividades de las EE (39.4%) o en documentos institucionales (19.6%). A pesar de lo anterior es necesario diseñar estrategias que permitan fortalecer la promoción de valores en las entidades para la formación de los estudiantes ya que entre un 30% y 45% de estudiantes indican que estos valores se promueven *algunas veces o nunca* como se muestra en la siguiente gráfica.

Figura 5. Valores que se promueven en las facultades

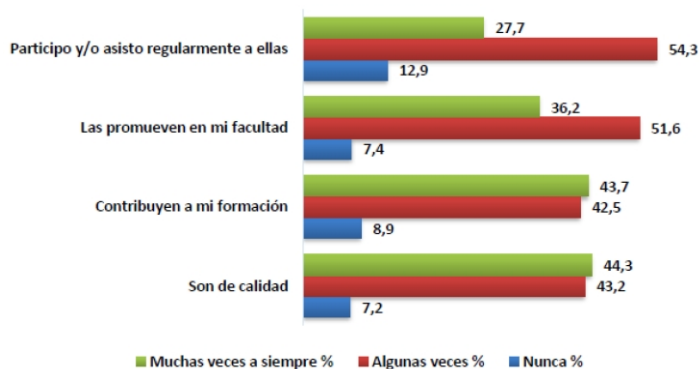


Fuente: Encuesta de estudiantes, Evaluación MEIF-UV, 2015.

En referencia a las actividades culturales, científicas, deportivas y de prevención de la salud que se promueven en la entidades académicas para la formación de los estudiantes encontramos que éstos señalaron que *muchas veces a siempre* las actividades son de calidad (44.3%) y que contribuyen a su formación (43.7%), asimismo, la promoción de estas actividades se realiza *algunas veces* (51.6%) o *nunca* (7.4%) y sólo el 27.7% de los estudiantes reconoció que asiste *muchas veces* a ellas.

La insuficiente promoción de estas actividades y el bajo porcentaje de participación de los estudiantes, como se observa en la Figura 6 nos lleva a considerar que la formación de los estudiantes se sustenta principalmente en el ámbito disciplinario y profesional, por lo que se deben implementar estrategias que promuevan éstas actividades, así como la participación de estudiantes para fortalecer las dimensiones humana y social del modelo.

Figura 6. Opinión de los estudiantes sobre las actividades culturales, científicas, deportivas y de preservación de la salud



Fuente: Encuesta de estudiantes, Evaluación MEIF-UV, 2015.

Conclusiones

La opinión de los estudiantes nos permite concluir que para lograr la formación integral de los estudiantes, objetivo principal del modelo, es necesario fortalecer el trabajo de las academias para la revisión de las estrategias de enseñanza y aprendizaje especificadas en los programas de las EE, así como del Programa de Formación de Académicos para impulsar propuestas de innovación educativa que promuevan la transversalidad de los valores y saberes que integran los planes de estudios.

Así también, es necesario fortalecer las estrategias de apoyo institucional para la formación integral de los estudiantes e impulsar la implementación de programas específicos en las facultades, congruentes con las necesidades y requerimientos de los estudiantes. Revisar y evaluar los criterios que determinan la oferta de EE educativas del Área de Formación de Elección Libre; así como de las estrategias de apoyo para la promoción de valores en las entidades académicas y en las actividades de los docentes como parte de los saberes axiológicos a desarrollar en las Experiencias Educativas que imparten.

Continuar fortaleciendo la movilidad estudiantil intrainstitucional e impulsar la movilidad semestral en instituciones de educación nacional e internacional, así como, incrementar la oferta de EE, tanto en periodo regular como intersemestral y en modalidades no presenciales, para lograr la flexibilidad de tiempo y diversificar las modalidades en que pueden cursarse las experiencias educativas ya que la modalidad presencial sigue siendo predominante, a pesar de que existe interés por parte de los estudiantes de cursar este tipo de experiencias educativas.

Referencias

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Compendio*. Santillana Ediciones UNESCO. Francia.
- Ocampo Gómez, E., Yerena Aguilar, C., Jiménez García, S., Rodríguez Orozco, N., Palacios Ramírez, L., Treviño Ronzón, E., Hernández Ferrer, E., Cruz Sánchez, G., (2016). Formación Integral, Transversalidad y Flexibilidad. Análisis de los tres componentes del Modelo Integral y Flexible en la Universidad Veracruzana (Reporte no. II). Universidad Veracruzana. Recuperado de <http://www.uv.mx/meif/files/2016/12/Informe-FI.pdf>
- Reyába, M. V y Sanz A. I (1995). *La Transversalidad y la educación integral*, en Los ejes transversales, aprendizajes para la vida. Madrid. Escuela Española. Recuperado de <http://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Reyzabal-La-transversalidad-y-la-formacion-integral.pdf>
- Universidad Veracruzana. (1999). *Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura. Propuesta*. Universidad Veracruzana. Xalapa, Ver. UV.
- Universidad Veracruzana (2008) *Estatuto de los estudiantes*. Artículo 8, Fracción II. Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz. Recuperado de <http://www.uv.mx/legislacion/files/2016/12/Estatuto-Alumnos-2008.pdf>
- Universidad Veracruzana, (2014)., *Reglamento de, movilidad*. Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz., Recuperado de <http://www.uv.mx/legislacion/files/2014/12/Reglamento-de-Movilidad.pdf>

La percepción de los investigadores sobre su papel en las licenciaturas, en el marco del MEIF

Silvia Jiménez García

Lilia del Carmen Palacios Ramírez

Universidad Veracruzana

Este trabajo presenta resultados parciales de la investigación-evaluativa en curso “Evaluación del MEIF” que se realiza en la Universidad Veracruzana desde el 2015, en la que se han utilizado diversas estrategias para la recuperación de información, siendo una de ellas las autoevaluaciones en las que participaron integrantes de la comunidad universitaria, misma que ha tenido dos fases. Aquí presentamos la segunda fase realizada con investigadores, recuperando su percepción sobre el papel que juegan dentro de los Programas Educativos (PE) de las licenciaturas en el marco del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) en la Universidad Veracruzana (UV).

La indagación giró en torno a seis ejes a partir de los que los investigadores reflexionaron de manera individual y posteriormente de manera colectiva:

1. El conocimiento que tienen sobre los planteamientos del MEIF en relación al desarrollo de habilidades para la investigación, en los estudiantes.
2. Las razones para participar en la formación de los estudiantes en la licenciatura.
3. Formas de participación en programas educativos de licenciatura.
4. Buenas prácticas identificadas o desarrolladas para participar en las licenciaturas.
5. Problemáticas identificadas para participar en programas educativos de licenciatura.
6. Recomendaciones.

Para los propósitos de este trabajo sólo se abordan dos ejes: formas de participación de los investigadores en programas educativos de licenciatura y lo que ellos identifican como buenas prácticas desarrolladas para participar, estos dos temas relacionados con los tres componentes que caracterizan al MEIF: formación integral del estudiante, transversalidad y flexibilidad.

La implantación del MEIF en la UV ha propiciado el acercamiento entre estudiantes e investigadores, lo que ha beneficiado, entre otros aspectos, la formación de algunos estudiantes en habilidades para la investigación, según lo expresan los propios investigadores. Ahora sabemos que los académicos transmiten a los estudiantes no sólo el conocimiento de la disciplina, sino las prácticas culturales y sociales, así como los valores de la misma; el *habitus* científico entendido como una manera particular de construir y aprehender la práctica atendiendo a su “lógica” específica (Becher; 1989, Bourdieu; 1995).

El ejercicio de las autoevaluaciones con los investigadores de la UV, se realizó porque constituyen una voz relevante en la medida que participan como docentes en las licenciaturas, además de realizar su función sustantiva, muchos de ellos atienden estudiantes a través de la tutoría, la dirección de trabajos recepcionales y el servicio social.

La convocatoria estuvo dirigida a investigadores de institutos, centros y laboratorios de investigación, y la realizó la Dirección General de Investigaciones (DGI). En la UV hay un total de 586 investigadores adscritos a facultades, institutos y centros de investigación, laboratorios y otras entidades; y cuenta con 23 institutos de investigación, 15 centros de investigación, 1 laboratorio y 1 museo (Dato proporcionado por la Dirección General de Recursos Humanos en mayo 2016).

Tabla 1. Participación de Investigadores de Institutos, Centros y Laboratorios en la Evaluación del MEIF

Institutos, Centros y Laboratorios de Investigación participantes	Número de Investigadores participantes de Inst. y Centros de Inv. (a través de los formatos)	Total de Investigadores por Instituto o Centro de Investigación
a) Instituto de Antropología	2	21
b) Artes Plásticas	3	9
c) Centro de Ciencias de la Tierra	1	6
d) Centro de Estudios, Creación y Documentación de las Artes	4	3
e) Centro de Investigaciones Biomédicas	5	5
f) Centro de Investigaciones Tropicales	4	14
g) Instituto de Investigaciones en Educación	1	19
h) IIESES	4	23
i) Instituto de Investigaciones Psicológicas	9	15
j) Instituto de Biotecnología y Ecología Aplicada (INBIOTECA)	8	18
k) Instituto de Ciencias Básicas	15	19
l) Instituto de Ciencias de la Salud	5	18
m) Centro de Investigaciones Cerebrales	3	11
n) Instituto de Investigaciones Lingüístico Literarias	3	19
o) Instituto de Salud Pública	7	20
p) Unidad de Servicio de Apoyo en la Resolución Analítica (SARA)	10	13
q) Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios (CEnDHU)	1	1
r) Centro de Investigaciones en Micro y Nano Tecnología (Microna)	2	9
s) No se identificó el Instituto	1	-
t) Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales	Participaron mediante un oficio colectivo	32
Total de investigadores	89	

Fuente: elaboración propia con datos proporcionados por la Dirección General de Recursos Humanos (2 de mayo 2016)

El trabajo con los investigadores se realizó en dos fases: en la primera, de manera individual, respondieron a una guía de seis temas a reflexionar, mencionados arriba. En la segunda fase, se organizó un encuentro con investigadores de institutos y centros de investigación donde trabajaron en equipos inter institucionales y al final de la sesión presentaron sus resultados en una plenaria en la que estuvieron presentes las autoridades universitarias.

A partir de este trabajo recuperamos la información en 88 documentos individuales y 4 documentos de reflexión colectiva.

El tipo de análisis desarrollado fue cualitativo, retomando algunos de los códigos que habíamos definido previamente para las autoevaluaciones, resultados de las discusiones plenarias del grupo de evaluación, y códigos sugeridos por las producciones textuales durante el proceso de análisis, basado primordialmente en un análisis de contenido semántico (Navarro, 1995).

A continuación, se exponen los hallazgos sobresalientes de los dos ejes, a través de la percepción de los investigadores, con relación a cada uno de los componentes del modelo.

a. Formación Integral

En el documento del Nuevo Modelo Educativo (NME) para la Universidad Veracruzana, después MEIF, se entiende que “La formación integral parte de la idea de desarrollar, equilibrada y armónicamente, diversas dimensiones del sujeto que lo lleven a formarse en lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional” (Universidad Veracruzana, 1999: 36). Más adelante se menciona que este modelo se propone alcanzar los fines educativos a través del tratamiento matizado de tres ejes integradores: teórico, heurístico y axiológico. Asumida la necesidad de incluir en el currículum los tres ejes, en el mismo documento también se hacen recomendaciones para incluir dichos ejes en los programas de estudio; aquí retomamos las referidas al conocimiento científico como parte de la formación integral:

- a. Explicitar los supuestos teóricos y epistemológicos sobre los objetos de conocimiento.
- b. Asumir el conocimiento científico y tecnológico como producción social, incorporando su sentido primario al servicio de la solución de problemas de la comunidad.
- c. Discutir y acordar en el momento de realizar el proyecto curricular los valores que se quieren transmitir, ya que estarán presentes de manera explícita o implícita, en las experiencias educativas (Universidad Veracruzana, 1999: 46).

En relación a la percepción de los investigadores sobre la formación integral, aproximadamente una quinta parte de los participantes piensan que la propuesta del modelo de proporcionar a los estudiantes una formación integral es un aspecto acertado del MEIF, sobre todo en lo que se refiere a la investigación:

El MEIF fue implementado como una estrategia de formación integral, involucrando a la investigación científica. Considero un aspecto del MEIF acertado, permitiendo que el estudiante se involucre en actividades que le permitirán desarrollar aptitudes importantes como el razonamiento y la percepción del medio que lo rodea, permitiendo que lo conozca desde otras perspectivas (Ciencias Biomédicas, 2).

En las explicaciones de los investigadores se hace evidente que ellos visualizan a la formación para la investigación como parte de la formación integral de los estudiantes y como una de las razones para participar en las licenciaturas “Participo porque mediante la investigación se da una formación integral a los estudiantes, ya que su incorporación a proyectos de investigación les permite aplicar los conocimientos adquiridos en el aula” (SARA, 6).

Otros investigadores consideran que el MEIF propone que las habilidades para la investigación pueden ser desarrolladas en diversos espacios fuera del salón de clases, tal como lo menciona un investigador:

Dentro de las experiencias educativas se considera a la investigación como eje primordial en el desarrollo del pensamiento lógico-formal analítico y crítico que tendrá como finalidad principal la creación o generación de conocimiento. También se propone en el MEIF que el servicio social sea un espacio de formación significativa en donde se considere el desarrollo de la habilidad investigativa, entre otras y por supuesto en la experiencia receptional se considera desarrollar la habilidad investigativa. De acuerdo con estas vertientes en donde se considera la habilidad investigativa como fundamento en el desarrollo del estudiante (Ciencias Biomédicas, 5).

Podemos afirmar que un número significativo de investigadores ha hecho suya la propuesta de formar integralmente a los estudiantes, además destacan el hecho de que se propicie en los estudiantes el desarrollo de habilidades para la investigación desde el nivel licenciatura.

b. Transversalidad

La transversalidad en el MEIF significa “...que todos los programas de los cursos y experiencias educativas, en los planes de estudio de cada dependencia, estén encaminados al logro de los cuatro fines propuestos por medio de los ejes y los cursos del área básica general” (Universidad Veracruzana, 1999: 41). La transversalidad es la estrategia para incorporar los tres ejes: teórico heurístico y axiológico, además de los saberes del AFBG, a través del curriculum de cada PE.

Aunque el tema de la transversalidad no se indagó explícitamente con los investigadores, a partir del análisis de la información podemos inferir que su entendimiento está implícito en su discurso, asociado fundamentalmente a la relevancia de la formación para la investigación desde los primeros semestres de la carrera; ya que ellos sostienen que dicha formación debe ser transversal durante el transcurso de los estudios universitarios. Así, las habilidades para la investigación son saberes que consideran deben ser apropiados por los estudiantes, interés que aparece en las recomendaciones que los investigadores aportan. Quienes tienen dentro de su quehacer cotidiano a la investigación, van a transmitir a sus estudiantes todos los valores, habilidades y conocimientos de la investigación que practican, lo que implica hacer transversales los tres ejes.

En este ejercicio de autoevaluación, nueve investigadores mencionaron realizar docencia vinculada fundamentalmente a la línea(s) de investigación que ellos desarrollan. Lo anterior es expresado con claridad por un investigador:

Participo en el MEIF impartiendo docencia en licenciatura ofreciéndoles experiencias únicas de investigación que difícilmente tendrían en sus facultades ya que además el curso es teórico-práctico. Es una optativa y me permite compartir nuestro conocimiento e infraestructura a alumnos de diversas carreras de nuestra Universidad (Ciencias Biomédicas, 1).

Algunos investigadores describen haber tenido la oportunidad de impartir Experiencias Educativas (EE) en las diversas áreas de formación del PE, y haber recuperado saberes adquiridos previamente en otras EE, así lo señaló un investigador de Ciencias Básicas:

Además de dar clase en el área disciplinar, doy Experiencias Educativas en el área terminal y generalmente desarrollamos un Proyecto para que el estudiante integre los conocimientos adquiridos previamente con los que desarrollará en la Experiencia Educativa. Dichos Proyectos van encaminados a la presentación de su trabajo en Congresos Nacionales o Internacionales, y en algunos casos lo toman como tema de tesis. (Ciencias Básicas, 12)

En varios programas educativos, un número significativo de investigadores se ha involucrado activamente en la función docente contribuyendo así a la formación integral de los estudiantes. Además, algunos asumen la formación de recursos humanos para la investigación como parte de su quehacer como científicos. Al respecto un investigador comenta: “Porque es una oportunidad para trabajar con alumnos en una fase inicial de su formación y estimu-

lar en ellos una visión crítica, cuestionar lo que ven, preguntarse más allá, para investigar” (Inbioteca, 5).

Hacer transversales los conocimientos científicos es una actividad que indudablemente favorece la formación integral de los estudiantes, impulsa el desarrollo de los tres ejes del modelo y es una de las razones por la que los investigadores proponen la colaboración entre facultades e institutos.

c. Flexibilidad

En el documento fundacional del MEIF la flexibilidad es explicada como:

Es una forma de organización académica que adopta un criterio de créditos académicos para la movilidad de los estudiantes dentro de un currículum y entre facultades e instituciones del país y del extranjero. Da al estudiante la oportunidad de asumir su formación integral, eligiendo el tiempo y los contenidos de acuerdo con sus intereses profesionales y características personales (Universidad Veracruzana, 1999: 93)

La flexibilidad curricular se vio reflejada en la operación del modelo fundamentalmente en la movilidad de los estudiantes, quienes ahora pueden cursar una carrera en distinto tiempo sin perder su *estatus* de alumnos regulares y además pueden acceder a diversos espacios de formación obteniendo créditos. Las experiencias educativas fuera del aula son la estrategia del modelo con valor crediticio para reconocer con los aprendizajes de los estudiantes en: prácticas profesionales, estancias académicas, actividades deportivas y artísticas, entre otras (propuestas en el modelo o diseñadas por los profesores en cada PE).

La movilidad del estudiante por distintos espacios (flexibilidad) viene articulada, según hemos podido observar, a dos cambios simultáneos dentro de las prácticas institucionales y que implican la flexibilidad en otros ámbitos. Por un lado, el trabajo de los académicos se ha diversificado y diferenciado. La diversificación de carga de los académicos es una práctica que se ha generalizado a partir de las dos últimas décadas del siglo pasado, en función de nuevos criterios para la asignación de recursos a las universidades. Una de estas políticas, surgida en los años 80, ha sido la incorporación y el otorgamiento de incentivos económicos extraordinarios para el personal académico, diferenciándolos según el trabajo que desempeñan. En este sentido los profesores realizan tareas académicas y de gestión adicionales a su función sustantiva. Así algunos investigadores se han incorporado a la docencia en la licenciatura para acceder a los estímulos otorgados a quienes realizan actividades de enseñanza.

Y, por otro lado, se ha intensificado la interacción interinstitucional e intra-institucional para la gestión. Para el primer caso la institución tiene que interactuar con distintos sectores e instituciones fuera de la universidad, y en el segundo caso hay una relación constante entre las diversas entidades académicas y dependencias de la propia universidad, con la finalidad de permitir el tránsito a los estudiantes, curricularmente hablando. En realidad, lo que requiere la universidad es la modernización de los sistemas y procedimientos de gestión universitaria (Ibarra, 2010), lo que facilitaría el tránsito por las facultades, institutos y otras entidades académicas al interior de la propia universidad y fuera de ella, tanto de estudiantes como de profesores.

c.1 Flexibilidad y formas de participación en programas educativos de licenciatura

Uno de los ejes explorados fue la forma de participación en programas educativos de licenciatura. Es decir, indagar qué tanto esta valoración que hacen de la diversificación de la carga académica, se refleja en las prácticas académicas de los investigadores.

Sobre esta pregunta encontramos que aproximadamente 90 por ciento de quienes participaron en esta autoevaluación afirman tener carga diversificada y describen su involucramiento en dos o más actividades en los programas educativos de las licenciaturas:

- Docencia en Experiencias Educativas (EE) del plan de estudios y/o EE de AFEL
- Tutorías académicas
- Tutorías para la investigación
- Tutorías para la apreciación artística
- Prácticas profesionales
- Proyectos de investigación
- Experiencia recepcional
- Servicio social
- Participación en academias en las facultades y
- Participación en la elaboración de los planes de estudio.

Sobresale el hecho que, en algunos institutos, centros o laboratorios de investigación, todos los investigadores participantes mencionan tener esa contribución activa en diversas actividades académicas en algunas facultades; mientras que miembros de otros institutos ponen el énfasis en las dificultades

que tienen para integrarse a las facultades. Al respecto de esto último, un investigador señala “nos ven como una amenaza a su trabajo”. Lo anterior evidencia que hay entidades académicas con más apertura que otras.

Podemos explicar estas diferentes maneras de participación, en parte al asociar las características epistemológicas de los campos específicos de las disciplinas a las características culturales de los académicos asociados a dichos campos, es decir a sus prácticas culturales y sociales del trabajo sobre la profesión y sobre la profesión académica (Becher, 1989). En seguida mostramos algunas expresiones de los investigadores en relación a la carga diversificada que desempeñan, es decir cómo han llevado a la práctica la diversidad de tareas académicas como parte de su carga de trabajo. Mostramos la experiencia de investigadores de diversas disciplinas participantes:

Como tutora de estudiantes de licenciatura y como receptora de estudiantes en Servicio Social y de tutorados para la investigación, he brindado orientación y asesoría para que mis alumnos descubran las bondades del trabajo científico y se apasionen por participar en él, por lo que los he hecho participar de: a) búsqueda, sistematización y análisis de bibliografía; b) elaboración de mapas conceptuales y geográficos; c) elaboración de proyectos de investigación y desarrollo de los mismos para poder obtener su tesis de licenciatura y d) elaboración de artículos publicables. (Ciencias de la Salud, 5)

Algunos investigadores señalan tareas en las que no tienen dificultad para participar, pero algunos también identifican los obstáculos que han encontrado:

En docencia tengo que solicitar alguna EE acorde a mi perfil y no siempre me asignan como complemento de carga, en algunos semestres sí, pero en otros por horario o número de horas no se adaptan a mi disponibilidad. En tutorías siempre he participado como tutor con 5 tutorados en promedio. Hago la solicitud a la coordinadora de tutorías y generalmente sí me asignan. La dirección de tesis es algo que se me ha dificultado para incluir estudiantes, pero he participado como codirector. (Ciencias Biomédicas, 3).

Las actividades académicas en las que más se ha abierto la participación de los investigadores son el Servicio Social y sobre todo la Experiencia Recepcional, ya que en el modelo se incorporaron con créditos, como lo ejemplificamos: “Docencia, dirección y codirección de trabajos recepcionales, academias por áreas de conocimiento” (Lingüístico Literarias, 1).

Algunos se han incorporado a numerosas actividades, esto sucede en entidades de diversas áreas de conocimiento, como se ejemplifica en las si-

guientes citas: “En docencia, tutorías, dirección de tesis, en las academias por áreas de conocimiento, en la evaluación y actualización de los planes y programas educativos”. (Antropología, 2).

La siguiente cita del Centro de Ciencias de la Tierra ilustra el mismo tema:

Participo en docencia, tutorías, en academias por área de conocimientos y en Servicio Social, prácticas profesionales y dirección de trabajos recepcionales, insertándolos a colaborar en los trabajos de investigación, lo que me ha permitido motivarlos para hacer un posgrado para que al término de éste se integren a grupos de investigación y docencia. (CCT, 1)

Varios investigadores comparten su experiencia por haber participado en EE y actividades en las facultades, enriqueciendo la visión y formación de los estudiantes, con la posibilidad de encauzarlos en líneas de investigación y desarrollo de proyectos, articulando su actividad académica con la vida profesional, como lo menciona un investigador:

Además de dar clase en el área disciplinar, doy Experiencias Educativas en el área terminal y generalmente desarrollamos un Proyecto para que el estudiante integre los conocimientos adquiridos previamente con los que desarrollará en la Experiencia Educativa. Dichos Proyectos van encaminados a la presentación de su trabajo en Congresos Nacionales o Internacionales, y en algunos casos lo toman como tema de tesis. He dado clases en la facultad de Ciencias Químicas (Campus Xalapa) desde hace 30 años. He dirigido 22 tesis de licenciatura y participado como jurado en infinidad de exámenes profesionales. Muchos estudiantes de licenciatura han realizado el Servicio Social conmigo. (Ciencias Básicas, 2)

Algunos de los investigadores resaltan los problemas que identifican, ya sea por su participación en las facultades o por las dificultades que enfrentan para participar. Por ejemplo, uno describe cómo ve reducida su participación a la docencia: “Solo participo como docente, jamás me han otorgado una tutoría, o trabajo recepcional eso solo lo reparten entre los maestros adscritos a la facultad”. (IISES, 3).

Otro investigador nos comparte:

He participado en docencia y tutorías en algunos programas educativos de licenciatura, sólo en una ocasión participé como evaluador de un trabajo recepcional derivado de la EE “Experiencia recepcional”, en la cual pude apreciar los vacíos metodológicos con los cuales los estudiantes llegan al final de ella, desde mi punto de vista es un poco preocupante. (Salud Pública, 5).

Además de las dificultades que los investigadores señalan tener en las facultades, también manifiestan que en otras entidades de la universidad encuentran obstáculos para el desarrollo de la diversificación de su trabajo, por ejemplo:

He participado en el diseño y aplicación de distintos programas de EE; en los exámenes de nuevo ingreso; en tutorías académicas y para la apreciación artística; en foros de discusión sobre la formación y la profesionalización de artistas visuales; en la dirección y revisión de trabajos recepcionales; en asesorías y supervisión de servicio social y prácticas profesionales.

Respecto a las tutorías para la investigación, desde este Instituto, un grupo reducido de académicos hemos iniciado trabajos para integrarnos al programa de tutorías para la investigación. Se elaboró hace más de un año una propuesta y se turnó a la DGDAIE. Hasta la fecha no se ha recibido retroalimentación sobre el asunto, por lo que seguimos a la espera (Artes Plásticas, 1).

Llama la atención que, en algunas entidades como SARA, más de la mitad de los investigadores participan en los programas de licenciatura. Sería interesante dar seguimiento a estas experiencias identificadas como casos exitosos:

He llevado a cabo las siguientes actividades relacionadas con la participación en programas educativos de licenciatura: docencia, tutoría, dirección de trabajos recepcionales, revisión de trabajos recepcionales (miembro de comité), servicio social, coordinación de academia, verano de la investigación, presentación de trabajos en congresos por parte de los alumnos, colaboración en la elaboración de una carpeta de acreditación y actualización de planes de estudio (en algunas ocasiones, empleando el Proyecto Aula) (SARA, 3).

Nueve investigadores mencionan sólo realizar docencia, pero vinculada fundamentalmente a la investigación que tienen en curso, esto posibilita al estudiante llevar a la práctica la teoría al incursionar en la investigación. Ocho más afirman sólo dar docencia.

Doy clases en la Facultad de Química... Siendo ésta la mejor oportunidad para llevar alumnos a la dependencia a la que estoy adscrito y mostrarle diferentes equipos a los de la facultad y que tengan contacto directo con diferentes investigadores. (Ciencias Básicas, 8).

c.2 Flexibilidad y buenas prácticas

En el trabajo con los investigadores el concepto *flexibilidad* quedó expresado fundamentalmente en lo que ellos consideran como buenas prácticas apropiadas por el MEIF, refiriéndose fundamentalmente a la diversificación de carga. De los 88 investigadores aproximadamente la tercera parte considera como una de las buenas prácticas es su carga académica diversificada, en contribución a los propósitos del MEIF, mientras que sólo tres describen que no hay ninguna buena práctica.

Esta diversificación de carga académica ha sido formalizada en los siguientes rubros, según ellos la identifican:

- Complemento de carga (docencia).
- Dirección de trabajos recepcionales.
- Participación en academias en las facultades
- Participación en el diseño del plan de estudio.
- Tutoría.

Algunos investigadores mencionan al menos dos tareas en las que se han incorporado, mientras que otros mencionan varias. Aquí tenemos algunos ejemplos: “Participación activa en academias, reconocimiento de la dirección de trabajos recepcionales, buena organización docente, buen apoyo a la generación de conocimiento” (Lingüístico Literarias, 1)

Una buena práctica que considero muy positiva para mi desarrollo y contribución para mejorar la calidad del programa educativo al que me integro para la docencia, es mi diversificación de carga académica, al mantener por mi carga como investigador, una actualización permanente de mis conocimientos, lo cual me ha permitido la formación de nuevos investigadores, que han destacado nacionalmente. (CCT, 1)

Tengo varios años de impartir tutoría y docencia en licenciatura. Me he sentido muy contento de participar porque he tenido alumnos y tutorados muy valiosos. Además, la coordinación en las facultades de estas actividades es buena, tienen aspectos que mejorar, sin duda alguna, sin embargo, la problemática que expongo la he sentido a últimas fechas. Creo que los ajustes a diferentes programas de evaluación académica han hecho que algunas actividades se vayan burocratizando y han dejado un poco de lado el verdadero sentir de la formación integral del estudiante (Salud Publica, 5).

De los tres investigadores que hacen referencia a la falta de buenas prácticas, uno la explica de la siguiente manera: “Ninguna, por el contrario, sobresalen las prácticas en donde sólo se permite al investigador participar como do-

cente y se le obstaculiza la posibilidad de participar de otras maneras, particularmente en la formulación y mejora de los planes de estudio". (Ciencias de la Salud, 5).

Cabe subrayar que así como algunos investigadores han encontrado facilidades para transitar hacia diferentes facultades, otros no han tenido esa posibilidad.

Siguiendo en la temática de buenas prácticas y flexibilidad, aproximadamente una sexta parte de los investigadores ponen el acento en la interacción intrainstitucional, en este caso la relación de los institutos, centros y laboratorios de investigación con las facultades como una buena práctica. Esta interacción tiene su expresión en el trabajo conjunto entre investigadores, docentes, y estudiantes a través de distintas prácticas como: foros, docencia de los investigadores en las facultades, uso de laboratorios y equipo de los institutos por parte de los estudiantes. Así lo señalan:

Una buena práctica ha sido la incorporación de nuevos PTC a las facultades para interaccionar con ellos y hacer investigación interdisciplinar incorporando estudiantes. De igual forma, los complementos de carga han permitido que los investigadores se incorporen a dar clases en las facultades dando como resultado una interacción natural con los estudiantes y con PTC de las facultades. (SARA, 6).

Otra buena práctica ha sido la difusión del trabajo de investigación: "...en la facultad de QFB Xalapa, organizan eventos donde invitan los investigadores para hablar de sus LGAC con el objetivo de difundirlas a los estudiantes e incorporar a los interesados en sus proyectos" (Ciencias Biomédicas, 3).

Algunos investigadores ven como acierto la interacción entre facultades e institutos: "La participación en foros que se realizan en la facultad también ha resultado exitosa aunque hay problemas de organización". (IIESSES, 2).

También destacan el trabajo multidisciplinario y las prácticas fuera del aula, apuntando hacia la operación de la flexibilidad del modelo: "La disposición de los académicos de las facultades de biología, pedagogía, geografía, enfermería, agronomía, ingeniería química e ingeniería química modalidad ambiental para participar de manera conjunta en la realización de prácticas escolares extramuro y proyectos de investigación". (CITRO, 4).

De igual forma se hace énfasis en la oportunidad de participar en varias funciones:

"Como práctica exitosa es que, con la labor docente, algunos alumnos se acercan para solicitar asesoría de investigación, e incluso para desarrollar

su servicio social en el instituto. Asimismo, la apertura de las facultades de enfermería y medicina para participar como tutores” (Ciencias de la Salud,2).

Una buena práctica ligada a la flexibilidad, reconocida por varios de los investigadores, es la interacción interinstitucional entendida como procesos de comunicación y gestión al exterior de la universidad, como por ejemplo: vinculación con empresas, servicio social, prácticas profesionales, estancias, redes e intercambios académicos:

Al ser prioridad para la universidad la vinculación con instituciones gubernamentales y no gubernamentales se tiene la ventaja de enviar a chicos a realizar observaciones y prácticas en el contexto real a su formación académica y a su vez crear vinculaciones con esas entidades para posteriores prácticas (IIP, 5).

También en relación a la interacción interinstitucional se menciona como buena práctica el trabajo conjunto de las regiones de la UV con instituciones distintas a la universidad:

En cuanto a las buenas prácticas menciono el trabajo conjunto de las regiones Xalapa, Veracruz-Boca del Río y Poza Rica-Tuxpan en el programa Agenda desde lo local, además del trabajo conjunto que se logró con el Colegio de Veracruz en nuestro papel de verificadores del mismo programa Agenda desde lo Local...hemos creado alianzas con dependencias de gobierno para la consecución de recursos destinados a la implementación de proyectos de investigación, además de la gestión de convenios con otras IES que permiten fortalecer el intercambio académico, la movilidad estudiantil, la participación de alumnos de otras entidades del país en el posgrado CITRO, además de toda la investigación conjunta que se realiza. (CITRO, 4)

Varios investigadores señalan como buena práctica el acercamiento de los estudiantes con ellos para la realización del servicio social, Experiencia recepcional o la participación en proyectos integradores donde los alumnos dan cuenta de las competencias desarrolladas.

Cabe subrayar que así como algunos investigadores han encontrado facilidades para transitar hacia diferentes facultades, otros no han tenido esa posibilidad. Lo primero depende de que las facultades estén abiertas a la contribución que hacen los investigadores. Esta apertura abre la posibilidad de pensar en nuevas formas de organización al interior de la universidad.

d. Consideraciones finales

En el ejercicio de autoevaluación destaca el énfasis que los investigadores hacen sobre la interacción entre facultades e institutos, y en ese sentido señalan el trabajo de colaboración hacia el cual habría que transitar si queremos que los estudiantes sean beneficiados.

Con relación a lo anterior, desde los años setenta hay una tendencia a romper la separación-especialización en campos, áreas y subdisciplinas (facultades o institutos disciplinarios) para formar departamentos y centros especializados que se aglutinan en torno al análisis de problemáticas desde perspectivas multidisciplinarias. Sin embargo, esos cambios son insuficientes en la actualidad, pues muchos de los objetos de investigación o problemas a resolver en la sociedad son atendidos fuera de la universidad (Grediaga, 2010). La propia viabilidad de la universidad está en cuestionamiento, en este nuevo contexto (Ibarra, 2010).

Del análisis que hemos realizado, también sobresale la falta de un marco de referencia sobre las formas de participación que pueden tener los investigadores en las facultades. Las facultades, debido tal vez a la falta de definición antes señalada, otorgan a los investigadores un tratamiento diferenciado. En general, observamos que éstos contribuyen en los tres componentes del MEIF y en hacer un puente entre la licenciatura y el posgrado. Por otro lado, y con mucho énfasis, se da cuenta (a partir de los programas de productividad) de que hay un potencial en el personal académico en funciones de investigación, para una contribución mayor que no se aprovecha en las licenciaturas. El desaprovechamiento está vinculado a la visión patrimonialista que, aunque ha disminuido a partir de la implementación del MEIF, sigue dominando en muchas de las dependencias. Al mismo tiempo, observamos que se transformó la expectativa sobre la carga académica de los investigadores, pero no se transformó completamente la estructura para facilitar su desempeño.

Referencias

- Becher, T. (1989). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona 2001: Gedisa.
- Bourdieu, P. y. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México.
- Grediaga, R. (2010). Retos de las Universidades Públicas Mexicanas en la producción de conocimiento y el sistema de innovación del siglo XXI. En E. I. Daniel Cazés, *Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros*. (págs. 141-170). México, D.F.: UNAM UAM.
- Ibarra, E. (2010). Exigencias de organización y de gestión de las Univeridades Públicas Mexicanas: de su pasado político a sus mercados presentes. En E. I. Daniel Cazés, *Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros* (págs. 55-92). México, D.F.: UNAM, UAM.
- Navarro, P. y. (1995). Análisis de Contenido. En J. M. Gutiérrez, *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. (págs. 177-224). Madrid: Síntesis.
- Universidad Veracruzana. (1999). *Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura. Propuesta*. Universidad Veracruzana. Xalapa, Ver.: UV.

Nuevos retos para el profesor universitario. El caso del Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC) de la UATx

*René Vázquez García
María del Rocío Lucero Muñoz
Universidad Autónoma de Tlaxcala*

Resumen

Las reformas educativas en las IES enfrentan retos de diversa índole y complejidad para lograr su consolidación. Para ello se impulsan modelos educativos que conllevan su afianzamiento a diversos niveles institucionales, además de su comprensión, adaptación y recreación por los distintos sujetos involucrados. Uno de éstos, fundamental, es el profesorado. En el escrito se analizan algunos de los principales retos enfrentados por los profesores universitarios en las últimas décadas en nuestro país, al cambiar las exigencias sociales hacia la educación superior. Se arguye que el requerimiento de mejorar la calidad educativa en las instituciones de este nivel implica necesariamente la profesionalización de los maestros para un ejercicio correcto de sus distintas funciones en general y de la docencia en particular. En este marco, el propósito es reflexionar sobre algunas de las implicaciones del proceso de formación docente hecho en la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), a partir del año 2012 y hasta la actualidad, como parte de la implementación del Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC). Se argumenta que el trabajo de formación para la docencia iniciado en el marco del nuevo modelo educativo, con sus diplomados, cursos y seminarios, es un buen comienzo para el establecimiento de un proceso institucional, permanente y sistemático, en pos de lograr la profesionalización de la práctica docente en la UATx.

Palabras clave: Profesionalización, profesorado universitario, docencia universitaria, calidad educativa.

Introducción

Las reformas educativas enfrentan retos de diversa índole y complejidad para lograr su consolidación. Las emprendidas en la educación superior en general, y la iniciada en particular por la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) desde hace unos años al crear y adoptar el Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC), no es la excepción. Impulsar un modelo educativo conlleva buscar su afianzamiento a diversos niveles institucionales, además de su comprensión, adaptación y recreación por los distintos sujetos involucrados. Unos de estos, fundamentales sin duda, son los profesores universitarios. En este marco, nuestro propósito es reflexionar sobre algunas de las implicaciones del MHIC sobre su trabajo, en especial sobre su quehacer docente. Para contextualizar y comprender el quehacer de los docentes universitarios de la UATx, abordaremos algunos de los principales cambios que han enfrentado los profesores universitarios en las últimas décadas en nuestro país al cambiar las exigencias sociales.

Nuevas exigencias para la educación superior

Diversos estudiosos de la educación a nivel superior coinciden en señalar que, a partir de los años ochenta del siglo pasado, asistimos a una serie de cambios importantes en cuanto a las demandas sociales hechas a las universidades. Así, por ejemplo, para Sánchez (2005), en el contexto de las crisis económicas y las políticas racionalizadoras del gasto, se le pide a las Instituciones de Educación Superior (IES) que dejen de preocuparse por el aspecto cuantitativo para concentrarse en la calidad de la educación. Como resultado de esta reorientación, las investigaciones e informes evidencian, entre otros, los siguientes resultados: la inadecuada preparación de los docentes, la escasa comunicación entre docencia e investigación, los problemas de eficiencia terminal y la escasa posibilidad de inserción laboral de los egresados. Otro cambio fundamental fue la preocupación porque las IES produzcan conocimiento, es decir, se piensa en la investigación como elemento fundamental para impulsar el desarrollo económico y en los posgrados como formadores de investigadores, con lo cual pasa a segundo plano la formación profesional (Sánchez, 2005).

Consideramos importante enmarcar estas modificaciones en el predominio de una propuesta educativa pragmatista, la cual responde a un cambio fundamental de las sociedades capitalistas postindustriales. El “saber”, fundamentalmente el conocimiento científico-técnico, aparte de ser mercantilizado, se convierte en la principal fuerza de producción en sustitución de la materia prima y la mano de obra. Ante este hecho, la concepción hegemóni-

ca de la educación superior propone que la universidad abandone el ideal humanista de la búsqueda del enriquecimiento del espíritu para orientarse hacia un sentido tecnocrático: “La función de la universidad ya no se enmarca en un relato emancipador y/o especulativo, ahora se preparan sujetos capaces de aplicar el conocimiento, más que de debatirlo o de generarlo” (Mateos, 2011: 31). Para esta perspectiva, la universidad tiene que subordinarse a los principios y lógica del mercado (utilitarismo, ganancia, pragmatismo), con lo cual la legitimidad tradicional de las prácticas académicas, basadas en criterios humanistas y racionalistas sobre la verdad, la justicia y la belleza, se abandona (Mateos, 2011).

Esta concepción tecnocrática de la educación superior responde al desencanto posmoderno respecto al papel transformador, liberador y formativo del conocimiento y asume el “agotamiento” del proyecto sociocultural, ético, político, educativo y cognoscitivo de la modernidad; ya no se cree en la filosofía de la historia ilustrada que planteaba la esperanza de un devenir emancipatorio, de un progreso indeclinable hacia la libertad y la justa distribución de la riqueza para los hombres y las sociedades, cuya herramienta fundamental era la visión laica y científica del mundo promovida por la educación (Torre, 2004). Ante el abandono del principio humanista ilustrado que consideraba el saber como algo indisoluble de la formación del espíritu, el saber y la educación ahora se consideran bajo términos mercantiles, es decir, bajo la relación entre proveedores y usuarios del conocimiento, pues éste sólo es valorado si es producido para ser vendido y consumido. Sin duda, la concepción pragmatista de la educación superior implica un viraje respecto a los planteamientos del humanismo ilustrado: “de una educación como impulso a la libertad y la justicia social a una educación como inversión productiva; de la racionalidad como instrumento de transformación social a una racionalidad como factor de competitividad; del saber como medio para la realización del interés común al saber como mero capital cultural” (Mateos, 2011: 32).

Ante este panorama, podemos afirmar que el principal reto enfrentado por las universidades es que han pasado de ser realidades marginales en la dinámica social, con la consiguiente autonomía y autogestión que esto les permitía, a ser parte de la dinámica central de la sociedad, con las subsecuentes presiones a las que son sometidas. En palabras de Zabalza (2002: 27):

De ser un bien cultural, la Universidad pasa a ser un bien económico. De ser algo reservado a unos pocos privilegiados pasa a ser algo destinado al mayor número posible de ciudadanos. De ser un bien dirigido a la mejora

de los individuos pasa a ser un bien cuyo beneficiario es el conjunto de la sociedad (sociedad del conocimiento, sociedad de la competitividad). De ser una institución con una <<misión>> más allá de compromisos terrenos inmediatos pasa a ser una institución a la que se le encomienda un <<servicio> que ha de redundar en la mejor preparación y competitividad de la fuerza del trabajo de la sociedad a la que pertenece. De ser algo dejado en manos de los académicos para que definan su orientación y gestionen su desarrollo pasa a convertirse en un espacio más en el que priman las prioridades y decisiones políticas.

Esta valoración de la universidad como un bien económico, más que como un bien cultural, implica su sometimiento a orientaciones de racionalidad económica e instrumental que afectan su organización y dinámica interna a diferentes niveles. Muchas de estas nuevas directrices y presiones para la educación superior de finales del siglo pasado continúan en la actualidad, incluso de manera más acendrada, además de enfrentar otros retos de reciente aparición. Así, para Didriksson (2004) los cambios que enfrenta la universidad del siglo XXI son los siguientes: la educación universitaria se universalizó; las universidades se reproducen sin tener un campus fijo; el aula y el profesor dejaron de ser el referente del aprendizaje ante los múltiples ambientes que desarrollan el autoaprendizaje; el conocimiento ya no es producido exclusivamente en ambientes universitarios, sino en una multiplicidad de empresas e instituciones, con distintos actores y recursos; el título deja de ser el referente de legitimidad de los estudios universitarios para pasar a la legitimidad de las habilidades y competencias adquiridas en sistemas diferenciados de escolarización; el mercado laboral dejó de ser el referente liberal para apuntar a esquemas de amplia movilidad y flexibilidad, sustentados en el autodesarrollo de grupos y equipos de trabajo multi e interdisciplinarios, entre otras transformaciones.

Ante estas nuevas exigencias y retos que enfrentan las IES, las políticas del estado evaluador apuntan a la necesidad de reformar las universidades para responder, de la mejor manera posible, a la exigencia de óptimos niveles de calidad educativa. Ahora, desde los lineamientos de la evaluación educativa, las universidades que quieran recursos tendrán que competir para ganarlos, a través de cumplir con los criterios establecidos desde los ámbitos político y económico. Y esta misma dinámica de evaluación y retribución económica se le impondrá al profesorado universitario.

Evaluación del profesorado universitario

Uno de los resultados de las evaluaciones a las IES es la falta de una preparación adecuada de los docentes, pues apunta a una baja permanencia y dedicación. Ante las nuevas exigencias para los profesores universitarios, el principal cambio es que *la experiencia como factor de formación académica ya no es suficiente*, con lo cual se evidencia la necesidad de regular el acceso a puestos y espacios por medio de los perfiles de formación (Sánchez, 2005). En otras palabras, el reconocimiento a la experiencia es sustituido por el de los títulos y certificados académicos. De este modo, los profesores universitarios se ven presionados a obtener los diferentes grados académicos, especialmente el doctorado, para justificar sus puestos de trabajo a nivel de la educación superior. En este contexto de cambio, la docencia se vislumbra como un medio de vida constituido por *empleados* y no por eruditos, quienes se ven cuestionados en su saber pedagógico adquirido en la práctica, en tanto ésta era reconocida y valorada en épocas previas.

En todo caso, uno de los resultados fundamentales del diagnóstico general que se hace de la situación de las IES apunta a que para lograr más altos niveles de calidad educativa se requieren cambios importantes en el quehacer docente, en los modos de enseñanza y de aprendizaje. Así, para Kaplan (1998), en términos generales, en la universidad aún prevalecen las relaciones autoritarias y verticales entre docentes y estudiantes, entre investigadores *senior* y *junior*. Se tiende a enseñar resultados más que el espíritu y el método de la investigación científica. Prevalece la transmisión de un saber preconstituido mediante una exposición abstracta, deductiva y discursiva, como masa enciclopédica y catálogo congelado. Ante esta situación, se debe reconocer que el espíritu y métodos científicos, así como la actitud crítica y experimental no son consustanciales a los seres humanos, no surgen ni se desarrollan temprana y definitivamente. Las nuevas condiciones exigen otro tipo de enseñanza: la necesaria para un aprendizaje exigente, siempre incompleto, por medio de una relación de autoridad auténtica, de un comportamiento socrático, mayéutico, para aprender a aprender, para adquirir las aptitudes de descubrimiento, información, decisión y acción.

En síntesis, el profesorado universitario enfrenta el reto de pasar de una formación basada y legitimada en la experiencia docente, la cual tenía mucho de enciclopedista, memorística y anquilosada, a una formación legitimada por los títulos académicos y a una docencia preocupada por el aprendizaje inteligente de sus estudiantes que les permita enfrentar los retos de las sociedades vertiginosamente cambiantes que vivimos actualmente.

La formación docente en el MHIC

Las presiones reformistas derivadas de los lineamientos de la política educativa establecida por el estado evaluador ha impactado la dinámica de las universidades públicas de nuestro país. La UATx no ha sido la excepción, la cual ha ido respondiendo y adaptándose a las nuevas exigencias. En este marco, desde la década pasada se crea e implementa el Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC), con el propósito tanto de responder a las nuevas exigencias planteadas por el estado como de trazar un modelo educativo propio que oriente sus actividades sustantivas y adjetivas (Ortiz, 2014). Una de sus peculiaridades es enfatizar el carácter humanista del mismo, con lo que se quiere destacar una determinada concepción de ser humano que orienta y guía el quehacer de la universidad: “Asume que educar es tratar de hacer realidad la existencia de un perfil de ser humano como ser biológico, cultural y necesitado de sentido existencial para una sociedad compleja” (Ortiz, 2014: 12).

Uno de los principales ámbitos de afianzamiento del nuevo modelo educativo de la UATx es, sin duda, el inicio de un proceso sistemático de formación docente, inexistente en la institución. La punta de lanza de este proceso, hasta el momento, lo constituye la creación e impartición del diplomado “Situaciones de aprendizaje en el MHIC”, el cual se ha realizado en varias ocasiones, dando inicio a un proceso de formación del profesorado de la UATx, en especial de los profesores de tiempo completo, aunque también se han incorporado los de medio tiempo y tiempo parcial. El principal requisito para participar es que sean docentes de unidades de aprendizaje bajo los planes de estudio implementados a partir de otoño 2012. Condición que, prácticamente, todos los profesores de la universidad cumplen. El proceso de formación inicial está a punto de concluirse, pues casi todos los profesores de tiempo completo han cursado el diplomado referido.

A continuación, describimos algunas características del diplomado con el objetivo de tener un bosquejo del proceso de formación docente llevado a cabo en la UATx.

El diplomado asume dos presupuestos principales. El primero es la relación de las partes con el todo y a la inversa; de esta manera, en el diplomado se integran todos los elementos que conforman el modelo educativo de la universidad. El segundo es la interdisciplinariedad requerida por el proceso de formación de los docentes. Ambos presupuestos son inherentes a la complejidad surgida en los procesos educativos.

El diplomado se inicia con la exposición y discusión del ideario y teleología del modelo educativo, la cual es de carácter básicamente antropológico-filosófico y cuyo núcleo se centra en la visión de humanismo que se ha tenido a lo largo de la historia, su problematicidad y su pertinencia para las condiciones de una sociedad global y de conocimiento como la que vivimos. Esta parte incluye la revisión y discusión de textos acerca de la teoría constructivista socio-histórica del aprendizaje, donde se persigue la comprensión por parte de los docentes de la complejidad que encierra el proceso de aprendizaje, lo cual se espera les permita construir situaciones de aprendizaje significativo y situado para los estudiantes que están formando. También abarca el conocimiento, por parte de los docentes, de los planes de estudio de sus programas educativos, de su perfil de egreso, y de las competencias genéricas y específicas en que se trata de formar a los estudiantes, con el fin de que puedan elaborar los programas analíticos que guían su práctica docente en el aula. Además, se revisan textos que muestran el carácter problemático de la noción de competencias, la ambigüedad del término y las diferentes posturas en torno a ellas: como listado de tareas concretas y atomizadas, como atributos de carácter general para desempeñar una profesión y como habilidades complejas y generales relacionadas con el contexto, así como con el conocimiento situado y los elementos de juicio de carácter ético (Díaz, y Hernández, 2010), siendo esta última por la que se ha optado en la UATx.

En este diplomado es importante el aspecto de la evaluación, particularmente en la enseñanza y aprendizaje de las competencias; por tanto, se reflexiona la relación entre el aprendizaje y la evaluación, entre la evaluación y el poder, así como la unilateralidad de los instrumentos de evaluación. En especial, se visualiza el reto que implica la actividad integradora como concreción del aprendizaje por competencias y el relieve que adquieren los momentos de la autoevaluación, coevaluación y hetero- evaluación para el proceso de aprendizaje.

La implementación de este diplomado ha puesto de manifiesto que las situaciones de aprendizaje requieren de estrategias didácticas, pues anteriormente el socio- constructivismo, como teoría del aprendizaje, desvalorizaba la didáctica, en tanto se basaba en el concepto de enseñanza y no de aprendizaje; sin embargo, el docente debe formular y organizar situaciones de aprendizaje que posibiliten a los estudiantes alcanzar las competencias planeadas y planteadas. Por ello, se requiere que los docentes las organicen buscando estrategias didácticas pertinentes, con secuencias didácticas específicas, lo cual hace evidente cómo el aprendizaje y la enseñanza son ele-

mentos indisolublemente relacionados en el proceso educativo; por esto, no debemos tener una mirada parcial de ellos, ni sobredimensionar uno u otro, sino integrarlos en una visión global.

Así, el diplomado no se imparte en forma aislada, sino como parte fundamental de la implementación del modelo educativo que guía las tareas y da identidad a la institución. Igualmente, se tiene claro que debe darse una evaluación del mismo, la cual se ha iniciado y representa un reto, tanto en su construcción como en su implementación por los integrantes de la comunidad universitaria.

A partir de nuestra participación en el diseño, implementación y constante renovación del diplomado “Situaciones de aprendizaje en el MHIC”, además de la impartición de diversos seminarios, cursos y talleres para los formadores de los distintos módulos del diplomado y cuya finalidad ha sido mejorarlo en cada nueva versión, podemos afirmar que los profesores de la UATx enfrentamos, en su gran mayoría, este desafío de pasar de una docencia anquilosada a una práctica docente acorde a las exigencias de los nuevos tiempos. En este proceso de formación de los docentes de la universidad se han constituido diferentes subgrupos con percepciones específicas en respuesta a esta formación institucional.

A continuación, los distinguimos de manera muy general. Algunos se han mostrado escépticos ante la propuesta de formación del profesorado de nuestra universidad e incluso se resisten a participar. Otros cursan el diplomado, más por obligación que por convicción, lo que se refleja en una casi nula modificación de su práctica docente con sus estudiantes. Otro grupo se muestra más receptivo a la propuesta del modelo educativo, pero parece privar la incertidumbre y la confusión sobre las implicaciones que en su práctica docente implica, especialmente por una comprensión inadecuada de la propuesta.

Por último, hay otro grupo de profesores que con gran disposición asumen la propuesta, la hacen suya, la reflexionan y la aprovechan para recrear su quehacer docente en el trabajo cotidiano. Sin duda, valdría la pena hacer estudios empíricos sobre la manera en que los profesores de la UATx están repensando y modificando, o no, su práctica docente a partir de este diplomado. En todo caso, consideramos que la respuesta de los profesores de la universidad se debe, entre otros factores, a una serie de supuestos que deben discutirse; a algunos de ellos nos referiremos a continuación, especialmente a los que inciden en la manera de comprender la identidad del profesorado.

Docencia e identidad del profesor universitario

Nuestro punto de partida es asumir que un obstáculo fundamental para que los profesores universitarios tomemos consciencia de la necesidad de formarnos como docentes es la manera como concebimos nuestra *identidad* (Zabalza, 2002). Así, la mayoría, si no es que todos, basamos más nuestra identidad en nuestras especialidades científicas de formación universitaria (somos matemáticos, ingenieros, filósofos, biólogos, administradores o médicos) más que como docentes universitarios (como profesor/a de...). Esto se muestra cuando le preguntamos a los profesores qué son, pues la mayoría responde con base en la disciplina científica que estudió y muy pocos se autodefinen como docentes. Incluso, tenemos la hipótesis de que esta concepción también afecta la manera de entender nuestro papel como tutor o gestor, ocupaciones que vemos como algo “ajeno” a lo que somos como especialistas de una disciplina.

En efecto, basar nuestra identidad de profesor universitario en la disciplina en la cual fuimos formados nos lleva a considerar las funciones de docente, tutor, gestor o investigador *como algo externo a lo que somos o como actividades para las cuales no necesitamos una preparación específica*. En otras palabras, tenemos la creencia de que nuestra formación disciplinar nos capacita para cualquiera de estos roles o éstos no tienen que ver con lo que somos como profesores universitarios en el siglo XXI. En todo caso, consideramos que asumir cualquiera de estas dos disyuntivas tiene nefastas consecuencias para el entendimiento de lo que implica ser profesor universitario en la época actual, lo que sin duda tiene repercusiones en nuestra práctica cotidiana. Tal vez la única excepción sea, en cierta medida, la de tener una formación disciplinar a nivel de posgrado, de preferencia de doctorado, la cual nos capacita en alguna medida como investigadores, pues alcanzar este título implica dominar los procesos de investigación de la disciplina del conocimiento en la que un profesor se especializa para poder elaborar una tesis; sin embargo, consideramos que esto no sucede en el caso de ser docente, tutor o gestor.

Las políticas educativas piden que los profesores universitarios, especialmente los de tiempo completo, asuman las funciones de docencia, tutoría, gestión e investigación a través de los diversos mecanismos de evaluación. Realizarlas de la mejor manera implica, entre otras cosas, una formación específica y una atención y seguimiento institucional permanente, así como condiciones infraestructurales y laborales adecuadas.

En todo caso, sostenemos que los profesores universitarios y la universidad debemos tener claro que ser un buen docente es distinto de ser un buen investigador, tutor o gestor, pues cada una de estas actividades requiere distintos tipos de conocimientos, habilidades y actitudes (Zabalza, 2002). En particular, debemos dejar atrás el mito de que el buen investigador automáticamente es buen docente o viceversa (Glazman, 2003), pues esta creencia equivocada está muy arraigada entre los profesores universitarios; ello impide reconocer nuestras carencias y oportunidades de mejora como profesores universitarios.

Asumiendo que cada función del profesor universitario requiere una formación específica para su mejor desempeño y que la formación disciplinar no nos prepara específicamente para ninguna de ellas, salvo para la de investigación, consideramos que el trabajo hecho bajo el MHIC, con el diplomado de formación docente para los profesores de la UATx, ha puesto las bases para profesionalizar la docencia en nuestra universidad.

¿Qué quiere decir esto? En primer lugar, implica reconocer que los docentes universitarios, en la mayoría de los casos, no hemos tenido una formación adecuada para el ejercicio profesional de la docencia (Morán, 2003), pues no tenemos una formación específica como docentes, es decir, una formación pedagógico-didáctica, sino sólo una formación disciplinar, con lo cual muchas veces enseñamos como a nosotros nos enseñaron, reproduciendo las prácticas pedagógicas bajo las cuales fuimos educados, varias de las cuales ya no son pertinentes ante las demandas sociales de la actualidad. En segundo lugar, es insostenible la idea de que enseñar es un arte que se aprende sólo con la práctica, pues ésta es insuficiente para lograr un ejercicio inteligente de la misma. Por el contrario, la docencia como profesión “requiere de unos conocimientos específicos, de un proceso de formación *ad hoc* y de un reciclaje permanente para ponerse al día tanto en los nuevos contenidos como en las nuevas metodologías didácticas aplicables a ese ámbito” (Zabalza, 2002: 110). De lo contrario, podemos caer en el error de asumir que la experiencia docente, sin un ejercicio de reflexión sobre las debilidades y fortalezas que tiene todo profesor universitario, así como de mejora continua, es suficiente para cumplir adecuadamente con las responsabilidades que el quehacer docente implica. A partir de nuestra participación en la impartición del diplomado sobre ambientes de aprendizaje en el MHIC, podemos afirmar que, desafortunadamente, esta creencia parece estar muy arraigada en muchos de los profesores universitarios de la UATx.

Hacia una docencia universitaria profesional

La presión por la calidad educativa nos obliga, como profesores universitarios, a revisar los marcos bajo los cuales orientamos nuestra práctica docente. Ya sea de manera voluntaria o bajo presión, los profesores estamos siendo orillados a salir de la modorra institucional en la que nos habíamos enquistado durante muchos años. De acuerdo con Zabalza (2002), algunas de las repercusiones de las nuevas exigencias para el profesorado universitario son las siguientes: 1) ampliación de las funciones tradicionales, pues además de la docencia ahora se nos pide asesorar y apoyar a los estudiantes, coordinar nuestro trabajo docente con otros colegas, supervisar actividades de aprendizaje en distintos escenarios de formación y preparar materiales didácticos utilizando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; 2) mayores exigencias en la planificación, diseño y elaboración de las propuestas docentes, es decir, la docencia universitaria se ha complicado en comparación con lo que hacíamos antes; 3) incremento de la burocratización didáctica, a través de la revisión institucional sobre las actividades docentes de los profesores universitarios.

Sin dejar de reconocer el impacto, muchas veces ambivalente de estas repercusiones en nuestra labor docente como profesores universitarios, lo innegable bajo las exigencias de la sociedad actual es la necesidad de un docente renovado, de una docencia profesional en una doble perspectiva: la disciplinaria y la pedagógico-didáctica, pues “Hoy es necesario ejercer una docencia transformadora, profesional; enseñar para el cambio, para lo nuevo e incluso para lo desconocido” (Morán: 2003, 158). En efecto, el docente universitario en la actualidad tiene que estar en constante formación, tanto a nivel de su disciplina a través de obtención de grados, estudio de cursos, diplomados, especialidades y participación constante en congresos y coloquios que le permitan apropiarse de los conocimientos más actuales de su disciplina, como en una constante formación pedagógico-didáctica que lo lleve a reflexionar, evaluar y renovar su práctica docente en aras de hacer mejoras continuas, tanto en la planeación docente como en su trabajo diario, para conseguir que sus estudiantes logren aprender lo que necesitan. Para enfrentar este reto, no debemos olvidar que

Como actuación especializada, la docencia posee su propio ámbito de conocimientos. Requiere una preparación específica para su ejercicio. Como en cualquier otra actividad profesional, los profesionales de la docencia deben acreditar los conocimientos y habilidades exigidos para poder desempeñar adecuadamente las funciones vinculadas al puesto que deben ejercer (Zabalza, 2002: 108).

Pero ¿cuáles son los conocimientos y habilidades necesarios para que un profesor universitario pueda lograr un ejercicio profesional de la docencia? Por supuesto, hay varias respuestas posibles a esta pregunta, dependiendo de la perspectiva teórico práctica asumida. Nos parece pertinente la propuesta asumida por el modelo educativo de la UATx, fincado en el socio-constructivismo como teoría del aprendizaje, el cual conlleva una revaloración del estudiante y su participación en el proceso de formación, también una visión distinta de las situaciones de aprendizaje y la importancia de la planeación didáctica, con lo cual se concibe al docente universitario como gestor del aprendizaje de sus estudiantes. Dicha concepción tiene como uno de sus fundamentos la interesante investigación realizada por Ken Bain (2007) y que a continuación retomamos (Ortiz: 2014: 73):

Tabla 1. Características del docente universitario

Conoce su materia	Crea un entorno de aprendizaje crítico natural
Se informa sobre otros campos disciplinares	Consigue la atención y el interés del estudiante por el conocimiento
Puede conseguir intelectual, física y emocionalmente lo que espera de sus estudiantes	Busca compromisos
Es capaz de pensar sobre su propia forma de razonar en la disciplina, analizando su naturaleza y evaluando su calidad	Ayuda a los estudiantes a aprender fuera de clase
Asume que el aprendizaje tiene poco sentido si no es capaz de producir una influencia duradera e importante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente	Atrae al estudiante al razonamiento disciplinar
	Crea experiencias de aprendizaje diversas
Diseña estrategias de aprendizaje intelectualmente exigentes	Tiene confianza en sus estudiantes
Favorece competencias que ponen de manifiesto la forma de razonar y de actuar que se espera en la vida diaria	Tiende a tratar a sus estudiantes con amabilidad

Un planteamiento similar sobre las características del docente universitario, cuya semejanza con la propuesta anterior nos parece digna de reflexionarse, es el propuesto por Zabalza (2002):

Tabla 2. Exigencias intelectuales y competencias docentes.

Exigencias intelectuales	Competencias docentes
Analizar y resolver problemas	Saber identificar lo que el alumno ya sabe y lo que no sabe pero debe saber
Analizar un tópico y hacerlo comprensible	Establecer una buena comunicación con sus estudiantes, tanto individual como grupalmente
Apreciar la mejor manera de acercarse a los contenidos	Adaptarse al grupo con el que trabaja para estimularlos a aprender, pensar y trabajar en grupo
Selección de estrategias metodológicas adecuadas y recursos que faciliten el aprendizaje	Capaz de contagiar la pasión por saber, por el rigor científico, por aprender siempre algo nuevo, etc.
Organizar las ideas, la información y las tareas para los estudiantes	

En ambas propuestas se considera que un docente universitario debe tener una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan lograr su propósito fundamental: que sus estudiantes aprendan, de la mejor manera posible, aquello que deben aprender.

A nuestro juicio, los ámbitos que más urge cultivar con los docentes de la UATx son las habilidades y actitudes necesarias para un desempeño adecuado del quehacer docente; especialmente estas últimas, pues en ocasiones los docentes no asumen con claridad la responsabilidad y compromiso que implica formar universitarios, educar profesionales, preparar personas y ciudadanos para nuestra sociedad. En otras palabras, a veces parece faltar a los profesores una claridad acerca de la finalidad de preservar y fomentar una determinada concepción de lo humano a través de su quehacer docente.

Para cerrar la idea de lo que implica una docencia como quehacer profesional ante las circunstancias actuales enfatizamos las siguientes ideas: 1) Para ser un buen docente no basta ni dominar los contenidos ni ser un buen investigador en determinado campo del saber, sino que “tiene que ver con los alumnos y con cómo podemos actuar para que aprendan efectivamente lo que pretendemos enseñarles” (Zabalza: 2002: 114). 2) Es necesario asumir que el compromiso profesional consiste en propiciar, facilitar y acompañar a los estudiantes para que aprendan lo que deben aprender; se trata de gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto determinado, sobre unos contenidos específicos y con un grupo de estudiantes con características propias (Zabalza: 2002). 3) Es vital asumir el carácter formativo del trabajo docente:

Cada vez se plantea un tipo de formación menos vinculada a contenidos científicos específicos y especializados y se requiere más una formación polivalente, flexible y centrada en la capacidad de adaptación a situaciones diversas y en la solución de problemas. Cada vez más también, se busca un tipo de formación que permita un desarrollo global de la persona que potencie su madurez y capacidad de compromiso social y ético. (Zabalza: 2002: 115).

Bajo la tesis de la importancia de profesionalizar la docencia en nuestra universidad, consideramos que uno de los logros de mayor impacto de la implementación del MHIC radica en lograr establecer un proceso permanente, sistemático e institucional de profesionalización docente de los profesores universitarios de la UATx. La implementación del diplomado sobre situaciones de aprendizaje ha permitido que los participantes, en diferentes grados,

tomemos conciencia de la trascendencia, complejidad y creatividad que subyace al quehacer docente, el cual podemos entender “como un espacio en el que maestros y alumnos aprenden formas de construir conocimiento: saber y saber pensar, investigar y enseñar a pensar la realidad” (Morán:2003: 161).

Este reconocimiento de las múltiples y fundamentales dimensiones que subyacen en la docencia por parte del profesorado universitario tiene que estar acompañado de una revaloración de la docencia por parte de la institución como un aspecto clave del logro de la calidad educativa. Por un lado, la universidad debe establecer un programa permanente de profesionalización docente y, por otro, es fundamental reconocer y recompensar a los profesores que mejoren su práctica de manera continua, ya sea a través de estímulos económicos (dar mayor peso a esta dimensión en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente o ESDEPED, por ejemplo) o reconocimientos universitarios públicos. Este reconocimiento de la actividad docente nos parece fundamental, pues en las políticas públicas de evaluación se le ha dado más peso a la investigación (SNI, PRODEP, ESDEPED, entre otros), con lo cual la docencia queda en un segundo término. Este desequilibrio tiene algunos efectos indeseables como los siguientes: 1) Algunos profesores universitarios se enfocan a la investigación descuidando la docencia o, peor aún, percibiéndola como una carga indeseable por distraerlos de sus quehaceres como investigadores. 2) Los profesores que son buenos docentes, pero no son investigadores por diversas razones, se ven relegados de los estímulos económicos y reconocimientos públicos. Esto parece generar subgrupos en conflicto entre el profesorado universitario, en detrimento de la formación de las nuevas generaciones de universitarios y, por lo tanto, en detrimento de la calidad educativa a nivel superior.

Conclusiones

- 1) Las exigencias de mejorar la calidad educativa de las IES pasan necesariamente por la profesionalización del profesorado para un ejercicio adecuado de las distintas funciones que se piden a los profesores universitarios en general, y de la docencia en particular.
- 2) El trabajo de formación para la docencia iniciado en la UATx en el marco del MHIC, con sus diplomados, cursos y seminarios, es un buen comienzo para el establecimiento de un proceso institucional permanente y sistemático en pos de lograr la profesionalización de la práctica docente.

- 3) Es necesario revalorar la importancia de la docencia como proceso de formación de las nuevas generaciones de universitarios de la UATx, especialmente ante el desequilibrio que observamos en las políticas educativas actuales y los procesos de evaluación desprendidos de ellas, pues al darle mayor peso a la investigación se olvida que es necesario también formar a los nuevos investigadores, tarea de los profesionales de la docencia.

Referencias

- Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universitat de València.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Didriksson, A. (2004). La universidad en la producción moderna del conocimiento. En Didriksson, A., Arteaga, C. y Campos G. (Coords.), *Retos y paradigmas. El futuro de la educación superior en México*. México: UNAM/Plaza y Valdéz.
- Glazman, R. (2003) El vínculo docencia-investigación en la universidad pública. En Morán, P. (Comp.), *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*. México: UNAM.
- Kaplan, M. (1998) Crisis y reforma de la universidad. En Rodríguez R. y H. (Coords.), *Universidad Contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, Tomo I, México UNAM-Miguel Ángel Porrúa.
- Mateos, J. A. (2011). Modernidad, posmodernidad y educación superior. En Romano Rodríguez, C. y Fernández Pérez, J. A. (Coords.), *Filosofía y educación. Perspectivas y propuestas*. México: BUAP.
- Morán, P. (2003). Perspectivas de una docencia en forma de investigación en la universidad. En Morán, P. (Comp.), *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*. México: UNAM.
- Ortiz, S. (2014). *La formación humanista en la educación superior. Modelo Humanista Integrador basado en Competencias*. México: Gedisa.
- Sánchez, R. (2005). El impacto de los programas de estímulos de los académicos de posgrado. En Glazman, R. (Coord.), *Las caras de la evaluación educativa*. México: UNAM.
- Torre, M. (2004) *Del humanismo a la competitividad*. México: UNAM-UANL.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

XII

Los desafíos del docente en el modelo educativo de la UAM Cuajimalpa

*Tiburcio Moreno Olivos
Margarita Espinosa Meneses
Magdalena Fresán Orozco*

*Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Cuajimalpa*

Resumen

Un modelo educativo constructivista como el de la UAM Cuajimalpa (UAMC) demanda una enseñanza centrada en el estudiante, es decir, se requiere que el alumno asuma un papel activo en la construcción de su propio aprendizaje. Para ello, el docente diseña actividades que privilegian la investigación, el diálogo y la reflexión del educando; con lo cual la clase magistral como único método que efectuaba el docente en el proceso de aprendizaje, es reemplazada por metodologías que enfatizan el trabajo grupal, la resolución de problemas y el análisis de casos, entre otros. Ante este panorama surgen las siguientes interrogantes: ¿la práctica pedagógica que llevan a cabo los docentes de la UAMC se corresponde con el marco constructivista establecido en su Modelo Educativo?

¿Cuáles son los retos que enfrenta el profesorado en el ejercicio de una docencia centrada en el alumno? El presente texto tiene por objetivo dar respuesta a estas preguntas.

La ponencia presenta resultados de un proyecto de investigación que se desarrolló empleando una metodología mixta (cuestionario cerrado y grupos focales), durante un periodo de dos años (2014-2015) y que tuvo como objetivo principal la evaluación del Modelo Educativo de la UAMC, a diez años de su implementación. Las respuestas de los entrevistados reflejan diversas posturas del tema investigado, por un lado, encontramos docentes cuya práctica pedagógica es considerada como constructivista, y por el otro, profesores que ejercen una docencia tradicional ya sea por ausencia de compe-

tencias pedagógicas o por falta de convicción en un modelo constructivista del aprendizaje.

Palabras clave: El modelo educativo de la UAMC; modelos educativos universitarios; evaluación de modelos educativos; el papel docente ante el modelo educativo; investigación educativa.

Introducción

Un modelo educativo es un esquema teórico que presenta de manera sintética el enfoque educativo de una institución y permite visualizar sus fundamentos, estructura, métodos y, con ello, establece las bases para su instrumentación. La implementación de un modelo educativo, así como su adopción por parte de la comunidad educativa no son tareas sencillas ya que se trata de procesos en los que intervienen factores de diversa índole (materiales, administrativos, psicológicos, entre otros).

Para la implementación de cualquier modelo educativo, por ejemplo, se requiere contar con toda la infraestructura que soporte el desarrollo de diversas actividades de aprendizaje, contar con una planta docente conocedora del modelo y entendida de las formas de operarlo, con un alumnado que participe en el marco propuesto por la institución.

Debido a los múltiples factores que intervienen en la puesta en marcha de un modelo educativo, se hace necesaria su evaluación continua, en el entendido de que la evaluación es un proceso esencial para la mejora pues permite localizar los elementos clave que requieren atención inmediata para alcanzar las metas de enseñanza.

En ese tenor, el rector de la UAMC (Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa) organizó una Comisión cuyo objetivo fue evaluar el grado de conocimiento y apropiación del Modelo educativo de la Unidad, a 10 años de su implementación. Este proyecto representó la oportunidad de realizar los reajustes necesarios para que la UAMC opere con un modelo cuyas metas sean alcanzables y acordes con las necesidades de la sociedad mexicana actual.

En este texto se presentan sólo los resultados de la evaluación que hacen los docentes de la UAMC, de los factores que han incidido en la operación del Modelo Educativo de la institución. Así, el objetivo de investigación consistió en conocer el grado de comprensión, y apropiación que el profesorado tiene del Modelo Educativo de la Unidad Cuajimalpa de la UAM y con ello evaluar su congruencia, relevancia y pertinencia.

El profesor tradicional versus el profesor constructivista

En la escuela tradicional el proceso formativo está centrado en la enseñanza, es decir, en la figura de autoridad académica del profesor. El dominio del conocimiento disciplinar es competencia del docente, quien posee el saber y lo transmite de la manera más fiel posible a los jóvenes alumnos. La metodología de clase se basa fundamentalmente en el empleo de técnicas cuyo epicentro es la enseñanza antes que el aprendizaje, metodologías como la exposición (clases tipo conferencia), el interrogatorio y la demostración. El protagonista principal del proceso de enseñanza-aprendizaje es el docente, mientras que al alumno se le reserva un papel pasivo, de mero espectador del proceso. En un esquema de enseñanza convencional, la evaluación adoptará el mismo enfoque, se trata de una evaluación basada en exámenes o pruebas escritas que generalmente miden la capacidad de memorización del alumno (Moreno, 2016; Santos y Moreno, 2004).

En el ámbito universitario el predominio de ciertos rasgos de enseñanza tradicional sigue estando vigente, ignorando muchas veces los avances teóricos y prácticos de las llamadas ciencias de la educación. Romper con esta fuerte tradición parece una labor titánica que pasa por prestar atención al tema de la formación docente. Aun cuando en el diseño de planes y programas de estudio se adoptan perspectivas que privilegian el desarrollo de capacidades, habilidades y competencias en los alumnos, lo cierto es que en la práctica los enfoques que se centran en los contenidos disciplinarios y los objetivos de aprendizaje no han cedido su lugar a las nuevas propuestas de formación.

Por otro lado, en los últimos años los países desarrollados han puesto en marcha amplios proyectos de reforma educativa que buscan nuevas formas de atender las demandas y exigencias de la sociedad del conocimiento, conscientes de que no pueden seguir respondiendo con las fórmulas que lo hacían antes. En el lenguaje de estas reformas se plantea la necesidad de reemplazar un paradigma de enseñanza por otro centrado en el aprendizaje. Esto implica poner el foco en el alumno y sus necesidades de aprendizaje, durante tanto tiempo descuidadas por la escuela, pero sin minar la relevancia que tiene la actuación del profesor para conseguir lo anterior (Moreno, 2011, p. 38).

En cambio, en una perspectiva de corte constructivista los reflectores se colocan en el aprendizaje y el alumno se convierte en el protagonista principal de su propio proceso formativo. Sin duda, se trata de un cambio sustancial que busca transitar de una visión del aprendizaje, entendida como la

capacidad que tiene un individuo para almacenar en su memoria conocimientos, datos e información; a una concepción del aprendizaje como un proceso de adquisición y desarrollo de capacidades; pasar de una pedagogía unidireccional a una pedagogía bidireccional o multidireccional; de un trabajo centrado en la figura del docente a otro focalizado en el grupo, donde el aprendizaje cooperativo ocupa un lugar relevante (Serrano, et al., 2008; Pons, et al., 2010). Este viraje también implica dejar de concebir a la enseñanza como transmisión de información y entenderla como un proceso encaminado a promover la comprensión y el aprendizaje profundo del educando.

En coherencia con los actuales enfoques curriculares para la educación superior, se proponen metodologías activas de conducción en el aula, las cuales, pese a su remota aparición, no han conseguido una plena incorporación dentro del repertorio de competencias del profesorado universitario. Entre las propuestas metodológicas más recurrentes se encuentran: el aprendizaje basado en problemas, el método de proyectos, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje colaborativo, el estudio de casos, los incidentes críticos, la enseñanza situada, etc. Lo anterior permite entrever que el profesorado universitario tiene a su disposición un amplio menú de métodos y dispositivos para organizar y gestionar el trabajo en el aula, orientados a conseguir una participación activa de los educandos en su proceso de formación. Por supuesto, todas estas propuestas metodológicas demandan un rol distinto del profesor que se convierte en guía, mediador, facilitador y orientador del proceso, siendo el alumno el protagonista y responsable principal en la construcción de su propio aprendizaje, claro, contando siempre con la asesoría y acompañamiento del profesor, quien le ofrecerá andamiajes que gradualmente le irá retirando hasta lograr una mayor autonomía en su proceso de aprendizaje.

Si lo que se pretende es una formación integral de los educandos, entonces, la evaluación también deberá compartir este carácter constructivista, debe ser concebida y estar diseñada de tal modo que tribute al logro de esta aspiración. Lo anterior significa que la evaluación, en total coherencia con el modelo de enseñanza empleado, debe valorar el dominio por parte del alumno de distintos tipos de contenidos de aprendizaje (cognitivos, procedimentales, actitudes y valores). Para conseguir lo anterior será necesario combinar distintas modalidades de evaluación, como la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, de suerte que los alumnos tengan una participación activa en dicho proceso, toda vez que existen evidencias de los beneficios que tiene para su formación el que ellos se involucren en su

propia evaluación (Moreno, 2011; 2016). Una de las funciones pedagógicas más importantes de la evaluación es la motivación que puede producir en los participantes. La investigación más reciente ha revelado que lo que hace más efectivo el aprendizaje, es que los alumnos se involucren activamente en el proceso de evaluación (Stiggins, 2002; Stiggins y DuFour, 2009). El tema de la evaluación es otro de los grandes retos que debe enfrentar el profesorado en un marco constructivista.

Metodología

Con el fin de revisar el grado de conocimiento y apropiación que tiene el docente de la UAM Cuajimalpa de su Modelo Educativo de corte constructivista, nos dimos a la tarea de obtener datos de tres fuentes. Primeramente, realizamos una revisión bibliográfica de los diversos documentos que tiene la institución y en los que se alude al Modelo educativo. Se realizó un análisis de la forma en que se presenta el Modelo y de la forma en que se explican los rasgos que lo integran. Los documentos analizados fueron los siguientes:

- *Estructura curricular Cuajimalpa* (Fresán y Outón, 2005).
- *Reflexiones sobre el Modelo Educativo de la UAM Cuajimalpa* (Fresán y Outón, 2008).
- Informes de los rectores (2005 a 2013).
- *Plan de Desarrollo Institucional* (2008 y 2012).
- *Políticas Operativas de Docencia* (2013).
- Sitio web de la UAM Cuajimalpa.

En un segundo momento se aplicó una encuesta (perspectiva cuantitativa), cuyo objetivo consistió en indagar el conocimiento de las características del Modelo Educativo por parte de los profesores. Se utilizó la técnica de muestreo. Dada la accesibilidad de los académicos a la red de la Unidad, se llevó a cabo una invitación abierta a los académicos para que respondieran un cuestionario, el cual fue enviado por correo electrónico. El instrumento consistió en un conjunto breve de preguntas cerradas. Se presentaron 20 rasgos relacionados con el Modelo Educativo de la UAM Cuajimalpa y con un modelo tradicional de enseñanza y se le pidió al docente que eligiera los rasgos que componían al Modelo de la UAMC.

Los rasgos que integraron el cuestionario fueron los siguientes: *flexibilidad, rigidez, autonomía, aprendizaje memorístico, investigación, exámenes objetivos, interdisciplinariedad, autoritarismo, pensamiento crítico, clase tradicional, rigor académico, atención al alumno, práctica profesional, movili-*

dad, solución de problemas, aprendizaje activo, sustentabilidad, participación, dependencia, trabajo en equipo.

El cuestionario fue respondido por 53 académicos de un total de 106. A los rasgos seleccionados se les graficó con un +2 si es que fueron elegidos en una primera opción y +1 si fueron elegidos como segunda opción. Por el contrario, se les otorgó un -2 si los rasgos fueron seleccionados como los más lejanos al Modelo de la UAMC y -1 si fueron elegidos como lejanos en una segunda opción. De esta forma se pudo hacer una representación gráfica del grado de conocimiento de los rasgos del Modelo Educativo por parte del docente.

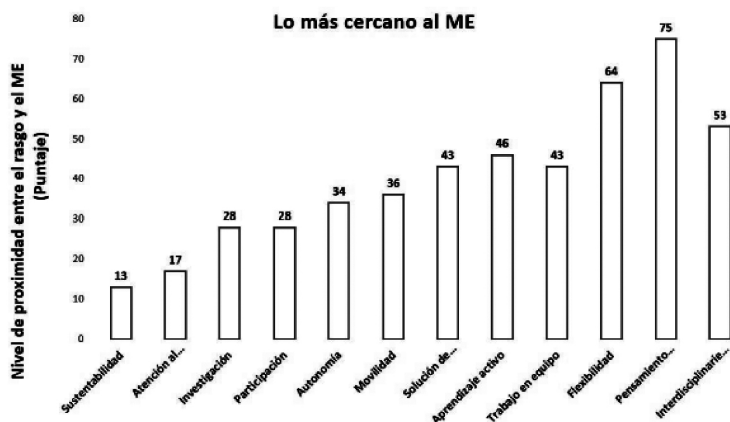
La tercera técnica empleada (de carácter cualitativo), para la recolección de datos fue el *focus group*. Se realizaron tres grupos focales integrados por 7 profesores de cada División Académica. En total, se entrevistaron alrededor de 21 profesores. La entrevista a los docentes estuvo integrada por tres secciones de preguntas relacionadas con: a) el conocimiento del Modelo Educativo; b) la forma como el docente había aplicado el Modelo y; c) los elementos que desde la perspectiva del docente debían cambiar para conducir de mejor manera el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resultados y análisis

La revisión de los textos institucionales que refieren al Modelo Educativo de la UAMC evidenció la falta de un documento integrado en el que se expusiera claramente lo que es el Modelo Educativo de la UAMC, los elementos y rasgos que lo integran; sus fundamentos y propósitos. Los textos con los que cuenta la institución refieren a un Modelo Educativo, describen sus rasgos, pero de forma un tanto fragmentada. Esto ha dificultado el conocimiento de dicho Modelo por parte del docente, pues algunos profesores se han ido formando la idea de un Modelo que comprende sólo algunos rasgos, sin llegar a la comprensión total del Modelo Educativo de la institución.

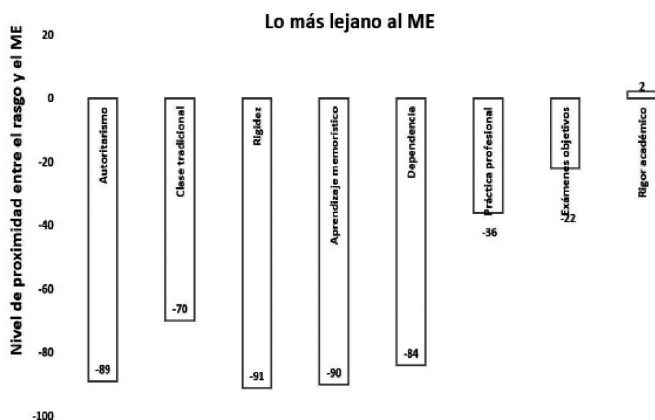
El segundo instrumento analizado fue el cuestionario que se les envió por correo a los docentes. Tuvo como objetivo saber si el docente conocía las características del Modelo Educativo de la UAMC. Los encuestados reconocieron plenamente los rasgos del Modelo Educativo de la institución. Es interesante observar que el rasgo mayormente identificado fue el de “pensamiento crítico”. Las técnicas didácticas que privilegia el Modelo (trabajo en equipo y solución de problemas) también fueron plenamente reconocidas por el docente, como se puede observar en gráfica 1.

Gráfica 1. Rasgos del Modelo Educativo de la UAMC más mencionados por el docente



En cuanto a las características reconocidas como ajenas al Modelo tenemos entre las más mencionadas “el aprendizaje memorístico” y el “autoritarismo”; rasgos que se asocian más con la escuela tradicional, la cual enfatiza la figura del profesor. Otros rasgos que fueron identificados como ajenos al Modelo se presentan en la gráfica 2.

Gráfica 2. Rasgos ajenos al Modelo Educativo de la UAMC, reconocidos por los docentes



Mediante los grupos focales se obtuvieron declaraciones que se organizaron en tres grupos temáticos: a) El conocimiento que los docentes tienen del Modelo Educativo de la UAMC; b) La concreción del Modelo en la práctica pedagógica del docente y; c) Opiniones de los docentes para lograr la mejora del proceso de enseñanza y del propio Modelo Educativo.

El conocimiento que los docentes tienen del Modelo Educativo de la UAMC

Los docentes entrevistados reconocen los rasgos del Modelo (lo cual coincide con la encuesta realizada); señalan los roles que deben tener el docente y el alumno dentro de un marco constructivista del aprendizaje:

- [El docente] es el diseñador de las experiencias educativas ¿no? Es el que tiene que plantear las situaciones para que a partir de esto se genere el conocimiento, e irlos guiando para que vayan aprendiendo un poquito más...
- ...que los alumnos aprendan a aprender y que sepan qué es un modelo constructivista...
- Es una formación hacia los alumnos basada en problemas, donde uno es un facilitador para que el alumno pueda llegar tanto a plantear como a resolver esos problemas y es un modelo donde el alumno está en el centro totalmente.

Pero también encontramos otros profesores que, aunque nombran los rasgos del Modelo, declaran abiertamente que no lo han comprendido:

- Lo que yo sé, es que es un proyecto... sobre valores que está dividido en unidades de aprendizaje.
- Yo sí fui al curso de Verence que muchos conocíamos, pero creo que no quedó claro, de hecho todavía no me queda claro y llevo aquí desde el 2007.
- Me tocó tomar el curso de Verence... y entramos al proceso como ABP [Aprendizaje Basado en Problemas], entonces yo realmente entendí el Modelo Educativo como ABP no como el Modelo Educativo, que después me vine a enterar que era otro.

Podemos concluir que los trabajos que las autoridades de la UAMC han realizado sobre la socialización del Modelo no han sido suficientes. Por una parte observamos que no existía un documento específico que describiera el Modelo Educativo de la institución, lo cual contribuía a la confusión de los profesores. Por otro lado, observamos que los cursos introductorios que se les ofrecen a los docentes de nuevo ingreso (aludidos aquí como “el curso de Verence”) no han sido suficientes para que el profesor comprenda lo que es el Modelo Educativo. Esto se debe a varias razones: los cursos introductorios se impartieron en los primeros años en que se constituye la UAMC, y luego dejaron de ofrecerse; asimismo, al no tener un carácter “obligatorio”, mu-

chos profesores de nuevo ingreso no los tomaron; otra razón expresada por los profesores es que en dichos cursos se les daba mucha información (sobre el Modelo, sobre técnicas didácticas, información de carácter administrativo), por lo cual no les resultó fácil comprenderla.

La problemática, pues, del conocimiento del Modelo por parte de la comunidad docente apunta hacia el hecho de que ha faltado mayor socialización del Modelo Educativo; lo cual se tendría que realizar considerando lo que declaran los profesores (claridad en el mensaje, dosificación de la información, medios diversos en los que se exponga a la comunidad qué es el Modelo Educativo, cuáles son las características que lo integran, cuáles son sus fundamentos, qué se espera que el docente haga dentro de ese marco educativo).

La concreción del Modelo en la práctica pedagógica del docente

En el marco de un Modelo Educativo de corte constructivista, el docente, como se explicó anteriormente, crea condiciones que facilitan el aprendizaje, establece una comunicación horizontal, fomenta el aprendizaje significativo, entre otras acciones. Para realizar tales acciones, el docente requiere de un conocimiento didáctico que le permita fomentar un aprendizaje centrado en el alumno.

Los datos registrados en esta investigación muestran que algunos docentes de la Unidad sí utilizan dinámicas o técnicas que privilegian más la interacción y el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la argumentación, veamos algunos extractos de lo dicho por los profesores:

- Los hago sentir cómodos, pero los hago que participen, y que pasen al pizarrón; y hacer la clase más activa porque si no se me van a estar durmiendo después de una clase tan pesada. Entonces, eso es muy importante, el tener comunicación con los alumnos y pues ver también cuáles son los mejores canales de aprendizaje de los alumnos.
- En los últimos tiempos yo he incorporado mucho el juego y el arte, por ejemplo, en el [tema] de gobernabilidad pedí una novela mexicana sobre gobernabilidad, luego les dejé hacer un *collage* sobre la violencia; impulsé al interior de clase un foro de partidos políticos, cada quien eligió uno y defendíamos la postura, pero de acuerdo a lo que se discutía en el Congreso y, por último, combinamos los niveles, tanto lo local como lo nacional.

- Cuando me tocan alumnos de últimos trimestres, que ellos ya leyeron mucha literatura, que ya tienen un camino hecho, hacen estudios de caso muy específicos ... se ponen en la piel de los actores, que están representados en el estudio de caso y eso ayuda mucho.

Sin embargo, la investigación documentó que muchos otros docentes continúan ejerciendo su clase de forma tradicional, lo cual sucede debido a diversos factores. Una primera causa se relaciona con la carencia de conocimientos didácticos. En este grupo ubicamos a aquellos profesores que tienen una actitud positiva para conocer el Modelo Educativo, para implementarlo en sus clases, pero que no saben cómo hacerlo debido a que, en general, el profesor universitario no se formó en el ámbito de la docencia; es común que imparta sus clases de la misma forma en que él aprendió en su experiencia previa como alumno (es decir, desde la escuela tradicional centrada en la enseñanza). Este grupo de profesores, además, está consciente de sus carencias didácticas:

- Para mí el profesor es el corresponsable de este Modelo, es decir, para mí el Modelo no es que no funcione, no lo hemos entendido o nos han faltado herramientas o condiciones o situaciones para poder apropiarnos [de él].
- La realidad es que los profesores fuimos formados en esta misma formación de la que nos quejamos de los alumnos; entonces, por supuesto es muy complicado llegar y decir que vas a cambiar esa misma formación que tú tienes.
- Creo que en ocasiones nos faltan herramientas pedagógicas para poder llevar a cabo... ciertos ejercicios y, sobre todo, para poder guiar a los alumnos en ciertos sentidos.

Un segundo factor que interviene para que el profesor no concrete el Modelo Educativo en su práctica docente, según los datos de la investigación, lo representa la infraestructura de la escuela. Desde la mirada de varios docentes no se puede lograr una educación centrada en el estudiante si no existen las condiciones de infraestructura para que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje.

Desde nuestra mirada, las razones que ellos exponen apuntan más hacia la falta de conocimientos sobre técnicas didácticas que les faciliten diseñar la clase de forma más interactiva en los espacios con los que se cuenta, y con los materiales a los que se tiene acceso, que a la ausencia de una infraestructura de la Unidad:

- Nuestra infraestructura ¿está para implantar ese Modelo?, [no] existe el mobiliario, debería haber salones acondicionados precisamente para implementar Modelos, desde las sillas. Yo veo a los alumnos en sillas de madera, yo me he sentado a escuchar exposiciones y ya no aguanto.
- Tenemos también una infraestructura que no propicia una interacción en Modelos de participación o de investigación, o sea yo tengo 35 alumnos en promedio cada trimestre, no cabemos en el salón, no tenemos, por ejemplo, una estructura de mesas de trabajo, tenemos una estructura tradicional.

Una tercera razón que esgrimen los docentes entrevistados para no incorporar el Modelo en sus clases es la forma en que el alumno ha sido educado. La percepción que tienen estos docentes sobre el estudiante es la de un ser pasivo, el cual prefiere recibir indicaciones en lugar de proponer o resolver situaciones. Es decir, el problema es el alumno, no existe una autocrítica. Al igual que en el grupo anterior, esta clase de percepciones (o representaciones sociales) apuntan más al desconocimiento del estudiante mismo, y de medios con los que el docente puede trabajar para lograr “transformar” al alumno pasivo en un estudiante participativo:

- Una gran cantidad de estudiantes viene de una educación tradicional, están acostumbrados a que les den; donde hay un profesor en frente del grupo y que les digan “hay que hacer 1, 2, 3, 4”; y ellos están acostumbrados a operar, sin cuestionar, sin ser críticos, sin ser analíticos, sin desarrollar las competencias que se requieren para este Modelo, por ejemplo.
- Efectivamente tenemos estudiantes con el síndrome de enséñame tú, con deficiencias tremendas desde la primaria: en la lectura, en la escritura, en el manejo de las matemáticas básicas, pero también me han tocado grupos cuyas condiciones socioeconómicas son verdaderamente tremendas.

Dentro de la investigación se registró un cuarto factor que impide a los docentes concretar el Modelo Educativo dentro de su práctica didáctica y es el hecho de que no creen en que un Modelo Educativo les pueda ayudar para lograr los objetivos de enseñanza. Esta clase de factor, con mayor arraigo ideológico, opera fuertemente en contra de la apropiación del Modelo:

- Yo oigo aquí modelos viejos y modelos nuevos, yo no entiendo eso. Mi abuela estudio hasta 4° grado nada más y yo quisiera que ustedes imaginen el conocimiento que tenía mi abuela ...y entonces yo lo que veo es

que cualquier persona que haya estudiado antes, está mejor preparada que alguien que estudia después, o sea yo diría que los modelos nuevos son los peores.

Consideramos que, si bien estos cuatro factores están diferenciados, se originan en gran parte por la falta de una comprensión profunda de lo que es un Modelo Educativo y de las técnicas y métodos didácticos en los que se apoyan las teorías del aprendizaje. Los docentes, formados en su mayoría en una escuela tradicional, no han podido romper con la visión de la educación centrada en la enseñanza del profesor.

Conclusiones

¿Qué resultados han arrojado las evaluaciones y qué se hace con ellas?

Con base en el diagnóstico realizado sobre la manera que el docente ha incorporado el Modelo Educativo a sus clases, se destaca lo siguiente:

La gran mayoría de profesores no conoce de manera profunda el Modelo Educativo de la Institución. Si bien saben reconocer sus rasgos, no comprenden la manera en que éstos pueden concretarse en sus clases.

Sólo algunos profesores entrevistados declararon que sí aplican técnicas de enseñanza que privilegian el aprendizaje centrada en el estudiante.

La gran mayoría de profesores entrevistados afirma que existen diversos factores que impiden que ellos puedan adoptar el rol de un docente que privilegia el aprendizaje significativo. Sin embargo, en sus respuestas lo que se trasluce es una carencia de formación didáctica, la cual es reconocida sólo por unos cuantos. Se documenta también otro grupo de profesores que tiene una mayor resistencia al cambio, que no cree en los Modelos Educativos ni en que los alumnos estén preparados para actuar, para proponer; por ello, prefiere continuar con una enseñanza tradicional, en la cual es el docente el centro de la enseñanza.

Los desafíos del docente

Resulta evidente que el desconocimiento que el docente tiene del Modelo Educativo es una tarea que no ha sido lo suficientemente atendida por las autoridades de la Unidad Cuajimalpa. Ante esta carencia, el grupo de profesores que realizaron esta investigación propuso diversas vías de difusión del Modelo Educativo, entre ellas está la realización de un libro en el que se describe el Modelo de la Institución, sus fundamentos, sus rasgos, sus objetivos.

Asimismo, un curso para los nuevos profesores de la UAM en el que se explica dicho Modelo.

Ahora bien, los datos recogidos en esta investigación apuntaron constantemente a la insuficiencia de la formación didáctica por parte de los profesores universitarios. Por ello, se propuso a las autoridades la existencia de cursos permanentes de formación didáctica; tanto técnicas generales como didáctica de la disciplina. Las autoridades respondieron con la creación del *Diplomado en docencia universitaria*, integrado por cinco módulos (y 100 horas de duración), el cual se ha impartido en dos años consecutivos. Asimismo, la Rectoría de la Unidad ha ofrecido varios cursos sobre técnicas didácticas; tecnologías en la educación y didáctica específica para ciertas disciplinas (específicamente para el área de matemáticas y escritura).

En el mismo sentido de formación didáctica, se propuso Impulsar la existencia de comités de docencia que discutan al inicio del trimestre las estrategias convenientes para la operación de las UEA programadas y, al final del curso, evaluar dichas estrategias. Se propuso también reuniones académicas cuyo objetivo sea la socialización de materiales o de experiencias didácticas exitosas.

Una última propuesta relacionada con el quehacer docente es la infraestructura, ya que los profesores entrevistados señalaban que los espacios y materiales no eran los adecuados para llevar a cabo ciertas actividades de aprendizaje. Ante esto, la propuesta a las autoridades fue la mejor administración de los espacios, atendiendo a las necesidades de cada UEA y la adquisición del material necesario requerido por los profesores. Esta última propuesta también ha sido atendida. La biblioteca se encuentra en constante actualización; los laboratorios poco a poco han sido equipados y los docentes pueden hacer uso de los diversos espacios de la Unidad si así lo requieren y lo justifican.

Así pues, la evaluación que se realizó sobre el Modelo Educativo de la UAMC ha sido estudiada y atendida por parte de las autoridades, si bien el trabajo para socializar el Modelo Educativo debe ser permanente. Por parte de los profesores el desafío es formarse en un ámbito didáctico que ha quedado relegado dentro de su formación académica.

Referencias

- Moreno, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Revista Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, 50 (2), 26- 54. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa.
- Pons, R. M., Serrano, J. M., Luna, E., Cordero, G., Lomelí, C. y Moreno, T. (2010). Cooperative learning: a methodological answer to instructional design based on competences in the university environment. *International Journal Information and Operations Management Education*, 3 (3), 202-223.
- Santos, M. A. y Moreno, T. (2004). ¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (23), 913-931.
- Serrano, J. M., Moreno, T., Pons, R. M. y Lara, R. S. (2008). Evaluación de programas de formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo, basada en análisis de ecuaciones estructurales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(2).}
- Stiggins, R. (2002). Assessment Crisis: The absence of assessment for Learning. *Phi Delta Kappan*, June, 758-765.
- Stiggins, R. y DuFour, R. (2009). Maximizing the Power of Formative Assessment. *Phi Delta Kappan*, May, 640-644.

Recursos Pedagógicos y Didácticos

En el marco de los modelos educativos que las instituciones operan se realizan acciones encaminadas a guiar y acompañar el logro de sus fundamentos; entre estas se encuentran los recursos pedagógicos y didácticos. En tal sentido, este capítulo se encuentra conformado por la recopilación de las experiencias que han tenido tres universidades respecto a la implementación de estrategias de apoyo.

Siendo así, primero se presenta la experiencia que la Universidad Veracruzana ha enfrentado con la implementación del uso de la TIC, esto bajo una política institucional que va encaminada desde la dotación del insumo en términos de equipamiento físico, hasta su evaluación como herramienta de aprendizaje; de igual forma se presenta la experiencia de esta misma universidad en relación a un programa cuya finalidad es articular el trabajo de dependencias universitarias específicas con el objetivo de lograr la educación integral.

Por otro lado se presenta un estudio respecto al programa de tutoría en la UPN-Ajusco, mismo que desarrolla con la finalidad de apoyar a los estudiantes en su formación. Dicho estudio se centra en las distintas nociones que giran alrededor de la tarea tutorial y en los alcances y limitaciones del programa empleado. Por último, se presenta la experiencia que la Universidad Autónoma de Tlaxcala ha tenido con la implementación de lo que han denominado Actividad Integradora como estrategia pedagógica para lograr articular aprendizajes que de alguna manera reconocían como fragmentados.

XIII

La tutoría en la mirada de los profesores de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco

Jesús Carlos González Melchor

***Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Ajusco***

Resumen

El presente capítulo presenta los hallazgos de la indagación de las nociones que tienen los profesores-tutores sobre su cotidianidad que experimentan al desarrollar el Procedimiento General de la Tutoría (PGT) en la Licenciatura en Pedagogía de la UPN.

De acuerdo al reporte de la ANUIES (2015) los principales problemas que se suscitan en las Instituciones de Educación Superior (IES) son: la reprobación, el rezago y deserción escolar que conlleva a una baja eficiencia terminal; sin embargo, es difícil puntualizar la magnitud de cada uno de estos fenómenos debido a las diferentes conceptualizaciones para comprender una misma problemática.

Para resarcir esta situación en la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco se encuentra un Departamento de Asistencia Educativa para el apoyo académico, servicio social, y de asesoría para la comunidad estudiantil, es conocido como CAE (Centro de atención al estudiante). Dentro de él se maneja el programa de tutoría, el cual está reglamentado por el Procedimiento General de la Tutoría (PGT), documento que norma las condiciones a seguir además de las funciones y metas para favorecer la tutoría.

De acuerdo a Rubio y Murera (2007: 219) “El programa Institucional de Tutorías se estableció en 2003 coordinado por la Dra. Lilia Paz Rubio durante cinco años quien fue incorporando cada año, mediante cursos de veinte horas, a más de cincuenta profesores de tiempo completo (de la unidad

Ajusco y de las otras unidades del Distrito Federal) a la tutoría personalizada de 250 estudiantes, algunos de ellos contaban con beca PRONABES”.

El Procedimiento General de la Tutoría (PGT) fue diseñado para acompañar al estudiante durante su trayectoria por la universidad, así como apoyarlo en favorecer su desempeño académico e intervenir de forma óptima y evitar o resarcir el rezago escolar y el abandono de estudios; en otras palabras evitar el fracaso escolar. Ahora a más de trece años de su implementación pretendemos indagar en las voces de los tutores sus nociones sobre la intervención de este programa institucional.

A partir de este planteamiento la investigación se destaca en conocer las nociones sobre las funciones que realizan los tutores de la Licenciatura en Pedagogía, de esta manera se documentan los alcances y límites del programa, además de reflexionar sobre esta función tan importante en el apoyo de la comunidad estudiantil.

Palabras clave: Educación universitaria, Tutoría, Tutoría universitaria. Licenciatura en Pedagogía

Justificación

A partir de este planteamiento la investigación se destaca en conocer las nociones sobre las funciones que realizan los tutores de la Licenciatura en Pedagogía, de esta manera se documentan los alcances y límites del programa, además de reflexionar sobre esta función tan importante en el apoyo de la comunidad estudiantil.

Existe una amplia población de alumnos que está inscrita en el programa de tutoría, muchos de ellos beneficiados por la beca PRONABES. Esto desdiseña un poco la función del tutor, pues se cree que ese es el motivo principal, entonces pierde credibilidad y rigurosidad el proyecto, ya que los alumnos no lo toman con seriedad, ni compromiso. Para llevar a cabo esta labor planteamos las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las nociones sobre la tutoría en los profesores de la Licenciatura en Pedagogía?, ¿qué implica para los docentes el trabajo de tutoría? y ¿qué funciones lleva a cabo el tutor de la Licenciatura en Pedagogía?

Objetivos

- Analizar las nociones sobre la tutoría en los profesores de la Licenciatura en Pedagogía.
- Indagar las funciones de los tutores de la Licenciatura en Pedagogía acerca del programa de tutorías.

Fundamentación teórica

La tutoría académica se ha convertido en los últimos años en una estrategia de fortalecimiento que favorece la formación inicial académica en el que diversos organismos e instituciones han depositado sus esperanzas para mejorar la educación superior, de acuerdo a ello la ANUIES la define de la siguiente forma “la tutoría formaría parte de las actividades del docente y tendría como propósito orientar en los estudios y promover en los estudiantes un papel activo en su aprendizaje” (ANUIES, 2003; 37-28).

Por su parte Moore manifiesta que la tutoría es un proceso de orientación académica

[...] que tiene sus inicios en la Edad Media en algunas instituciones europeas como la Oxford University. En un principio tenía un carácter religioso y consistía en la vigilancia de la conducta moral de los discípulos; posteriormente adquirió un matiz pedagógico y su objetivo principal era ayudar en la apropiación y significación individual y personalizada de ciertos contenidos (Moore, 1968: 21; en Glazman, 2012: 24).

A inicios del siglo XX la tutoría empezó a tomar mayor importancia como elemento de formación que se incorporó en numerosas universidades norteamericanas, canadienses y europeas. Su éxito contribuyó a que los propósitos de esta actividad se extendieran y comenzó a ser utilizada como un efectivo medio de preparación para investigadores.

No se tienen referencias claras de la forma en que estas prácticas educativas llegaron a México, sólo se sabe que uno de los primeros sistemas tutoriales comenzó en 1941 en el posgrado del Instituto de Química de la UNAM, mismo que en 1965 se trasladó a la Facultad de química. (Alcántara, 1990: 53; en Glazman, 2012: 25-26).

Desde entonces, la práctica tutorial en este programa consiste en el contacto y participación del estudiante en un proyecto de investigación en el que aprende de forma directa a investigar y desarrollar su trabajo de grado.

De acuerdo al modelo de las Universidades el profesorado tendrá una relación respecto a la docencia y tutoría. Pues la tarea del profesor es apoyar a los alumnos en sus procesos de enseñanza aprendizaje, así como facilitar el desarrollo integral que lo prepare para la vida, esto sólo se logrará si el docente asume la tarea de un tutor, complementaria a sus funciones como docente.

Rodríguez (2008: 21) menciona que hay una relación entre docencia, tutoría y orientación, pues aunque no se les asigne el nombramiento, son

orientadores a diario. Se trata de que la función del profesor asuma mayor protagonismo, guiando y facilitando el proceso de aprendizaje.

Bajo esta concepción los profesores deben tener mayor acercamiento con sus alumnos, involucrándose en su desarrollo integral, pues deben apoyar su proceso de formación y en actividades de otra índole más específicas; por ejemplo involucrar a los de nuevo ingreso, apoyar con estrategias de estudio o canalizar a orientación aquellos casos que lo requieran. Rodríguez sostiene que la acción tutorial se estructura en un modelo organizativo basado en tres niveles de intervención:

Un primer nivel corresponde a la acción tutorial y orientadora que ha de hacer el profesor-tutor (tutoría); un segundo nivel referido al asesoramiento, formación y soporte técnico a la tutoría (Servicios de Orientación internos de la Universidad); y un tercer nivel (Servicios externos a la Universidad) centrado más en la colaboración en aspectos específicos de la acción orientadora (transición universidad-mundo laboral, formación continuada, programas europeos, etc.) (Rodríguez, 2008: 57).

La función del tutor es un factor importante, pues interviene en el proyecto educativo, ya que deberá apoyar a los estudiantes, generando actitudes de necesidad de capacitarse, de explorar aptitudes; de mejorar su aprendizaje, tomando en cuenta su futuro, y de esta forma concientizarlos de forma responsable, es por ello que la tarea del tutor es estimular las capacidades y procesos de pensamiento, de toma de decisiones y de resolución de problemas.

El tutor universitario es aquel profesor que ha de tener una motivación y preparación para la docencia así como un interés por el desarrollo del alumnado como persona, como estudiante y como futuro profesional. Su tarea va a consistir fundamentalmente, en la formación.

Rodríguez (2008: 57-58) arguye que existen diferentes tipos de roles, desde carácter académico (tutoría académica) a otros que potencian la relación personal, y finalmente los que se centran más en la acción orientadora (tutoría de asesoramiento personal y profesional).

Adoptado un modelo de formación integral, el sistema tutorial ha de prestar atención a la dimensión académica, profesional, social y personal de forma globalizadora. De ahí que los roles y funciones asignados al tutor se puedan concretar en los siguientes:

El profesor-tutor habrá de ser un informador de todo aquello que pueda ser de interés para la formación del alumnado y, a su vez, un observador de la dinámica tutorial con una actitud crítica y constructiva que permita la mejora de la misma.

El tutor funge como un gran participante en el aprovechamiento de su tutorado, ya que él le brinda las herramientas necesarias para complementar alguna de las áreas del sujeto que no logra o requiere de ayuda para desarrollar. Las capacidades que se pretenden desarrollar son las cognitivas; las capacidades de identidad y equilibrio personal además de las capacidades de relación e integración social.

Metodología

Esta investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo. Para la construcción de las dimensiones de análisis que nos explicara lo que profesores poseen sobre su experiencia como tutores, elaboramos una guía de entrevista integrada por 26 preguntas basadas en los referentes teóricos y los objetivos de investigación. En estas entrevistas se abordó la formación profesional, el significado de que los profesores tienen sobre el ser tutor y sus respectivas funciones. Algunas de las interrogantes que se realizaron fueron las siguientes: ¿Cómo se incorporó usted a la tutoría?, ¿Qué significa ser tutor en la licenciatura en Pedagogía?, ¿Cuáles son las funciones del tutor?, ¿Reciben capacitación previa los tutores?, ¿Tienen juntas, reuniones donde traten el tema de la tutoría.

En total realizamos 10 entrevistas a profesores reconocidos y prestigiados por su trayectoria académica por la comunidad universitaria que fungen como tutores de la Licenciatura en Pedagogía y de otros programas de licenciaturas en la UPN

Resultados

Las nociones del Ser tutor en los profesores de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN

Los profesores manifestaron que la función tutorial en la UPN se compone de dos fases; la primera es acompañar al estudiante en su formación académica de tal manera que pueda generar un proceso de crecimiento académico, sin involucrarse directamente, pero si canalizando de forma oportuna en ámbitos que no le competen, ya sea problemas psicológicos o de apoyo económico. La segunda es de carácter más específico en cuanto al apoyo de asesoría en una materia en particular, manifestaron que la tutoría tiene un nivel propedéutico, además de que el CAE le solicita este tipo de ayuda a los docentes para apoyar a los estudiantes rezagados, los cuales participan en comunidades de aprendizaje.

Para mí ser tutor funciona en dos partes, un ámbito es el acompañar al estudiante en su proceso de crecimiento académico para lograr los mejores resultados en su proceso formativo. Ser tutor implica conocer sin involucrarse en problemáticas de carácter familiar, económico, laboral, para tratar de canalizar a los estudiantes y a las estudiantes a otras opciones como digamos tratamiento psicológico, apoyarlos si requieren algún consejo para optar por opciones de empleo, yo creo que es un acompañamiento integral, en donde uno trata de aconseja conocer y dar orientación para que los estudiantes obtengan mejores niveles y eviten fracaso escolar, la otra forma es viendo el contexto de tutoría es apoyar a grupos de estudiantes, en el caso de las estadísticas han enfrentado ya un proceso de fracaso en esos casos entramos en comunicación con el Centro de Atención al Estudiante, ellos no asignan a un determinado número de estudiantes que tiende a no ser numeroso y que les damos clases o asesorías grupales, también en lo que trabajo mucho es en la formación de comunidades de aprendizaje, en donde además de que yo imparto las clases y las asesorías a los estudiantes que han tenido problemas con estadísticas los formo para que ellos continúen sus estudios, ellos se reúnen y hemos tenido buenos resultados (Entrevista 1).

Señalaron que las actividades principales son atender a los estudiantes en cuanto a sus necesidades o limitaciones escolares, ya que cuestiones de otra índole no puede porque no están a su alcance, por ejemplo materias reprobadas y problemas económicos. La función principal recae en apoyar a los estudiantes con estrategias para que desarrollen y adquieran habilidades como la búsqueda de información y lecturas accesibles para la comprensión de temáticas y, entre los dos buscar una solución para entender algún contenido específico aunque no sea de su área profesional.

Las actividades principales son atender a los estudiantes en términos de abordar sus necesidades o limitaciones o sus problemas con materias que les cuesta trabajo comprender y acreditar. En ocasiones se nos presentan a con otras dificultades donde uno como tutor no puede hacer gran cosa. Cuando requieren la tutoría ya traen materias reprobadas, y les cuesta mucho trabajo recuperarse, en ocasiones están a punto de dejar la carrera. Muchas veces acarrean problemáticas personales como carencias económicas en su casa, entre otras dificultades esas ya no son nuestras funciones, dado que la solución no se encuentra a nuestro alcance (Entrevista 3).

Enfatizaron en las problemáticas familiares y económicas que enfrentan los estudiantes, mismas que se plantean en las sesiones de tutoría, lo que conlleva a generar niveles de confianza que se traduce en la construcción de un lazo que va más allá de lo académico; es decir la problemática académica es

una repercusión de las preocupaciones cotidianas del estudiante como son las condiciones: emocionales, de salud, su condición familiar o sus relaciones de noviazgo. En concreto, tratar de dar orientación en la búsqueda de alternativas.

...yo no soy psicóloga, soy socióloga y tengo una formación sobre todo en el terreno didáctico y en las asignaturas que imparto, tiendo a buscar a la canalización. Por ahí tuve un caso de una chica, que arrastró un problema muy fuerte de violencia familiar, entonces uno los canaliza con el (CAE), ellos los direccionan a otras instancias. En el caso de esta chica la encauzaron a un Centro de mujeres maltratadas del gobierno de la Ciudad de México (INMUJERES); lo cual generó a resultados muy favorables, donde le abastecieron de un servicio médico, atención psicológica y orientación jurídica. Ha sido un caso exitoso, porque aparte de estos centros, el CAE y una servidora estamos viendo que ellas tenga el acceso al empleo. Tiene una hija pequeña, también la niña recibe este tipo de atenciones e inclusive la han favorecido por parte del Gobierno del Distrito Federal consiguiéndole un departamento. En concreto cuando hay algún problema familiar yo trato de canalizar, primero al CAE, para que de ahí tengan las otras instancias como es la atención psicológica (Entrevista 5).

Destacaron que la labor tutorial es ser un acompañante, que apoyara a prevenir situaciones que desfavorecen su situación académica o en otras cuestiones como personales y económicas.

Mi experiencia aquí, significa ser una persona que acompaña a los alumnos que requieren una atención especial en el sentido de prevenir su deserción o prevenir también su rezago escolar, entonces ser tutor es ser un acompañante que los apoya en cuestiones académicas, tratando de dar un consejo que mejore sus relaciones familiares, económicos, problemas personales (Entrevista 7).

La función de la tutoría implica el involucramiento de los profesores situaciones donde el estudiante se conciente de su realidad y elabore proyectos de vida y de índole laboral, además de intentar resolver problemas agudos de su cotidianidad:

Con respecto a cuándo detecto problemas económicos me interesado en apoyarlos en alguna ocasión buscando en las bolsas de trabajo virtuales como Bumeran o Manpower trabajos de medio tiempo, trabajo becario en donde yo les aconsejo que accedan para que puedan revisar, me he acercado al CAE para pedir su apoyo. De esta manera creo que podemos ayudarles en el caso de los problemas económicos. He tenido otros problemas, alguna vez tuve el caso de una chica a la que violaron, no fui su tutora, pero

como profesora me percaté porque ella se acercó a mí, y en algún momento inclusive puede canalizarla para que tuviera atención psicológica y médica, para que le hicieran pruebas, para evitar enfermedades de transmisión sexual y mejorara su condición de vida (Entrevista 8).

La característica principal de la tutoría es la atención de problemas psicoafectivos que repercuten en su socialización, desempeño académico y desarrollo intelectual. En el terreno socioeconómico expresa que son alumnos que vienen de domicilios muy distantes de la universidad y la mayoría de ellos becados.

Los tutorados llegan aquí por problemas psicoafectivos, son raros con problemas académicos, tienen problemas en alguna asignatura pero más con problemas afectivos. Socialmente encuentro familias desintegradas, disfuncionales o incompletas, una estructura de familia medio débil en el sentido socioeconómico, incluso lejanos a la universidad, o sea una vivienda lejana de la universidad, la mayoría de ellos becados, por las becas universitarias. La otra característica, con dificultades para establecer vínculos, problemas para relacionarse con otras gentes, teniendo problemas de comunicación, en este proceso de desestructuración de la familia parece que no aprendieron a comunicarse entonces viven del mal entendido, nadie los quiere, nadie los entiende o no hay un proceso de comprensión, entonces eso los debate, encuentras problemas de noviazgo, y por un noviazgo truncado son capaces de hasta abandonar la universidad, porque se sienten frustrados, existen dificultades para asumir el fracaso, poca tolerancia a la frustración, con algunas dificultades para establecer los límites de las relaciones, problemas de carácter afectivo y lo veo no sólo con mis tutorados sino también en mi grupo que terminan siendo un gran obstáculo para el desarrollo del sujeto en lo académico e intelectual (Entrevista 9).

Los tutores enfatizan en trabajar la autoestima, pues es primordial que el tutorado tenga confianza en sí mismo, posteriormente retomar su contexto para ofrecer estrategias de motivación, de esta manera desarrollar conocimiento, saberes que son necesarios así como crear estrategias para resarcir sus carencias o dificultades para con ello generar actitudes de colaboración y repercuta en su desempeño escolar.

Primero trabajo algo que a veces no es sólo la cuestión de carácter técnico ya que el sujeto deba tener confianza en sí mismo, me parece que hay una cuestión a trabajar en conjunto con el tutorado que es la autoestima, aunque me parece que el concepto no es tan claro, entonces identifiqué que el problema es la definición de autoconcepto. El sujeto debe tener un concepto claro y propio de sí mismo donde la aceptación es un primer elemento de configuración; un segundo elemento es generar la motivación porque si no

entendemos el contexto del sujeto me parecería que cualquier estrategia de motivación no sirve, sobre todo cuando hay que motivar en sentido opuesto a lo que la sociedad señala. La educación forma valores que a veces son contradictorios en la propia sociedad ese trabajo de mejorar las condiciones del sujeto pasarían a tratar de conformar algunos saberes y conocimientos, que son factible desarrollar, entonces tratar de generar estrategias de aquellos elementos en los que el sujeto se encuentra débil o carente a partir de una serie de ejercicios específicos. Por ejemplo no sería lo mismo tratar de enseñar a un sujeto que tiene dificultades con la investigación, que a un estudiante que tiene problemas con la redacción o con la lectura de comprensión, por lo tanto pondero la generación de autoestima, la confianza en sí mismo, la motivación y al final todo esto tendría que venir acompañado con algunos valores que a veces son mal entendidos o malinterpretados. Algunos de ellos es el valor que tiene el conocimiento, ya que este posee un valor de uso, no de cambio, y en eso tendríamos que ser muy claros, no todo conocimiento tiene que ser necesariamente pagado o comprado, sino el conocimiento en sí mismo tiene su valor intrínseco, entonces hay que trabajar esa parte, no todo conocimiento es una calificación. Hay conocimiento que en sí mismo tiene que dar satisfacciones propias a quien se está formando en este ámbito; y la otra es contra corriente y no generar el conocimiento o la educación a partir de la competencia, sino también como generar la actitud de la educación a partir de la colaboración (Entrevista 4).

Un elemento fundamental en el trabajo de tutoría es el desarrollo de estrategias de intervención para abatir los índices de reprobación o rezago escolar. Por lo tanto los profesores manifestaron que apoyan a los alumnos que tienen problemas con asignaturas y que pueden reprobarlas con asesorías externas (fuera del horario laboral o contraturno). A pesar de ello los estudiantes suelen ser irregulares en sus asistencias. A continuación el profesor me mostró una bitácora donde organizó y lleva secuencia de cada una de sus asesorías con sus tutorados. Aludieron que es complicado tratar de sugerir estrategias de estudio con asignaturas ajenas a su campo de intervención por lo cual se limitan a recomendar profesores que dominan dichos contenidos y dan asesorías; así como lecturas que apoyen al entendimiento de algún contenido en las asignaturas.

En el caso de mis alumnos prácticamente pretendo resolver cuestiones más específicas en ciertas materias de alto índice de reprobación como son las Estadísticas, Ciencia y sociedad y Epistemología; insisto en recomendarles profesores, en un momento dado recomendarles qué tipo lecturas con contenido, para que puedan tener un manejo de información en alguna materia (Entrevista 2).

En cuanto a la implementación de Estrategias de intervención para abatir el abandono escolar expresaron como eje fundamental del trabajo el desarrollo de la motivación; aunque generalmente los factores que conllevan a la deserción son problemas económicos o familiares y que por más que se deseen intervenir es difícil llevarlo a cabo. Consideran que las autoridades deberían revisar con mayor conciencia a los alumnos que realmente requieren más las becas económicas, pues conoce a alumnos que no asisten a clases por falta de recursos.

La labor que llevo a cabo es la motivación, no puede haber otra, aunque hay casos que son muy difíciles. Sí tienen un problema familiar o económico por más que quiera no puedo apoyar, [...] tenía una alumna que ya casi había acabado la tesis y el papá se quedó sin trabajo, no tenía como venir entonces tenemos una población de alumnos que económicamente están bien, pero hay otros que están muy mal, yo creo no hay términos de a quién le otorgó una beca, entonces deberían de revisar más esta cuestión de las becas para poder mejorar los apoyos a los alumnos que si lo requieren, yo no digo que no les den beca a todos pero si hay quien la requiere más que otros (Entrevista 5).

Un elemento a considerar en el plan de acción tutorial es el fomentar estrategias para favorecer la eficiencia terminal. La cual se encuentra estrechamente relacionada con la titulación, donde la dirección de proyectos de tesis es la labor a realizar por los tutores; por ello es fundamental que los docentes del programa educativo de la licenciatura en general se involucren en los procesos de titulación.

Impulsando los procesos de titulación, porque a mí me parece que un alumno que egresa, es uno más que egresa, lo que nosotros estamos tratando de impulsar mucho más es la titulación porque esta le da una condición ya de profesional no de egresado, si no se titula se está en una situación muy endeble. Impulsamos mucho buscando que tenga una buena formación, sobre todo que traigan una base sólida que les permita efectivamente comprender lo que implica el campo laboral pero también en términos de que ellos sepan desempeñarse, porque un pedagogo tiene que manejar saberes pero también tiene que saber escribir, hay una serie de habilidades y competencias intelectuales básicas que debe poseer y si no las tienen difícilmente se van a poder involucrar, un pedagogo que no sabe escribir, no le hace honor a su profesión (Entrevista 1).

En las voces de los entrevistados se manifiestan la preocupación para mejorar e innovar el programa de tutoría en la UPN. Una primer sugerencia es implementar una base de datos para que haya un seguimiento más puntual de

la situación de los alumnos, realizar evaluaciones a los alumnos acerca de su desempeño, así como identificar si el servicio de tutoría es efectivo, esto sin llegar a trámites burocráticos que entorpezcan la labor.

[...] Es un poco complicado porque de pronto si sería bueno darle seguimiento, pero se puede volver una burocracia cuando empieza a entrar una sobre vigilancia de los procesos, y eso complica mucho, creo que lo único que sería importante es que se hicieran evaluaciones en términos del desempeño de los alumnos, lo único que propondría sería una base de datos, donde ellos pudieran hacer un seguimiento más puntual, no en términos burocráticos, en términos de que ellos tuvieran un dato actualizado de la situación de cada uno de los alumnos y de la relación, que dijeran este alumno ha tenido tutor, pero aun así sigue acarreado esta materia, entonces el tutor no está apoyando, tener una base de información permitiría tomar decisiones ante ciertos criterios, no para que les estén informando sino para que ellos sepan cual es la situación que está viviendo un alumno (Entrevista 6).

Recomendaron que el CAE conjunte más tutores, apoyándose de otros profesionales u otros agentes de la institución y no sólo de terapeutas, en caso de que alguien no pueda ayudar al sujeto canalizarlo a otras instituciones ya que la demanda es alta, puesto que en la comunidad los profesores no quieren involucrarse en el programa de tutorías o simplemente sólo son de nombramiento y no de acción es decir, no apoyan a los estudiantes.

El CAE nos dicen que hay mucha demanda de tutores y que no existen los suficientes, yo digo que ser tutor es como ser orientador, escolarmente hablando, ya que tienes que buscar la manera de integrar a más maestros, no quiero decir que no hay los suficientes tutores, pues una cosa es lo que me diga el CAE, pero pienso que hay varios maestros que no quieren ser tutores o no les gusta, o no tomaron el curso o porque no atienden a los alumnos, porque una cosa es que a mí me manden dos, tres o diez, y otra cosa es que sólo sea de nombramiento pero no de acción, no de trabajar con ellos. La otra es como se marca por ejemplo la tutoría en la orientación, se podrían apoyar también de otras personas, porque el orientador no va a realizar todas las actividades porque son bastantes; para dar tutoría pues podría apoyarse del otros especialistas, porque tampoco es la tutoría sinónimo de ser terapeuta, porque también para eso se requiere una especialización o preparación, es como ser el guía entorno a las actividades escolares del estudiante y en dado caso de que haya un problema que rebase las posibilidades de lo que pueda dar el tutor, podría canalizarlo con un especialista, tal vez de la misma institución entonces formar un grupo de docentes que atiendan problemas particulares o en su defecto mandarlos a otro lugar, a instancias de apoyo. (Entrevista 3).

Conclusiones

El programa de tutoría en la Universidad Pedagógico Nacional se instaaura con la finalidad de incrementar la calidad educativa en la formación integral de los estudiantes, además de recuperar y fortalecer la dimensión humanística de los procesos educativos en la dinámica cotidiana de la universidad.

En el discurso de los tutores encontramos que conciben la tutoría académica como una modalidad de actividad docente que implica procesos sistematizados mediante los cuales el tutor guía al estudiante en su incorporación y tránsito en su trayectoria universitaria mediante una atención personalizada, su desarrollo se realiza de diversas formas: hábitos de estudio, estilos de aprendizaje, estrategias cognitivas, éxito académico, autoconcepción, escucha en cuanto a las necesidades económicas, afectivas y emocionales, e inclusive atención a deficiencias de aprendizaje ocasionado por supuestos trastornos mentales.

En la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional ser tutor, es ser acompañante del estudiante durante su trayectoria en cuanto a dificultades de índole académica, para favorecer su desempeño; sin embargo, se atienden otras cuestiones como problemas familiares y afectivos, pero esto sólo se da sí el tutor lo cree conveniente o desea hacerlo.

Las principales funciones que realiza el tutor es acompañar al estudiante en cuanto a disminuir sus limitaciones académicas al elevar su desempeño a través de estrategias de aprendizaje para tener un mejor desarrollo académico intelectual, asimismo contribuir a la integración del tutorado a la comunidad universitaria.

Para mejorar el desempeño académico trabajan en las dificultades que manifiestan los alumnos, o en temas que soliciten revisar, así como dedicándoles tiempo de escucha. Algunos tutores dan asesorías grupales para fomentar el desarrollo de habilidades u ofrecen estrategias de aprendizaje, como ejercicios de repetición, principalmente trabajan lectura de comprensión, redacción y reflexión. Aunque se denota una fuerte confusión entre las funciones del tutor y asesor de tesis.

Entre las complicaciones que encontramos es que el Procedimiento General de Tutoría no muestra relación con la práctica profesional ni con el currículo; las evaluaciones no son planificadas ni sistemáticas, existe poca remuneración en el aspecto salarial (otorga puntos a la beca de estímulo académico condicionada al número de estudiantes atendidos y las horas dedicadas en el semestre); se carece de un fundamento teórico y metodológico en cuanto a la atención de los estudiantes ya que la atención se da por senti-

do común; además de no generar proyectos colectivos entre la comunidad de tutores que reflexione y retroalimente su actuar.

A partir de estas miradas la tutoría en la UPN debe institucionalizarse con el fortalecimiento de sus prácticas, así como dar un seguimiento puntual en sus procesos de evaluación, programas en la formación de tutores, relacionar y sistematizar los programas de servicio social vinculados a estos, la organización interna de los servicios entre el CAE y la Coordinación de la Licenciatura en Pedagogía coadyuvarían a la mejora de sus funciones.

Referencias

- ANUIES (2015) Anuario de Educación Superior-Licenciatura. Cd de México.
- ANUIES (2002) en Glazman R. (2012) En el camino de la titulación, trazos tesis y tramos. Cd de México, Díaz de Santos.
- Alcántara (1990) en Glazman R. (2012) En el camino de la titulación, trazos tesis y tramos. Cd de México, Díaz de Santos.
- Moore (1968) en Glazman R. En el camino de la titulación, trazos tesis y tramos. Ediciones Díaz de Santos. España.
- Plazola Díaz María (2009) Sujetos y procesos del cambio curricular. Cd de México, UPN.
- Rodríguez Espinar S. (2008) Manual de tutoría universitaria, Octaedro, Barcelona.
- Rubio y Murera (2007) Programa Institucional de Tutorías, Cd de México, UPN
- UPN (2002) Programa Nacional de Tutorías para el sistema de unidades UPN y Ajusco. Cd. De México, UPN.

XIV

La Actividad Integradora. Las implicaciones del proceso de asimilación como estrategia de integración curricular en la UATx

*Blanca Margarita Andrea Padilla Mendoza
Moisés Mecalco López*

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Resumen

La UATx puso en marcha una reforma curricular en el 2012 mediante la construcción de un nuevo modelo educativo (MHIC). Por sus contenidos filosóficos, curriculares y pedagógicos implica rupturas y cambios necesarios con la perspectiva educativa centrada en la enseñanza. La implementación ha involucrado distintas respuestas de los actores institucionales, aquí nos interesa el análisis de las posiciones de profesores y estudiantes en razón de una de las propuestas estratégicas para el logro del aprendizaje y, en especial, de la integración de los conocimientos, las habilidades y actitudes planteados en el perfil de egreso: la Actividad Integradora. Su propósito es dar una respuesta a la fragmentación de los conocimientos que se generan en las aulas y que limita la posibilidad al estudiante de construir la relación de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales, con los fenómenos y acontecimientos de su contexto. Sin embargo, la implementación ha provocado respuestas variadas; por una parte, resistencia e incomprensión, y, por otra, participación y aprendizaje de la experiencia.

Palabras clave: Integración, Currículum, Estrategias.

Introducción

A partir del 2005, la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), ha pasado por una serie de reformas que han impactado los diversos niveles de concreción de su estructura adjetiva y sustantiva. Para el 2012, la reforma alcanza a los Programas Educativos (PE) y su reestructuración bajo los principios y fun-

damentos del denominado Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC). Este modelo educativo se centra en el aprendizaje del estudiante desde una perspectiva humanista objetivando al sujeto educativo como un proyecto continuo, basado en competencias desde un enfoque socioconstructivista, aterrizado en el aprendizaje situado, vinculando la formación del estudiante con su contexto.

Una particularidad de la reforma curricular es la búsqueda de la integración de aprendizajes y la movilización de los saberes, con el fin de responder al problema del diseño curricular que es la parcelación de los conocimientos generados en el aula y, por lo tanto, la generación de una visión fragmentada del objeto de estudio que, como resultado, no permite al estudiante construir la relación de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales, con los fenómenos y acontecimientos de su contexto.

Para lograr lo anterior, la UATx desde el MHIC propone como recurso pedagógico, situaciones de aprendizaje problematizadoras que apoyen la integración curricular. Dichas situaciones pueden ser pensadas y diseñadas por semestre, articulando los contenidos curriculares de forma vertical, o por campo formativo para establecer el desarrollo de la competencia o las competencias, de acuerdo con la contribución al logro de las mismas, prevista en cada una de las unidades de aprendizaje que conforman dichos campos formativos.

A esta situación de aprendizaje problematizadora se le ha llamado Actividad Integradora (AI). Su finalidad es contribuir a **articular** los conocimientos, habilidades y actitudes planteados en el perfil de egreso, expresados en competencias específicas y genéricas, en un trabajo interdisciplinario que genere un aprendizaje situado al enfrentar a los estudiantes a problemáticas de relevancia social para su campo disciplinar.

La AI debe ser significativa para el estudiante. Todas las acciones que giren en torno a ella le deben provocar el deseo de aprender, la curiosidad por los resultados, la creatividad en su implementación y la crítica sobre lo obtenido, quedando establecido como punto fundamental su compromiso y responsabilidad como sujeto social.

Considerando los supuestos anteriores y después de la experiencia de la primera generación formada bajo el modelo educativo de la UATx, resulta fundamental realizar un primer análisis de la vivencia de la AI en términos de las implicaciones generadas en los colegiados docentes para su diseño, implementación y evaluación; como para los estudiantes en términos de la

integración de los contenidos curriculares y su respuesta a este ambiente de aprendizaje.

A lo largo de la generación 2012 – 2016 la AI se ha posicionado como una estrategia central del proceso educativo en los diferentes PE de la universidad, su implementación ha sido progresiva, combinando logros y dificultades en su asimilación, es por esta razón que nuestro interés se encamina a describir las implicaciones de la participación de docentes y estudiantes en dicha actividad.

Argumentación teórica en torno a la Actividad Integradora

Como ya lo hemos mencionado con anterioridad, uno de los grandes problemas del diseño curricular es responder a la pregunta: cómo lograr que los estudiantes construyan aprendizajes de manera integrada y romper con el paradigma de los aprendizajes fragmentados en diseños curriculares que por una u otra cuestión suelen ser manejados todavía por unidades de aprendizaje.

La UATx se dio a la tarea de replantearse la pregunta, ya que establece en el propósito fundamental de su modelo educativo: “Formar personas autoconscientes de la multidimensionalidad de su realidad, con el fin de asumir el proceso de su autorrealización con responsabilidad” (UATx, 2012, p. 24).

Es importante visualizar que “con este modelo se apuesta a formar un universitario que comprenda los aspectos económicos, políticos y culturales de su sociedad y las diversas maneras que tiene para insertarse como trabajador, profesionista y ciudadano, tanto en una sociedad local como global” (UATx, 2012, p. 25).

Para lograr lo planteado con anterioridad en el MHIC, fue necesario anclar al proceso educativo desde un enfoque socioconstructivista aunado a un aprendizaje situado en donde “la movilización de saberes ocurre y es pertinente en un contexto o situación específica, por lo que se requiere echar mano de procesos complejos que implican toma de decisiones, elaboración de juicios, adopción de puntos de vista, clarificación de valores o perspectivas éticas para afrontar la situación y solucionar la problemática o tarea que se enfrenta”(Díaz Barriga y Hernández, 2010, p.15).

Por lo tanto, y en relación directa con el propósito y la finalidad del MHIC, es trascendental una mirada pedagógica que propicie una formación centrada en el estudiante e integral, con una visión holística, interdisciplinar y transversal sobre el objeto de estudio de las diversas disciplinas que se de-

sarrollan en los PE y la posibilidad de realizar una integración cognitiva que abarque los aprendizajes declarativos, procedimentales y actitudinales que se desarrollan en una competencia.

Bajo esta perspectiva y las circunstancias propias del modelo curricular adoptado por la UATx, pensar en una estrategia de integración, nos lleva a la generación de situaciones-problema ya sea por semestre o por campo formativo que propicien un ambiente de aprendizaje en donde queden incluidos elementos que apoyen la movilización de saberes en donde el estudiante desarrolle competencias que le sean significativas (Roegiers 2010).

Para Roegiers (2010), éste 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” (400^a–PR- 05).

La actividad integradora implica tanto la conformación de equipos de trabajo de estudiantes, como de grupos colegiados de docentes que tienen como propósito primordial la **integración** de los aprendizajes declarativos, procedimentales y actitudinales de las diferentes unidades de aprendizaje en un trabajo interdisciplinario que genere un aprendizaje situado al enfrentar a los estudiantes a problemáticas de relevancia social” (400^a–PR- 05) y en consecuencia, contribuir al desarrollo de las competencias planteadas.

Basándonos en la propuesta de Roegiers (2010) y realizando una reflexión sobre las características fundamentales de una AI, se proponen los siguientes puntos que servirán como guía para estructurarla desde el modelo educativo de la UATx:

1. El estudiante es el actor principal, ya que es el centro del proceso de aprendizaje, siendo el propio estudiante quien moviliza los saberes para la realización de la AI.

2. Las actividades de integración deben de prever la movilización de un conjunto de recursos que el estudiante tiene a su alcance. Estos pueden ser: conocimientos previos, experiencias vividas, habilidades, destrezas, intereses particulares, entre otros.
3. La AI debe estar orientada al logro de una o varias competencias tanto genéricas como específicas. En este sentido, la actividad de integración puede ser el peldaño que nos ayude a observar la contribución al logro final de la competencia que se genera en los semestres de forma vertical o de manera longitudinal, en los campos formativos.
4. Dicha actividad debe tener sentido y significado para el estudiante y su aprendizaje. Desde esta perspectiva, la actividad de integración se diseña en torno a los centros de interés de los estudiantes (participación estudiantil); debe ser un desafío tanto intelectual como práctico; que el estudiante vea en su aplicación, utilidad; que lo lleve a una reflexión epistemológica acerca del cómo está construyendo saberes; que descubra la vinculación de la teoría con la práctica, pero también, pero también que sea capaz de identificar elementos ausentes o puntos de contacto entre ambas; que el estudiante tome consciencia de la complejidad de los fenómenos y por lo tanto requiera de una mirada desde la interdisciplinariedad como un punto fundamental para la resolución de problemas; y por último, pero no menos importante, que desarrolle en el estudiante un proceso de metacognición y metaevaluación en donde haga presente lo que sí sabe y lo que todavía debería aprender para resolver el problema.
5. Deben estar vinculadas a un contexto. Esto es importante ya que el estudiante no sólo visualiza la aplicación de los aprendizajes declarativos y procedimentales, sino además rescata del aprendizaje situado, aprendizajes de orden transversal a partir de la reflexión de la vivencia de las situaciones sociales, culturales y laborales propias de su disciplina, necesarias para una formación integral, crítica y propositiva.
6. La actividad integradora no debe ser repetitiva, si es así, estará generando una serie de situaciones que no son las que se persiguen, más bien debemos pensar en una familia de situaciones-problema que contribuyan a lo largo del trayecto formativo de los estudiantes a lograr la competencia establecida.
7. Por último, debemos planear las AI, teniendo como referente para su construcción, una secuencia de actividades que vayan contribuyendo al

logro de la competencia o las competencias que consolidan el perfil de egreso del estudiantado.

Elementos necesarios para el diseño de la AI en la UATx

En la Universidad Autónoma de Tlaxcala, los elementos esenciales que un colegiado debe analizar para el diseño de la AI son:

- El problema eje de los campos formativos.
- El propósito general de las unidades de aprendizaje que intervienen en la AI.
- Los propósitos específicos de las Unidades de Aprendizaje (declarativos, procedimentales y actitudinales).
- La relación con el contexto propio del campo disciplinar.
- Y la o las competencias a formar tanto genéricas, como específicas.

Es importante no pensar en la AI como una amalgama de los elementos nombrados con anterioridad, más bien estos elementos apoyan en la búsqueda y diseño de una situación-problema en donde el estudiante “requiere de una movilización cognitiva, gestual y socioafectiva” (Roegiers, 2010, p.171), de los aprendizajes a desarrollar.

La Actividad Integradora. Del texto al contexto

Con la reforma curricular La UATx se propuso poner en marcha un conjunto de medidas que contribuyeran a lograr que las inercias y rutinas organizacionales (Brunsson y Olsen 2007) no constituyeran cuellos de botella, para el logro de cambios centrales que no sólo eran necesarios en razón de reconstruir la relación de la universidad con la sociedad, sino que también respondieran a demandas externas de política pública para evaluar el desempeño institucional.

Por otra parte, también se propone ofrecer elementos para que los estudiantes sean capaces de identificar qué saben, qué aprenden, qué perspectiva de futuro construir, con qué recursos a la mano y cómo manejarlos. Para los profesores constituye una propuesta para dar un piso mínimo al trabajo docente y un conjunto de recursos para conocer mejor al estudiante, informar y organizar su práctica y complementar sus recursos disciplinarios con otros proveniente de planes de estudio y orientaciones de los programas relacionados con una visión filosófica de la educación, recursos pedagógicos para pensar y realizar las acciones educativas (didáctica), más una posición

política respecto a la misma dado que un proyecto educativo es también un proyecto político.

Con la propuesta de la AI, la propia integración de los conocimientos deja de ser un supuesto (que puede cumplirse o lograrse de inmediato o que ocurrirá en años venideros, incluso que podría no ocurrir), y resulta en un ejercicio práctico que busca la conjugación de los aprendizajes declarativos, procedimentales y actitudinales que el estudiante ha desarrollado durante un periodo de tiempo (desde la conclusión del primer semestre y hasta la conclusión de la licenciatura), su realización provee una relación con la realidad profesional y sus complejidades.

En el contexto de cambios introducidos por la reforma curricular, proceso que ha involucrado una larga lista de actividades que iniciaron con los talleres para la elaboración de planes de estudio pero que han continuado en la forma un diplomado para docentes que ya se ha realizado cinco veces y que provee recursos para su formación; diversos cursos que han abordado la propia formación de los formadores encargados de los módulos del diplomado; cursos para explicar con mayor detalle los contenidos del MHIC a licenciaturas y facultades; participación de expertos para la exposición de temáticas centrales a la propuesta del modelo; la organización de foros de discusión de la experiencia de profesores y estudiantes en el trabajo con los recursos del modelo; haber identificado la necesaria participación de los trabajadores administrativos clave en el trato con estudiantes, para lo que se requirió construir un curso específico y, recientemente, un curso sobre temas transversales que se ofreció a coordinadores de áreas con funciones medulares de la administración central que se replican en las facultades.

Todo el trabajo se ha propuesto para consolidar la reforma, por supuesto, pero ha sido resultado también de dar un espacio para el tratamiento de temáticas y necesidades formativas que son producto de la propia implementación, porque las comunidades académicas aunque de a poco, empezaron a madurar el trabajo y les surgieron al paso dudas, nuevas propuestas o la reconfiguración de aspectos centrales del trabajo académico (como las tutorías). También ha resultado que con la operación del modelo el conjunto normativo de la universidad ha sido rebasado en múltiples aspectos por lo que se precisa ya de su actualización y cambio.

A partir de la experiencia de la implementación curricular, la actividad integradora nació como un elemento pedagógico que vino a cubrir una ausencia en la propuesta operativa del MHIC.

Cuándo se logra una competencia, sólo se puede responder cuando el estudiante puede demostrar que la ha desarrollado pero, como antes se dijo, tal demostración implica saber cómo integrar y cómo movilizar los conocimientos que le han resultado de aprendizajes separados; los talentos y las capacidades se busca que entren en relación mediante el planteamiento y la investigación de situaciones- problema y, en lo posible, desarrollar la construcción de alternativas.

La Actividad Integradora en la práctica de docentes y estudiantes

La asimilación del conjunto de propuestas del MHIC por supuesto no ha estado exenta de problemas, resistencia, incompreensión y, también, planteamiento de propuestas tanto de docentes como de estudiantes. Vencer los acuerdos arraigados sobre qué hacer y cómo hacerlo suponen también someterlos a una valoración; no obstante, esta misma operación lleva implicaciones porque pone en cuestión, por un lado, la capacidad y la “obligación” del estudiante para realizar la integración de los conocimientos (aspecto que los docentes suponemos que debe ocurrir porque es parte de concebir el éxito educativo, profesional y personal) y, por otro lado, somete a valoraciones el trabajo de los docentes a través de las cuales su figura como autoridad (como recipientarios, transmisores y productores de conocimiento) decrece desde su punto de vista. La actividad integradora vista a partir de esos dos aspectos, es cuestionada sobre su necesidad y sobre su utilidad y, por otra parte, sobre su dificultad.

Su asimilación como estrategia de aprendizaje: qué se debe lograr y por qué ha sido planteada

El planteamiento para su realización se difundió en las diferentes facultades primero mediante el diplomado sobre estrategias de aprendizaje que ha incluido ya a casi todos los docentes de la UATx. No obstante, la explicación en las sesiones del diplomado no ha logrado que los profesores lo asimilen de tal forma que consigan, primero, integrar a los profesores de los colegiados que se deben encargar del diseño y puesta en marcha y, segundo, la comprensión de las interrelaciones supuestas en el diseño curricular.

Un obstáculo que influye lo constituye el que docentes de distintas facultades, no han efectuado los cambios supuestos en la propia reforma respecto al funcionamiento de las academias (nos referiremos aquí sólo a dos: Ciencias de la Educación y Trabajo Social porque son las más cercanas a nosotros pero no descartamos que ocurra también en otras; también hay facultades y programas educativos que la han puesto en marcha y han aprendido

en el camino). El trabajo académico dentro de estos cuerpos colegiados se ha replanteado como la posibilidad de abrir las discusiones a los temas que competen a quienes forman parte de los programas educativos (PE). No obstante, se sigue manteniendo la academia como un espacio al que se va a recibir información y cumplir un requisito administrativo, no como espacio de deliberación y de apertura para expresar experiencias respecto a problemas y/o soluciones que se aplican cotidianamente en las aulas y espacios educativos.

Así pues, no se ha logrado su discusión ni identificado los problemas de comprensión de la AI, algunos grupos de docentes siguen considerándola como problema, como propuesta compleja y con poca utilidad. Realizarla involucra la responsabilidad de los integrantes del colegiado, su diseño y ejecución fue desatendido de tal forma que ha costado mucho posicionarla como un recurso, y no como un trabajo más (para docentes y estudiantes). Ha faltado mayor comprensión y su ejecución ha producido ejercicios fallidos que dejan más frustración que aprendizajes a los estudiantes. Otras facultades (como Ciencias Básicas Ingeniería y Tecnología [FCBIT] y Ciencias Económico Administrativas [CEA]) en razón de los recursos que sus disciplinas les proveen, logrado realizar ejercicios que les aportan experiencias que han retomado y reconfigurado el diseño y la ejecución de la AI pero no su propósito principal, producir aprendizajes en los estudiantes. En estas facultades, por ejemplo, la AI se ha visto como una secuencia que tiene en cada semestre logros específicos que alcanzar. Sus dudas se han planteado al nivel de si es viable incluir a estudiantes de distintos semestres y si es posible que los más adelantados aceptarían a quienes cursan semestres iniciales, son situaciones que se han presentado y se someten a discusión.

La AI debe ser producto de entender su contribuir al logro de la competencia o competencias incluidas en un campo formativo o más

Esta es otra situación que merece atención y también deriva de la falta de comprensión sobre el procedimiento mismo para realizar la AI y, más de fondo, consecuencia de la falta de comprensión y manejo del cuerpo conceptual que dio origen a los diseños curriculares de los programas de licenciatura.

Con distinta intensidad, seguimos anclados en las formas rutinarias del trabajo académico, continuamos sin conocer elementos centrales planteados en el MHIC que, a su vez, son elementos de funcionamiento de un modelo basado en competencias, no se puede concebir el trabajo que se hace en cada UA como si estuviera aislada y sólo fuera asunto de cada docente

(como un fragmento curricular). Desarrollar las competencias es un punto clave y hacia ello tienen que dirigirse las tareas, pero no es posible lograrlo si no se conoce ni se entiende lo que está implicado en su diseño. Por ejemplo, la malla curricular de cada programa está organizada por campos formativos (señalados por los colores de las celdillas) y por cada campo formativo se propuso el desarrollo de una o más competencias (marcadas con colores en la parte alta de cada celdilla). Los campos formativos y las competencias, respectivamente, están ubicados en un recuadro aparte de la malla curricular para resaltar su presencia, cada uno de ellos fue definido, y adquieren su fuerza orientadora cuando se piensan en relación con la definición de los aprendizajes declarativo, procedimental y actitudinal; los horizontes de búsqueda, las estrategias de aprendizaje y de evaluación.

La AI se propone para lograr la integración de conocimientos pero eso no implica que cada unidad de aprendizaje tenga una presencia directa en el diseño, esto es, que sería como una suma de partes de cada unidad de aprendizaje, es el diseño de un ejercicio de trabajo e investigación basado en una situación-problema que requiere el trabajo de orientación de los docentes y, principalmente el trabajo comprometido de los estudiantes para su comprensión, explicación y planteamiento de alternativas. Para esto es necesario enlazar la definición de los campos formativos involucrados (en algunos casos es más de uno) y la definición de la o las competencias que se plantea contribuir a desarrollar. Visto así, se trata de lograr un diseño que ponga a prueba lo que cada estudiante ha aprendido y es capaz de poner en juego (y se ha planteado en el perfil de egreso); que sea competente para identificar qué recursos prácticos necesita, qué recursos teórico-conceptuales le abren la opción de ver más allá de lo cotidiano y cómo conjugarlos para lograr construir conocimiento y aprender sobre la marcha de sus habilidades y capacidades para entender su entorno desde la práctica de una disciplina.

Los estudiantes: pasivos o activos respecto a la actividad integradora

La AI involucra el trabajo colegiado y la búsqueda de acuerdos en principio entre los docentes que se encargan de su diseño y acompañamiento. Lograr avances en este sentido ha tenido sus dificultades por lo que mencionamos antes, todavía falta una comprensión más profunda del propósito y funcionamiento de este ejercicio de aprendizaje. Este es uno de los primeros problemas que se han enfrentado porque los procesos tienen que asimilarse para su realización, si los docentes no los comprenden de entrada y no los realizan, entonces la cadena que va de la concepción y diseño hasta los resultados de aprendizaje no se puede construir. En consecuencia tampoco se

plantearán nuevas dudas o motivará observaciones y cambios en razón de lo que cada comunidad docente considera útil y valioso.

Los primeros ejercicios reflejaron un desconcierto tal que se tradujo en falta de seguimiento, esto es, se diseñó y se presentó la AI a los estudiantes y después se dejó que “siguiera su marcha” pero como si fuera un proceso que puede ocurrir sin participación de los actores. Así, al final de los semestres se volvió a poner atención y, como objetivo administrativo, se pidió que los estudiantes entregaran “el producto esperado”, lo que implicó efectivamente sumar una tarea más a sus trabajos finales.

Estos primeros resultados han sido motivo ya de reflexión entre los profesores de los PE y poco a poco se van dando pasos para alcanzar mayor implicación docente y que el aprendizaje de unos sea referente para el desempeño de otros.

Ante las experiencias vividas y la observación del desconcierto inicial, los estudiantes no han permanecido pasivos. En algunos casos después de la primera experiencia en la realización de la AI, fueron ellos quienes pidieron tener mayor participación tanto en el diseño como en la marcha. Primero, definir los temas; segundo, definir el tipo de ejercicio a realizar: proyecto, problema, video, conferencia, foro, ensayo, entre otros; tercero, que el producto sea utilizable y/o que sea una aplicación práctica.

Su participación y los resultados que se han presentado en público, en especial aquellos que como experiencia fueron llevados al Segundo y Tercer Foro de Análisis de Implicaciones Pedagógicas del MHIC, reflejaron que también ellos alcanzan la comprensión que pone en relación la experiencia real con el desarrollo de una o más competencias, como la toma de decisiones. Así, al finalizar el ejercicio académico algunos de ellos continuaron haciendo trabajo con las personas y/o con los objetos a los cuales dirigieron su atención. Se puede decir que hay experiencias que demuestran un sacudimiento del estudiante que lo pone en relación con una realidad en la que tendrá materia de trabajo profesional y también, mediante enfoques y métodos de la ciencia, incontables objetos de estudio.

Registrar la experiencia y aprender de la misma

La AI es una propuesta que deja diferentes aprendizajes. El funcionamiento institucional y el cambio actualmente son posibles gracias a la capacidad que tengan las organizaciones de reinterpretar sus entornos y observarse hacia dentro; es muy probable que se encuentre que es necesario estar preparados para manejar la velocidad de los cambios sociales, las orientaciones de

políticas y las cambiantes necesidades internas. Así pues, aplicar criterios con mayor flexibilidad para hacer frente a las situaciones, parece una orientación adecuada.

Este aprendizaje ha sido producto de observar la marcha de la reforma que dio pie a la Actividad Integradora que, como toda reforma, queda en manos de los actores una vez que sus supuestos han sido difundidos y recibidos (Brunsson y Olsen, 2007). Estos mismos autores plantean que en las organizaciones la estabilidad con frecuencia se considera un problema y lo podemos observar en el funcionamiento organizacional de las universidades públicas en general, porque cualquier cambio importante puede resultar a los ojos de los actores un atentado a la identidad; es frecuente también que los reformadores no anticipen la capacidad de respuesta local en términos de que quienes saben cómo funcionan detalladamente las cosas en sus respectivas áreas son quienes realizan las tareas cotidianamente (Brunsson y Olsen, 2007).

En referencia a lo anterior, es probable que la experiencia que implica cambios no sea del todo positiva, como lo es en los hechos. Así que valorar lo que se haya hecho pasa por el tamiz del temor a las fracturas a la estabilidad que se pueden provocar o se producen. La experiencia no positiva puede ser interpretada y usada como la prueba de que el cambio propuesto no es ni útil ni necesario. Sin embargo, en el caso de nuestra universidad se ha hecho hincapié en las bondades de la AI como un recurso para el aprendizaje, no como un requisito administrativo extra. Refuerzan esta perspectiva las experiencias positivas traducidas en logros de formación de los estudiantes, mencionamos antes a dos facultades FCBIT y CEA. Así pues, mediante la persistencia y el ejemplo o contagio de experiencias positivas esperamos dé como resultado un cambio de mentalidad y la experiencia resulte, más bien, un referente para identificar problemas, fallas u oportunidades; permita visualizar logros y constituya un recurso para profundizar en la comprensión amplia de las propuestas del modelo educativo de la UATx.

Conclusión

Cómo mostrar el compromiso y la responsabilidad de los actores

Entre los problemas que se abren para el análisis de la AI, están las formas que adquieren los acuerdos organizacionales en instituciones de carácter educativo. Dado que el trabajo que se realiza se enfoca en el logro de la formación de un ser humano que vive en sociedad, un ser complejo que aprende a vivir en la cultura compartida por quienes lo rodean pero que, debido a

la acción educativa de la que es sujeto, también se le requiere que construya una posición para proponer e impulsar cambios, transformaciones e innovaciones.

Resulta aparentemente contradictorio encontrar en nuestras universidades la estabilidad que nos ofrece certezas sobre los contenidos de nuestro trabajo y, al mismo tiempo y cada vez con mayor fuerza y rapidez, se nos exija estar al tanto de los cambios y cambiar en el camino. La dificultad para entender desde estas posiciones la responsabilidad y el compromiso consiste en las definiciones que cada uno logre construir; todavía nos cuesta trabajo entender la relación entre la velocidad de lo que cambia a nuestro alrededor y lo que podríamos cambiar. Así, las preguntas podrían ser ¿qué tenemos que cambiar? ¿quiénes y hacia qué tenemos que cambiar? ¿cómo tendríamos que establecer el compromiso sabiendo que la estabilidad sigue siendo necesaria? ¿qué responsabilidad tenemos en establecer estabilidad y en proponer y encabezar cambios?

Referencias

- Brunsson, Nils y Johan P. Olsen (2007) “Formas organizacionales: ¿podemos elegir las?”, en Brunsson, Nils y Johan P. Olsen (2007) ***La reforma de las organizaciones***, México, CIDE, pp. 13 – 34.
- Díaz Barriga, F y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill.
- Roegiers, X. (2010). Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza. México: FCE.
- UATx. Modelo Humanista Integrador basado en Competencias. (2011). Versión ejecutiva.
- UATx. Sistema Integral de Gestión de la Calidad. (2016). 400a – PR -05.

El Programa Transversa en el marco del Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana

Raúl Homero López Espinosa

Universidad Veracruzana

Resumen

A poco más de dieciséis años de su implementación, el Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana ha sido objeto de distintos procesos de revisión y retroalimentación, tanto a nivel de Programas Educativos como a nivel institucional. En la administración actual (2013-2017) se suman otras estrategias con similar objetivo, como lo es la Evaluación Integral del Modelo y el denominado Programa Transversa. La intención de este trabajo es mostrar cómo este Programa, de acuerdo con uno de sus objetivos, contribuye a la formación integral promovida por el Modelo Educativo. Para ello, explico en qué consiste el Programa Transversa, cómo surgió y cuáles han sido sus avances y dificultades. El Programa Transversa se funda en una visión compleja y sistémica de la Universidad que implica el diálogo, entendido a partir de sus dimensiones epistemológica, heurística y axiológica. Desde esta visión, el Programa Transversa ha desarrollado diversas estrategias, entre ellas, el diseño de un curso-taller inscrito en el Programa de Formación de Académicos de la Universidad Veracruzana. En particular, comparto la experiencia de haber impartido este curso-taller a dos grupos de académicos: uno conformado por tutores y otro del Área de Formación Básica General. Finalmente, esbozo algunos desafíos teórico- prácticos para el Programa Transversa, de fuerte repercusión ética para la Universidad Veracruzana.

Palabras clave: Modelo Educativo, Formación integral, Transversa, Visión compleja y sistémica, Diálogo.

El Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana

El ME de la UV se centra en la formación integral de los estudiantes: profesional, intelectual, social y humana. El estudiante se forma en lo disciplinario pero también en valores para la vida. Este principio, enunciado desde 1999, mantiene su vigor en nuestros días. Víctor Toledo (2016) sostiene que la crisis civilizatoria que padecemos trae consigo una desigualdad social y un desequilibrio del ambiente sin precedentes. Ésta es una manera contemporánea de sintetizar lo que el ME de la UV planteaba como escenario diagnóstico hace más de dieciséis años. Ante esta crisis, el sentido de educar para la UV no se restringe al ámbito de la especialización técnica y al adecuado desempeño de los egresados en el mercado: aspira a formar seres humanos que promuevan la justicia social, la cultura de paz y el desarrollo sustentable.

La formación profesional refiere a la formación disciplinar. La intelectual consiste en desarrollar un pensamiento crítico y creativo, la capacidad de razonar y argumentar para generar conocimiento y solucionar problemas. La formación social consiste en aprender a convivir con los otros, a reconocer y respetar a los demás, a la diversidad cultural. Se promueve, con ello, el acceso igualitario y equitativo a los derechos y a las oportunidades, así como el cuidado del ambiente. La formación humana remite al desarrollo personal, espiritual, emocional y corporal.

El ME cuenta con tres ejes integradores: Teórico, heurístico y axiológico. Son ejes transversales porque no adhieren conocimientos al *currículum*, sino que constituyen una perspectiva que sustenta y cohesiona a todo el ME, desde la cual, se desarrollan todos los procesos formativos. Son ejes que deben permear toda Experiencia Educativa para posibilitar el desarrollo más allá de lo disciplinario y, conseguir, por lo tanto, la formación integral.

¿Cómo se han integrado estos tres ejes al *currículum*? ¿Cuál ha sido su desarrollo? ¿Cómo han permeado a los procesos formativos? ¿Cómo se han transversalizado? Uno de los planteamientos del PT refiere al problema de la integración de estos tres ejes; es decir, parte del problema identificado por Transversa alude a la incorporación en el *currículum* de los ejes integradores, principalmente, el axiológico.

El Programa Transversa y el Modelo Educativo

En estos dieciséis años de implementación del ME, diversas estructuras en la UV han promovido temas transversales como el género, la interculturalidad, la sustentabilidad, los derechos humanos, entre otros más. Todas buscan in-

cidir en la formación de estudiantes, académicos, funcionarios y administradores; aunque esta incidencia se da de manera diferenciada: no todas atienden a todos estos actores ni tampoco lo hacen con la misma intensidad. Uno de los problemas identificados por el PT fue que las estrategias llevadas a cabo por aquellas estructuras, en cierto sentido, se repetían. Por ejemplo, varias de ellas buscaron tener presencia en el Área de Formación Básica General (AFBG) con alguna Experiencia Educativa, para que todo estudiante pasara por un curso de género, interculturalidad o sustentabilidad. Esto, aunque inviable, era entendible: cada estructura, desde su territorio, busca un impacto institucional pero sin conocer cuántas iniciativas similares a la suya existen.

Todos estas estructuras desarrollan lo que el ME había planteado en 1999. Éstas contribuyen a la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, en parte, surgieron como respuestas reactivas de la UV ante las demandas establecidas de políticas internacionales. Y, pese a que comparten ciertos objetivos, como el de la formación integral, mantienen o mantenían entre ellas una dinámica fragmentada. Cada una trabajaba de manera aislada en fines comunes. Esto no significa que las estructuras no interactuaran entre sí; pero, en general, era más por iniciativas personales y coyunturas, sin una planeación institucional.

Adherir un curso de cada tema transversal al AFBG implicaría una visión fragmentada, y más cuando entre ellos subyacen elementos comunes. ¿Por qué no contribuir con la formación integral a partir de una visión en la que cada instancia conoce lo que hace la otra, con la cual comparte, a veces sin saberlo, principios y aspiraciones?

Éste fue el problema que, a grandes rasgos, identificó la SA. A partir de ahí, la idea fue generar estrategias para la formación a partir de las relaciones entre las estructuras responsables de temas transversales. La propuesta inicial de SA en noviembre de 2013 consistió en promover espacios de diálogo entre todas aquellas estructuras para coordinar esfuerzos, aprovechar las sinergias previas y evitar la dispersión de energía y recursos. Esto obligó a plantear una visión sistémica de los temas transversales en la UV, y quedó claro que la construcción de esta visión sólo sería posible si se fundamentaba en el diálogo.

El inicio fue, ciertamente, de mucha incertidumbre. No todos estamos habituados a construir propuestas a partir del diálogo. En ocasiones, esta manera de trabajar se entiende como falta de dirección, en el mejor de los casos; también suele confundirse con un mero divertimento donde

gustosamente discutimos sin llegar a ningún lado. Así transcurrió cerca de un año.

El PT no fue concebido como tal desde el inicio. Los temas transversales se delimitaron sólo al paso de nuestras reuniones hasta considerarse ocho. Entre finales de 2014 y principios de 2015 se logró, en colegiado, plantear el problema institucional de los temas transversales. Este momento fue clave porque el objetivo del equipo comenzó a esclarecerse y hubo una mayor cohesión e identidad en él. De manera interna hubo un avance, ya que entre los integrantes del equipo hubo mayor certidumbre del trabajo que se hacía. Prácticamente todo 2014 el equipo se dedicó a responder a diversas coyunturas. Se participó en la consulta para elaborar el Programa de Trabajo Estratégico 2013-2017, con una propuesta que indicaba se tomaran en cuenta los temas transversales en las funciones sustantivas de la UV. También se elaboró un documento, con similares características, para que fuera incorporado en los instrumentos de planeación que, en 2014, se estaban construyendo, pero finalmente no se difundió pues faltaba madurarlo. En ese mismo año se tuvo un primer taller con académicos de la UNAM sobre pensamiento sistémico en la universidad. Pese a ello, como equipo, todavía no encontrábamos exactamente la repercusión de nuestro trabajo al interior de la UV.

El plantear el problema de los temas transversales a nivel institucional dotó al equipo de la dirección hacia la cual dirigírnos. Este planteamiento nos permitió diseñar nuestro Programa de Trabajo durante el primer semestre de 2015, en junio teníamos su versión final. ¿Cuál es este planteamiento del problema? Identificamos que los ejes teórico, heurístico y axiológico del ME se rigen bajo una lógica fragmentada, no se integran armónicamente a la formación y se desarrollan de manera diferenciada. Lo protagónico se encuentra en lo disciplinar, lo cual no es necesariamente inadecuado, pero al darle mayor peso, se descuida la formación en valores. Se carece de una suficiente articulación entre lo intelectual y lo profesional con lo social y humano a partir de una planeación institucional.

La concepción de formación integral, además, puede enriquecerse con estudios contemporáneos que la misma Universidad impulsa. Me refiero a los estudios de género, interculturalidad, sustentabilidad, promoción de la salud, entre otros. En el Programa de Trabajo de Transversa se dice: “Todos estos temas no son exclusivos de una formación, sino que deben estar presentes en cualquiera (...) de ahí que sean llamados temas transversales, lo cual coincide con los propósitos del ME que busca garantizar una base común de saberes para todos los estudiantes, independientemente del programa educativo que cursen” (Transversa, 2015: 12).

El problema es que las estructuras responsables de los temas transversales trabajan de manera aislada en fines comunes y sin vincularse de forma planeada con el ME. No hay políticas institucionales consolidadas para la actuación individual de estas estructuras y para su interacción. De ahí que se establezca en el Programa de Trabajo de Transversa: “¿Cómo entonces definir políticas de actuación conjunta o de interacción entre estas estructuras que, teniendo finalidades similares, operan de manera dispersa?” (Transversa, 2015: 13).

Y un problema más: la formación integral de los estudiantes no será posible sin contemplar a todos los actores de la universidad. Es decir, para que ésta sea posible, académicos, funcionarios, administradores debemos educarnos en esta concepción: “¿Cómo hacer un sistema coherente entre el discurso de la formación integral y las prácticas académicas, directivas y administrativas que llevamos a cabo dentro y fuera de la organización universitaria?” (Transversa, 2015: 13).

Una vez que se planteó el problema, pudimos construir el Programa de Trabajo de Transversa, y en un primer momento se pensó en diseñar estrategias de intervención para recibir a la generación de estudiantes 2016. Sin embargo, el equipo decidió participar en el proceso de inducción de la generación que ingresaba en agosto de 2015. Participamos a través de la elaboración de un video de bienvenida para los estudiantes. El video se realizó con el apoyo del Laboratorio Multimedia del Área Académica Biológico Agropecuaria: X-Balam. Ha sido uno de los productos más importantes del equipo pues su elaboración implicó la identificación de las relaciones que había entre los temas transversales y, a partir de éstas, se construyó el mensaje que difundiríamos en el video. En él no se habla directamente de género, de interculturalidad o sustentabilidad, sino de ciertos principios y valores que comparten todos ellos.

Tanto el Programa de Trabajo de Transversa, como el mensaje del video son resultado de un trabajo dialógico y colegiado. El video refleja una preocupación y una aspiración que no es de género o de interculturalidad, sino que esa preocupación y aspiración son producto de un diálogo entablado entre temas transversales. Un primer ejercicio que tuvimos para identificar interacciones, a nivel de gestión intrauniversitaria, entre temas transversales, fue en mayo de 2015 cuando participamos en nuestro segundo taller sobre visión sistémica y universidad, impartido por académicos de la UNAM.

Una evaluación formal nos ayudaría a saber con certeza cuál es el impacto de los talleres de 2014 y 2015, sin embargo, con seguridad puedo decir que nos sensibilizaron e introdujeron a una visión sistémica, y pudimos

advertir la manera en cómo interactuábamos entre las estructuras responsables de los temas transversales. Uno de los productos de estos talleres fue una matriz de interacciones entre estas estructuras.

Desde finales de 2015 comenzamos a trabajar en la identificación de elementos comunes entre temas transversales, fueron varias las reuniones que destinamos para ello. Un primer ejercicio consistió en desglosar las palabras clave de cada tema transversal, inicialmente se había propuesto clasificarlas en los ámbitos: epistemológico, político, ético y educativo, pero finalmente no fue así, sólo teníamos ideas y conceptos principales de cada uno de los temas transversales. Otro insumo que retomamos para esta tarea fue el realizado para el segundo taller con académicos de la UNAM. Cada responsable de algún tema transversal explicó por escrito qué entendía por su tema. De manera sucesiva fuimos encontrando relaciones compartidas entre todos. A través del análisis de sus principales conceptos advertimos una serie de principios y valores comunes entre ellos. Así, pudimos elaborar aquel documento en el cual, a partir de las relaciones entre los temas transversales, propondríamos una manera de contribuir con la formación integral de la UV. Este documento, de marzo de 2016, lleva por nombre: “La aspiración de Transversa en la Universidad Veracruzana”. En él se encuentran los principios y valores de Transversa, no de género, de interculturalidad o de sustentabilidad por separado. Representa una contribución a la formación integral y al desarrollo de los saberes transversales que ésta implica. Y en este documento se establece con mayor claridad en qué consiste el PT:

La Universidad Veracruzana (UV) en el marco de las dimensiones transversales de su *Programa de Trabajo Estratégico 2013-2017: Tradición e innovación*, se ha dado a la tarea de hacer permear en toda la institución, bajo una concepción sistémica y de complejidad, la sustentabilidad, el género, la interculturalidad, la internacionalización, la promoción de la salud, la inclusión, los derechos humanos y la justicia, y el arte-creatividad. Para ello se ha conformado un equipo denominado *Transversa* impulsado y coordinado por la Secretaría Académica encabezada por la Mtra. Leticia Rodríguez Audirac, y que integra especialistas y responsables institucionales de estos temas transversales. Las dependencias y entidades académicas integrantes de este equipo son el Instituto de Investigaciones en Educación, la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural, el Centro de Estudios de Género, la Dirección General de Relaciones Internacionales, la Coordinación del Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad, la Defensoría de los Derechos Universitarios, la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa, la Coordinación Universitaria para la Sustentabilidad, el Centro para el Desa-

rollo Humano e Integral de los Universitarios, la Dirección de Actividades Deportivas, la Coordinación de la Unidad de Género, la Secretaría de la Rectoría, la Dirección General de Vinculación y la Dirección General de Difusión Cultural (Transversa, 2016: 7).

Con este documento como base fue más fácil elaborar la estrategia para la generación 2016. Decidimos diseñar un curso-taller que quedaría inscrito en el Programa de Formación de Académicos, el cual llevó por nombre “Formación integral universitaria: Transversa”. Agregar el término: “universitaria”, a la formación integral, amplía el sentido de ésta: no solo se reduce a los estudiantes, sino que, para que sea posible, se necesita formar bajo esta concepción a todos los actores universitarios que componen nuestra institución. Desde febrero de este año se trabajó en el diseño colegiado del curso, que se llevó a cabo en junio y fue impartido a coordinadores de tutorías y a coordinadores de academia de las Experiencias Educativas del Área de Formación Básica General (AFBG).

El curso-taller estuvo estructurado de la siguiente manera. Una primera parte se dedicó a explicar cómo surgió la iniciativa de Transversa. Se compartió un planteamiento que, sin duda, es incipiente, sobre la manera de entender los temas transversales desde una visión sistémica. Luego, cada tema transversal tuvo un espacio para exponer su problemática en el contexto universitario y se presentó lo que cada dependencia, responsable de esos temas, hace al interior de la UV. Finalmente, se buscó que los participantes del curso-taller, a través de un ejercicio colegiado, identificaran las relaciones entre temas transversales. Se solicitó un trabajo final que consistía en realizar una propuesta de cómo integrarían los temas transversales, desde esta visión relacional, a su práctica. Sabíamos que al presentar los temas de esta manera caíamos, en cierto sentido, en una visión fragmentada, cada tema con su espacio y por separado. Pero hasta ese momento era lo que teníamos: una intención de trabajar los temas desde sus relaciones, contábamos con una visión de hacia dónde ir, pero la estábamos construyendo, no la teníamos acabada. Es decir, no hemos logrado todavía una visión sistémica de temas transversales. Nos encontramos en un proceso y esa visión nos orienta.

El balance de estos cursos talleres fue, en términos generales, muy productivo. Los tutores y académicos del AFBG constituyen grupos estratégicos en tanto son el primer contacto con los estudiantes de nuevo ingreso. Hubo notables propuestas de cómo incorporar estos temas transversales en su labor con el estudiantado. Sin duda alguna, también quedaron de manifiesto retos para el Programa Transversa, algunos ya advertidos y otros totalmente nuevos.

Parte de la valoración que recibimos de los coordinadores de tutorías es que requieren de estrategias más concretas para la incorporación de los temas transversales en su práctica. Al mismo tiempo, en el equipo de Transversa existe la opinión de que no es posible “dar recetas”. Definitivamente no se trata de “dar recetas”, pero sí de considerar la petición de los tutores y esforzarnos por diseñar instrumentos más concretos que faciliten la integración de los temas transversales a la práctica. Por su parte, los tutores necesitan complementar estos instrumentos con su propia experiencia, modificarlos y proponer nuevos, como lo hacen los espectadores contemporáneos con las obras de arte: éstas no están terminadas hasta que las acaban aquellos de acuerdo con su creatividad y su propio contexto.

El diálogo es el fundamento del trabajo del equipo Transversa. Así, las propuestas que surgen a través del diálogo son más complejas en tanto son producto del intercambio de ideas entre diferentes actores. Son más complejas porque se enriquecen de la interrelación de las diferentes perspectivas. En este marco, las ideas que surgen son premisas básicas que luego serán retroalimentadas por otros. Se reconoce, por consiguiente, que los sujetos no tenemos propuestas consolidadas sino que requerimos de diversas perspectivas, con necesidades y potencialidades diferentes, para generar otras con mayor significado.

En este marco, lo que se compartió en el curso-taller es parte de un proceso, una propuesta que necesita ser recreada por quienes participaron en él. Se presentaron unas primeras ideas acerca de la necesidad de incorporar sistémicamente los temas transversales a nuestra vida universitaria, pero se requiere de las ideas de quienes recibieron el curso para concretar estrategias que permitan esta incorporación. Del encuentro entre las propuestas de Transversa y las ideas y experiencia de los que asistieron al curso, habrán de construirse estrategias que aterricen la visión sistémica de los temas transversales en la práctica.

Quisiera dejar hasta aquí esta breve historia del PT y atender uno de los desafíos que he identificado para este Programa. Los desafíos del PT los entiendo bajo cuatro ámbitos: epistemológico, metodológico, universitario y ético. Por cuestiones de espacio me centraré esta vez en el primero.

Avances y retos de Transversa: lo sistémico y lo interdisciplinario

Es necesaria una construcción fundamentada de la visión sistémica de los temas transversales. Lo que expongo en adelante es una contribución a ello

desde mi perspectiva y, por lo tanto, no necesariamente refleja la opinión del resto del equipo Transversa.

La concepción sistémica no es una moda, puede situarse, dice Ludwig von Bertalanffy: “en el contexto de la historia de las ideas” (1987: 29). El dictum aristotélico: “El todo es más que la suma de sus partes”, constituye una definición vigente del problema básico de los sistemas. Nicolás de Cusa en el siglo XV hablaba de una lucha entre las partes al interior de una totalidad, de la cual surgiría una “unidad de orden superior”. El concepto de dialéctica desarrollado por Hegel y Marx, basado en una larga tradición desde Platón y, más tarde, en Kant, tiene también un lugar prioritario en las discusiones contemporáneas sobre sistemas. No obviemos, pues, antecedentes clave de nuestros debates actuales y que, de conocerlos, ampliarían nuestra comprensión sobre ellos. Es claro que existen nuevos adelantos en la afinación de muchos criterios en terreno científico, sin duda los hay, sólo que existen principios que mantienen su vigor en la problematización de la visión sistémica.

Para Bertalanffy, quien sigue a Thomas Kuhn, la concepción sistémica constituye un nuevo paradigma. El paradigma anterior está representado por la ciencia clásica, aunque en general podríamos hablar del pensamiento moderno. Este paradigma clásico, moderno, se fundamenta en la causalidad en un sólo sentido y en la idea de descomponer el todo en sus unidades elementales; es decir, en el método analítico de procedencia cartesiana. Aunque también podríamos agregar otras características: linealidad, objetividad, progreso. Pero a Bertalanffy le interesa el contraste entre una visión analítica de la realidad y una sistémica. El paradigma de la ciencia clásica, según Woodeger, dice Bertalanffy, consiste en “la explicación de fenómenos complejos en términos de elementos aislables” (1987: 32). El supuesto es que disgregando los componentes del todo y volviéndolos a integrar se hará más inteligible el conjunto.

El concepto principal para entender el nuevo paradigma es: relaciones. Los elementos por sí mismos no son suficientes para la comprensión del conjunto, es necesario el estudio de sus relaciones. La concepción sistémica se centra en las relaciones entre los componentes del todo y en sus relaciones con el entorno. Sistema es un “conjunto de elementos relacionados entre sí y con el medio ambiente” (Bertalanffy, 1987: 41). Así, sostiene Bertalanffy: “la comprensión de un todo organizado exige el conocimiento, tanto de sus partes, como de las relaciones existentes entre ellas” (1987: 34).

La concepción sistémica es interdisciplinaria. Esta concepción refiere a los aspectos generales presentes en todos los sistemas, pertenecientes a cualquier disciplina: sistemas de la física, la matemática o las ciencias sociales. De ahí su carácter interdisciplinario: “los sistemas se refieren a características muy generales compartidas por grandes conjuntos de entes que convencionalmente se incluían en disciplinas distintas. De aquí la naturaleza interdisciplinaria de la teoría general de sistemas” (Bertalanffy, 1987: 40).

Para Rolando García (2013), un sistema complejo no es descomponible, y sus elementos son heterogéneos e interdefinibles. Son heterogéneos porque pertenecen al dominio de campos disciplinares diversos. Son interdefinibles porque interactúan entre sí. Además, un sistema no constituye cosas que puedan desintegrarse, analizarlas por separado y luego juntarlas. Estudiar uno de sus elementos trae consigo el estudio de sus interacciones con los demás; por ello es un sistema no descomponible. Son, pues, ideas muy similares a las de Bertalanffy.

Al pertenecer los elementos del sistema a dominios disciplinares diversos nos encontramos ante su naturaleza interdisciplinaria. García apunta que, en el caso de los grupos multidisciplinarios, se requiere que, inicialmente, alguien haya dado una visión de conjunto del problema –ésta es la visión que inicialmente se planteó en SA sobre cómo estaban organizados los temas transversales en la UV. La investigación interdisciplinaria consistiría, a grandes rasgos, en estudiar un problema desde diversas visiones de especialistas que interactúan entre sí. Por ello, para José Antonio Amozurrutia, en el sistema complejo se construye un objeto de conocimiento a partir del intercambio colaborativo de un equipo multidisciplinario. La colaboración entre profesionales de diferentes disciplinas posibilita reflexiones de segundo orden en las que se advierten latencias o puntos ciegos difíciles de advertir en solitario (cf. Becerra y Amozurrutia: 2015).

Aunado a esto, la propuesta de José Amozurrutia y Margarita Maass se basa, principalmente, en la epistemología genética de Jean Piaget y los sistemas complejos de Rolando García, que buscan vincularlos con la sociocibernética en el marco de la cibercultura. Lo que rescato de esta propuesta es que introduce al debate de sistemas e investigación interdisciplinaria el problema de lo simbólico, el capital económico, cultural y social de Pierre Bourdieu. Un equipo multidisciplinario no está exento del ejercicio de poder, de intereses diversos que rebasan lo estrictamente académico, que participen con necesidades y potencialidades diferentes, y esto lo vuelve un equipo complejo. A partir de este marco es que podemos esbozar una primera caracterización de la universidad como sistema:

(...) entendemos la Universidad como una serie de relaciones entre elementos que adquieren significado a partir de sus interacciones con los demás. Desde esta perspectiva, el desarrollo institucional se funda en el diálogo, porque en él es que podemos analizar nuestras relaciones. Se necesita, pues, del diálogo entre las distintas estructuras y procesos universitarios. Del diálogo entre la academia y la administración. Del diálogo entre las diferentes Áreas Académicas, y entre éstas y las diversas regiones universitarias. De una articulación entre las funciones de la Universidad. De un diálogo entre todos los actores: académicos, estudiantes, autoridades, funcionarios, administradores, personal de confianza y personal técnico y manual. Se requiere, por su puesto, de un diálogo entre la Universidad y su entorno. Reconocemos, además, que las interacciones entre los componentes de la Universidad son dialécticas, conflictivas, inestables, en suma, complejas. Por eso, la comprensión de la Universidad y las intervenciones que realicemos en ella exigen, igualmente, de intervenciones y de entendimiento complejos, basados en la cooperación interdisciplinaria, pues cada una de las relaciones entre los elementos del sistema son susceptibles de comprenderse a partir de campos disciplinares diversos. Por último, reconocemos que en estas interacciones subyace una dimensión simbólica y un ejercicio del poder, en el que los individuos, los actores, traen consigo capitales sociales, económicos y culturales diversos, con necesidades e intereses diferenciados y, por lo tanto, sus modos de participación y compromiso con la comunidad universitaria varían” (Rodríguez, L., López, R., y Aguilar, R. 2016: 53).

Esta visión sistémica de la Universidad está en construcción. Es producto de la experiencia y del intercambio formativo promovido por el Programa Transversa. No es que desde un inicio se tuviera este concepto de Universidad y no es que ahora tengamos uno consolidado. Se ha intentado que esta visión oriente el trabajo de Transversa, es decir, comprender y operar los temas transversales a partir de sus relaciones.

La dinámica fragmentada que permea la Universidad rebasa el ámbito educativo y nos sitúa en problemáticas epistemológicas más amplias. Susan Haack (2016) afirma que la filosofía está fragmentada. Los diferentes campos de la filosofía se especializan tanto que pierden comunicación con los demás. No es que la especialización sea un error ni nada por el estilo, debe haberla; el problema es que se pierde la interacción con otras especialidades y, con ello, la visión de conjunto. Haack recomienda profundizar en nuestros estudios, lo que nos dará la oportunidad de advertir los límites de nuestras especialidades pero también contemplar los terrenos de otras, no sólo de la filosofía sino de otras disciplinas. Sugiere no temer a ingresar en la diversidad de las especialidades y atreverse a dialogar con especialistas de otros

campos de la filosofía y de otras disciplinas. Y, en este contexto, recomienda a los filósofos leer de todo, diarios, historia, literatura (2016).

Lo señalado por Haack para la filosofía es aplicable para el estado que guarda el conocimiento en general, el pensamiento en la actualidad. David Bohm afirma: “Existe (...) algo en el mismo pensamiento que no funciona bien (...) un tipo de pensamiento fragmentador (...) que separa cosas que no están separadas” (2012: 84).

En la UV se crearon estructuras para desarrollar los temas transversales. Se crearon bajo ciertas circunstancias o coyunturas, gracias a políticas internacionales. Según Rolando García, los principales cambios que sufre un sistema provienen principalmente de su entorno y no necesariamente de su gestión interna (Becerra y Amozurrutia, 2015). La cuestión es que el crecimiento de estas estructuras en la UV se dio de manera fragmentada y poco planeada. No obstante, es parte del proceso de maduración de la UV y no de un error propiamente.

Los estudios sobre estos temas transversales se especializan tanto que pierden comunicación con estudios de otros temas. Son como islas incomunicadas, cuando la realidad a la que refieren no está fragmentada, sino que se encuentra como totalidad. Por ello, hoy en día han surgido estudios basados en la categoría de interseccionalidad (Faúndez y Weinstein, 2012), que analiza cómo en una persona se cruzan varios tipos de discriminación. Esta categoría intenta mostrar que las discriminaciones a las que refieren el género o la interculturalidad no necesariamente se encuentran separadas en la realidad sino enmarañadas en un complejo de relaciones.

Por otro lado, lo multi, inter o transdisciplinario es un asunto a debatir dentro del ME, lo cual tiene repercusiones en el marco de la visión sistémica de la que venimos hablando. Efectivamente, en el contexto internacional que expone el documento sobre el Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana, se dice que la realidad es compleja y cómo nuestros acercamientos epistemológicos, en nuestro presente, deben trascender visiones simplistas y transitar hacia enfoques igualmente complejos:

Salta a la vista la complejidad del fenómeno globalizador, sin embargo, la percepción que se tiene del mismo continúa siendo con frecuencia excesivamente parcial y reduccionista. Esto parece indicar la necesidad imprescindible de forjar y utilizar un enfoque epistemológico de carácter transdisciplinario que permita una mejor comprensión del fenómeno (1999: 11).

Cuando en este documento se explica la “Estructura y organización del Modelo” se enuncia el tipo de educación requerida, dadas las circunstancias actuales:

En estas circunstancias es urgente que los futuros profesionistas se desarrollen mediante nuevas formas de aprendizaje basadas en la educación integrada, es decir, que los estudiantes se formen con una visión inter y transdisciplinaria que les permita abordar la problemática de su disciplina (1999: 21).

Aquel “enfoque epistemológico de carácter transdisciplinario”, esta “visión inter y transdisciplinaria”, habrán de permear las Experiencias Educativas. Así, cuando se describe lo que se entiende por “Trabajo recepcional”, se indica:

El trabajo recepcional, se impulsará preferentemente como un trabajo en equipo con el cual se pretende obtener un resultado de investigación, producto tecnológico, artístico o de cualquier otra índole que las facultades determinen, integrando los saberes multi, inter y transdisciplinares, propiciadores de un proyecto profesional en cuya práctica se integre la formación adquirida (1999: 35).

Entonces, se ha hablado de “enfoque epistemológico de carácter transdisciplinario”, “visión inter y transdisciplinaria” y, ahora: “saberes multi, inter y transdisciplinares”. En el apartado “Áreas de formación en los planes de estudio” y, concretamente, en el Área de Formación Básica, se hace una descripción de ésta:

Corresponde a la adquisición y/o acreditación de conocimientos y habilidades de carácter inter y multidisciplinario, metodológico, instrumental y contextual mediante los cuales el estudiante será capaz de comunicarse eficazmente y sentar las bases para el estudio de una carrera universitaria (1999: 27).

El curso-taller que el Programa Transversa ofreció en junio pasado está en el marco de reflexión del ME y, particularmente, del Área de Formación Básica; es decir, nuestro trabajo puede contribuir, finalmente, a que los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan una base para estudiar una carrera.

El “enfoque epistemológico de carácter transdisciplinario”, la “visión inter y transdisciplinaria”, los “saberes multi, inter y transdisciplinares” o los “conocimientos y habilidades de carácter inter y multidisciplinario”; son ideas abiertas a la discusión. En aquel curso nos aproximamos a ellas pero

quizá deban ser otros los espacios donde le otorguemos el tiempo suficiente y vayamos a profundidad.

Por lo pronto, sea este “enfoque epistemológico de carácter transdisciplinario”, o la “visión inter y transdisciplinaria”, o los “saberes multi, inter y transdisciplinarios” –asumidos todos por nuestro ME–, en cualquiera de sus acepciones, hay una invitación al diálogo. Si una es más o menos incompleta que la otra, lo cierto es que la visión que pueda resultar más abarcadora requirió de premisas previas, que quizá tenían más vacíos, pero sin ellas, no se hubieran elaborado propuestas más precisas.

El diálogo está explícito o al menos sugerido en todas estas visiones o enfoques. Y el diálogo es una pieza fundamental para Transversa. El mensaje que aparece en nuestro video tiene vacíos, ausencias, igual que los tiene nuestro documento: “La aspiración de Transversa en la UV”. Pero esos, por decir algunos ejemplos, son resultado, productos de un proceso, de un modo de trabajar. Sin demeritar el mensaje en sí, que es valiosísimo, a veces creo que es todavía más valiosa la manera de llegar a ese mensaje: trabajando dialógicamente. Nuestro trabajo dialógico, ¿tiene deficiencias? Seguro que sí, pero es un intento por enriquecer una cultura de diálogo, promover espacios al interior de la universidad para construir ideas con los otros, estimular la creatividad y fortalecer el sentido de comunidad.

En la Universidad no es frecuente tener espacios para dialogar, para tomar decisiones de manera colegiada, estimular nuevos proyectos, discutir, disentir sin necesidad de enemistarnos; para discutir con la finalidad de hacer propuestas de cualquier índole, mejor pensadas, porque traen consigo el pensamiento producto de varias perspectivas. El producto o resultado ya se verá, pero el reto es intentar escucharnos.

Recuerdo que uno de los equipos de maestros, participantes de nuestro curso-taller señaló, como respuesta a uno de los ejercicios planteados, la necesidad de dejar el centralismo, la simulación y el protagonismo. Sin duda habría que esforzarnos por dejar atrás el protagonismo. El protagonismo nos hace creer que somos poseedores de la verdad y, en consecuencia, dejamos de escuchar.

En ese mismo curso, se presentó la Orquesta de Música Popular, como parte del tema: Arte-Creatividad. Uno de los músicos, el de las congas, el de las semillas, explicó que la música es un lenguaje, tiene oraciones, es un discurso con armonía.

Una maestra dijo: “nosotros también, como las orquestas, podemos lograr una armonía, la armonía del AFBG”. Nosotros en la Universidad tam-

bién tenemos un discurso o varios discursos, como el del ME. ¿Cómo, pues, construimos la armonía de este discurso? Una vía es el diálogo: el espacio donde podemos expresarnos con libertad, en el que generamos confianza entre nosotros y aprendemos de los demás, donde no tengamos miedo a equivocarnos, donde podamos discutir sin temor a distanciarnos. Gadamer señala que, llevar una conversación: “Requiere no aplastar al otro con argumentos sino sopesar realmente el peso objetivo de la opinión contraria (...) Pues la dialéctica consiste no en el intento de buscar el punto débil de lo dicho, sino más bien en encontrar su verdadera fuerza” (2003: 444).

Referencias

- Becerra, G., y Amozurrutia, J. (2015). Rolando García's "Complex Systems nTheory" and its relevance to sociocybernetics. *Journal of Sociocybernetics*, 13 (1): 18-30. Recuperado el 21 de septiembre de 2016, de: <http://papiro.unizar.es/ojs/index.php/rc51-jos/article/view/1047>.
- Bertalanffy, L., Ross, W., y Weinberg, G. (1987). *Tendencias en la teoría general de sistemas*. Madrid, ES: Alianza.
- Bohm, D. (2012). *Sobre el diálogo*. Barcelona, ES: Kairós.
- Faúndez, A., y Weinstein, M. (2012). *Ampliando la mirada: La integración de los enfoques de género, interculturalidad y derechos humanos*. Chile: UNFPA, ONU MUJERES, Unicef, PNUD.
- Gadamer, H-G. (2003). *Verdad y método I*. Salamanca, ES: Ediciones Sígueme.
- García, R. (2013). Investigación interdisciplinaria de sistemas complejos: lecciones del cambio climático. *INTERdisciplina. Revista del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-Universidad Nacional Autónoma de México*, 1 (1): 193-206.
- Haack, S. (2016). The fragmentation of philosophy: The road to Reintegration. Conferencia Magistral. 60 Aniversario de la Facultad de Filosofía.
- Rodríguez, L., López, R., y Aguilera, R. (2016). Observatorios universitarios desde la visión del Programa Transversa. *UVSERVA Revista Electrónica de la Coordinación Universitaria de Observatorios de la Universidad Veracruzana* 1(1): 51-58. Recuperado el 30 de agosto de 2016, de: <https://www.uv.mx/uvserva/revista-en-pdf/>.
- Toledo, V. (2016). México: la rebelión silenciosa ya comenzó. *La Jornada*, Recuperado el 13 de septiembre de 2016, de: <http://www.jornada.unam.mx/2016/09/13/opinion/016a2pol>.
- Transversa. (2015). Programa de Trabajo. Xalapa, Veracruz, México.
- Transversa. (2016). La aspiración de Transversa en la Universidad. Veracruzana. Xalapa, Veracruz, México.
- Universidad Veracruzana. (1999). Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura. Propuesta. Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana.

Las Tecnologías de Información y Comunicaciones como soporte al Modelo Educativo Integral Flexible de la Universidad Veracruzana

*Elsa Ortega Rodríguez
Rafael Gómez Quezada*

Universidad Veracruzana

Resumen

Este capítulo muestra el trabajo realizado por la Dirección General de Tecnología de la Información (DGTI) de la Universidad Veracruzana (UV) para facilitar y potenciar la operación del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF). Tradicionalmente, desde la fundación de la UV, la disposición de la institución para beneficiarse de las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC) y de crear las condiciones para ello, resulta evidente. En paralelo, el modelo educativo de la UV ha ido evolucionando para responder a las demandas del entorno social, económico y político hasta llegar a su modelo educativo actual: el MEIF. El diseño pedagógico del nuevo modelo no puede prescindir de las TIC para su implementación. Este trabajo muestra los esfuerzos realizados por la DGTI para responder a las demandas de servicios y soluciones tecnológicas del MEIF. Para la facilidad de la exposición y mayor comprensión, se recurre al Modelo Conceptual para la Incorporación de las TIC a la Educación propuesto por la UNESCO (2009), que propone tres niveles progresivos de incorporación tecnológica en la educación: e-aptitud, e-intensidad y e-impacto para analizar la disposición, el uso cotidiano y el efecto, respectivamente. En el marco de este modelo se estudia la visión, logros tecnológicos como soporte al MEIF, así como reflexionar sobre los grandes pendientes en apoyo a la tarea formativa de la UV.

Introducción

La UV es una institución de educación superior pública y autónoma. Fue fundada el 11 de septiembre de 1944 (Suárez & Casillas, 2008). Está considerada como la universidad de mayor importancia por su tamaño y presencia: se ubica en las zonas Xalapa, Veracruz, Poza Rica-Tuxpan, Córdoba-Orizaba y Coatzacoalcos-Minatitlán- (UV, 2013a). Tiene los fines y funciones siguientes (UV, 2013b):

- Docencia, que se desarrolla de acuerdo a sus planes y programas de estudio;
- Investigación, para el desarrollo de la tarea científica, humanística y tecnológica y la vinculación con la docencia y las necesidades regionales y nacionales;
- Difusión de la cultura, para que la comunidad universitaria y la sociedad en general accedan a las actividades culturales realizadas por la Universidad;
- Extensión de los servicios, para entregar a la comunidad general los beneficios de la tarea desarrollada por la Universidad.

La UV se caracteriza por la diversidad de su oferta educativa distribuida en seis áreas formativas: Técnica, Económico-Administrativa, Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias Biológicas-Agropecuarias y Artes. Atiende a una matrícula de 62,770 alumnos en 314 programas de educación formal: 8 de Técnico Superior Universitario, 174 de Licenciatura y 132 de Posgrado (UV, 2014b); además de 15,873 estudiantes en educación no formal. También cuenta con programas educativos dirigidos a la investigación en diferentes áreas de conocimiento en 24 institutos y dentro de las facultades (UV, 2014b). Se distingue a nivel nacional por la formación y difusión de las artes: tiene 36 grupos y proyectos artísticos como la Orquesta Sinfónica de Xalapa, el Tlen Huicani, la Orquesta Moscovita, el Ballet Folklórico y la Orquesta de Música Popular. Cuenta con 47 bibliotecas y siete Unidades de Servicios Bibliotecarios y de Información (USBI) (UV, 2014b). Otro distintivo es la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) como instrumento para la diversidad cultural del estado de Veracruz en cuatro sedes regionales: la Huasteca, el Totonacapan, la zona de Grandes Montañas y la de Las Selvas (UV, 2014a). Suárez y Casillas (2008) presentan una perspectiva histórica en cinco períodos de la UV:

Primer Periodo. Comprende desde su fundación en 1944 hasta la separación de la enseñanza media en 1968. Se caracteriza por la Ley Orgánica

de 1958 y por la designación del rector, la contratación de académicos y designación de directores de facultad por parte del Gobernador. Se crean la Escuela de Historia, Antropología, Filosofía y Letras; así como el Departamento de Biología albergando a Biología, Física, Matemáticas y Estadística. Se edita la revista “La Palabra y el Hombre”, vigente hasta la actualidad. Se realiza la separación de la UV y enseñanza media superior bajo la Ley Orgánica de 1968;

Segundo periodo. De la separación de la enseñanza media a la entrada en vigor de la Ley Orgánica de 1975. Se caracteriza por la expansión no regulada; la formación del Sindicato de Empleados y Trabajadores al Servicio de la Universidad Veracruzana (SETSUV) y el del Sindicato de Personal Académico de la Universidad Veracruzana (SPAUV); la profesionalización de docentes e investigadores y para ejecutantes considerados como académicos; la creación de grupos artísticos; la fundación de la Escuela de Iniciación a la Universidad; se crean las áreas Médico-Biológicas, Técnica, Económico-Administrativa, Humanidades y Artes; la descentralización de la administración y la aparición del posgrado.

Tercer periodo. De 1976 hasta la nueva ley orgánica de 1982. Se caracteriza por la participación financiera para la expansión universitaria por parte de sindicatos (como el de Trabajadores Petroleros) e iniciativa privada. Se funda la Facultad de Ingeniería en Xalapa, con las carreras de ingeniería civil e ingeniería mecánica eléctrica. Se convierte a la Escuela de Iniciación a la Universidad como Unidad Docente Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Químicas con las licenciaturas de ingeniería civil, farmacéutico-biólogo, y químico-farmacéutico-biólogo. Se regula el ingreso, promoción y permanencia del personal académico y se crea el Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) con cinco licenciaturas: derecho, pedagogía, sociología, contaduría, administración de empresas y ciencias de la comunicación.

Cuarto periodo. De 1983 hasta la autonomía de la UV en 1996. Se caracteriza por el estancamiento de nuevas opciones educativas y disminución de la planta académica como reflejo de la tendencia nacional de ese tiempo; el crecimiento de la gerencia universitaria con la Secretaría de Administración de Finanzas, Dirección de Investigaciones y Estudios de Posgrado, Dirección de Planeación, Coordinación de Estudios de Posgrado e Intercambio Académico. Se realiza la expansión de bibliotecas y centros de idiomas; la creación de las vice-rectorías; desaparición de la iniciación universitaria; reformas académicas y de desarrollo institucional como respuesta a demandas nacionales; instauración de programas federales de desarrollo académico e investigación como el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal

Académico (PEDPA), Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), Sistema Nacional de Investigadores (SNI)-; formulación de la Ley de Autonomía.

Quinto periodo. Del primer año de la autonomía en 1997 hasta el 2002. Se caracteriza principalmente por la autonomía otorgada en 1996; implementación del Modelo Integral y Flexible (MEIF) como parte de una reforma curricular; la creación de la Universidad Virtual, apertura del nivel educativo de técnico superior universitario.

De 2002 a la fecha se puede caracterizar como la academización de la UV, como lo muestran el porcentaje de profesores de tiempo completo (PTC), su grado académico y el total de PTC con perfil deseable PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado); porcentaje de miembros del SNI y del Sistema Nacional de Creadores (SNC) (Casillas & Aguilar, 2013).

El Modelo Educativo Integral y Flexible

En 1999, como consecuencia del estudio de la misión institucional; el contexto internacional, nacional y estatal; el diagnóstico de la distribución de la matrícula, del personal académico y los planes de estudio, la UV presenta el “Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana” (UV, 1999) que a la postre se denominaría como MEIF. La pretensión fue desde su concepción armonizar la formación universitaria con las demandas de la sociedad con miras al siglo XXI. La estructura y organización del modelo, se caracterizó por lo siguiente:

- **Objetivo general:** Propiciar la formación integral y armónica de los estudiantes de la UV: intelectual, humana, social y profesional.
- **Formación integral:** Favorecer equilibrada y armónicamente diversas dimensiones del estudiante en lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional. La formación intelectual, se relaciona con el desarrollo del pensamiento lógico, crítico y creativo para el desarrollo de conocimientos, así como favorecer la actitud de aprendizaje permanente para la autoformación. La formación humana se relaciona con el desarrollo de actitudes e integración de valores para el crecimiento personal y social. La formación social fortalece los valores y las actitudes para facilitar la convivencia con otras personas. La formación profesional busca la generación de conocimientos, habilidades y actitudes identificadas en el saber hacer de la profesión que incluye a la ética de la disciplina.

- Ejes integradores de formación: Teórico, Heurístico y Axiológico. El eje Teórico, refiere a la forma de aproximarse al conocimiento, estudia la sistematización y construcción del mismo para contribuir a la formación científica de los estudiantes. El Heurístico, engloba el desarrollo de habilidades, procedimientos y procesos encaminados a dar forma a soluciones probables de un problema de manera eficaz y creativa. El Axiológico, busca que la educación del estudiante se centre en valores humanos y sociales para fomentar el compromiso social, la conservación y respeto a la diversidad cultural y del ambiente, el autoaprendizaje la autoestima y la apreciación del arte.
- Áreas de formación: Básica, Disciplinaria, Terminal y de Elección libre. La primera, comprende conocimientos y habilidades inter y multidisciplinarios, metodológico, instrumental y contextual para lograr comunicación eficaz y adquirir las bases para recibir la formación universitaria. La segunda, aborda experiencias de formación necesarias para el carácter distintivo de cada carrera y comprenden el conocimiento mínimo para cada formación profesional. La tercera, se caracteriza por experiencias educativas disciplinarias que se pueden elegir para determinar el perfil profesional del estudiante. Y la cuarta, busca la formación complementaria para el desarrollo integral del estudiante y que pueden incluir experiencias educativas de las áreas citadas anteriormente y de cualquier disciplina.

Asimismo, las estrategias para la operación del nuevo modelo educativo se sustentaron en experiencias educativas, sistemas de tutorías académicas, el proceso de admisión y el de egreso. El MEIF impacta la dinámica universitaria general por lo que resulta imprescindible el convencimiento de la comunidad universitaria para involucrarse en el proceso de cambio de manera positiva. Implica la actualización de procesos como los administrativos, financieros, de recursos humanos, de administración escolar y de apoyo a la enseñanza aprendizaje que descansan en sistemas de información computacionales, por lo que la operación depende en gran medida de la alineación de las TIC al nuevo modelo educativo.

Las TIC y el Modelo Educativo Integral y Flexible

En el año de 1999 cuando surge el MEIF, la UV contaba ya con infraestructura consistente de algunos sistemas de información que atendían procesos críticos de las operaciones universitarias, una red de datos con capacidades limitadas, servicios de videoconferencia con enlaces dedicados y un servi-

cio de telefonía con apenas 224 extensiones analógicas y 48 digitales. Para la implementación del MEIF se determinó la necesidad de mejorar sustancialmente la infraestructura tecnológica con el fin apuntalar la operación del nuevo modelo y el desarrollo de la institución.

En el año 2000, las autoridades universitarias determinan transformar la Dirección de Informática en lo que actualmente es la DGTI, ubicándola como un área estratégica para el desarrollo universitario. Esto permitió la puesta en marcha de una serie de proyectos orientados a fortalecer la infraestructura de TI universitaria como la construcción de una red estatal de voz y datos robusta con capacidad de enlazar las sedes ubicadas en 5 regiones, el soporte de servicios de telefonía y videoconferencia basados en tecnología IP y un sistema integral de información universitaria (SIIU).

En el periodo del 2000 al 2005, se inicia la implementación del SIIU basado en la solución comercial Banner v 3.1 y se adquieren los derechos del código fuente de la programación para estar en posibilidad de adecuarla a las características propias de la UV. De esta solución comercial se adoptan los subsistemas de estudiantes y de finanzas, siendo necesario integrar el subsistema de recursos humanos ya existente. En este mismo periodo, se libera la primera versión de Eminus como la plataforma de apoyo al aprendizaje que actualmente opera en la universidad. El sistema de videoconferencia evoluciona a tecnología IP y en la telefonía se instala el primer conmutador IP.

Del periodo 2005 al 2009, con una infraestructura de red estatal más robusta, un servicio de videoconferencia y telefonía en evolución a tecnología IP y un SIIU operando en todas las sedes universitarias, se logra tener un soporte tecnológico base para los procesos de gestión universitaria en el ámbito administrativo y académico. Se logra también una mayor aceptación del uso de Eminus por parte del personal académico y el Sistema para la Vinculación Universitaria (SIVU) se consolida como un instrumento de apoyo. Se identifica la necesidad de crear y ofrecer servicios en línea a la comunidad universitaria, para habilitar el acceso oportuno a información relevante y a procesos para realizar trámites desde una plataforma tecnológica, por lo que se mejora el portal universitario de servicios en línea para estudiantes, académicos y administrativos (inscripción para que los más de 50,000 estudiantes, evaluación docente y la aplicación del examen de salud). Es aquí, en el 2006, donde se desarrolla la primera solución tecnológica inalámbrica como demanda del uso del portal desde dispositivos móviles.

Para el periodo 2009 al 2013, el uso de los recursos tecnológicos se intensifica para crear nuevos servicios y soportar los que ya operaban. Se implementan nuevos servicios para los estudiantes: el registro de calificaciones en línea con el uso de la firma electrónica para los académicos; la preinscripción e inscripción en línea con el fin de mejorar la programación académica que se oferta en cada ciclo escolar; sistemas de Tutorías, Bolsa de trabajo, Egresados, Registro de proyectos de investigación; plataformas para la producción de recursos audiovisuales educativos como Itunes-U, Imago y Videoteca. Se renueva el portal universitario y se crea “MiUV” en sustitución de los portales de servicios de información.

En el periodo 2013 al 2016, por la demanda creciente de servicios y de seguridad de la información, se inicia la renovación de la infraestructura de red y telecomunicaciones; se amplían las capacidades de ancho de banda de los servicios de Internet en cada región; se exploran alternativas para hospedar servicios en la nube como el portal universitario. Se continúa con la simplificación de procesos de la gestión universitaria soportados por la plataforma de sistemas de información, aplicando el marco normativo vigente que regula las operaciones universitarias.

Resulta relevante mencionar que la implementación del MEIF demandó la operación simultánea del modelo anterior y el nuevo, con las implicaciones naturales de operación de procesos del control escolar, programación académica y control de recursos humanos.

El desarrollo de las TIC en la UV ha acompañado e influido directamente en la transformación y desarrollo alcanzado de la institución en los últimos 15 años. La dispersión geográfica de las sedes universitarias a lo largo del estado (en 28 municipios y de los campus dentro de las principales ciudades) y el tamaño de la matrícula (78,643, sumando educación formal y no formal) atendida mediante servicios basados en las TIC, ha exigido esfuerzos importantes para llevarla a cabo.

Actualmente, la UV cuenta con infraestructura tecnológica instalada en centros de cómputo ubicados en las 5 regiones, lo que exige personal técnico especializado en cada región a cargo de dicha infraestructura y que trabajan en estrecha coordinación con el personal de las entidades académicas y dependencias administrativas.

La educación superior juega un rol relevante para el desarrollo social y económico de la sociedad mundial como garante de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz (UNESCO, 1998; OEA, 1999). Al mismo tiempo se considera las TIC pueden beneficiar a las univer-

sidades en temas como la cobertura, el desempeño académico y, en general, en mejorar la calidad educativa (Kozma, 2010; UNESCO, 2009). Por tanto, resulta emergente estudiar la incorporación tecnológica en las instituciones de educación superior por su relevancia social. Bajo este razonamiento, este trabajo pretende mostrar, el esfuerzo realizado por la DGTI para apoyar el MEIF, sin dejar de señalar que desde el diseño y la operación del modelo educativo, la tecnología ha sido visualizada como instrumento para facilitar las tareas y no ha llegado a potenciar la tarea pedagógica.

Para la presentación de este trabajo se sigue la ruta siguiente: se presenta un marco de trabajo para facilitar la comprensión tanto de la visión como del esfuerzo realizado para apoyar la operación del MEIF. Posteriormente, se enumeran los proyectos, acciones y numeralia correspondiente. Se finaliza con la reflexión sobre lo realizado y los retos por abordar.

El marco de trabajo para el análisis

La UNESCO (2009) plantea la relevancia de monitorear el uso de las TIC en la educación desde una perspectiva internacional por su relevancia social, por lo que plantea un marco conceptual para el diseño de indicadores TIC en la educación. Así, se proponen tres niveles progresivos de incorporación de las TIC a los sistemas educativos:

- La “e-aptitud digital”, como primer nivel de integración de las TIC. Refiere a la disposición institucional de la entidad educativa por beneficiarse de las TIC y de tener las condiciones para ello. Se caracteriza por docentes y personal de apoyo certificados en TIC; software educativo, correo electrónico, entre otros. Comprende los subniveles siguientes:
 - ▣ Compromiso político, que alude a la existencia de política digital educativa e inversión financiera para integrar las TIC al proceso de enseñanza aprendizaje;
 - ▣ Asociación público-privada, que refiere a los fondos privados y externos dedicados a la implementación tecnológica;
 - ▣ Infraestructura, que hace alusión a la cantidad y calidad de instalaciones, recursos tecnológicos en las aulas;
 - ▣ Desarrollo del personal docente, que refiere al desarrollo de habilidades digitales del personal docente.
- La “e-intensidad”, como segundo nivel de integración, alude a la producción y consumo de contenidos digitales. Se caracteriza por la educación a distancia, universidades virtuales y bibliotecas digitales. Tiene como requerimiento la información relacionada con el desarrollo de

contenidos digitales y gestión de la enseñanza; el desarrollo de nuevas habilidades vocacionales basadas en TIC y ampliación de campos de estudio relacionados a las TIC. El subnivel es:

- ▣ Uso (en la enseñanza aprendizaje), que alude a la integración formal de las TIC en el currículo y acceso a ellas desde el aula.
- El “e-impacto”, como tercer y último nivel de integración, refiere a los efectos sociales, económicos y políticos derivados de la incorporación de las TIC. Se caracteriza por el aprendizaje facilitado y potenciado por el uso de las TIC y requeriría información sobre las TIC y el aprendizaje; las TIC y el logro estudiantil; seguimiento de alumnos certificados en TIC en el mercado laboral y las TIC y productividad económica, entre otros. Por su parte, este nivel comprende los subniveles siguientes:
 - ▣ Participación, competencias y rendimiento, se refiere a la formación, promoción y graduación de alumnos en áreas relacionadas con TIC;
 - ▣ Resultados e impacto, que hacen alusión al efecto en el desempeño académico, desarrollo de habilidades digitales y a la educación mediada por TIC;
 - ▣ Equidad, que implica el impacto en la equidad de género y acceso a las TIC en zonas geográficas marginadas.

Aunque la pretensión de este trabajo no es la medición, el marco conceptual proporciona una metodología de análisis progresivo de la integración de las TIC para la educación. Esta metodología se aplica en este trabajo para estudiar el esfuerzo realizado por la DGTI con miras a facilitar y potenciar la enseñanza aprendizaje de la UV, como una de las funciones fundamentales de la UV, en el marco del MEIF. El marco conceptual de análisis se perfila con mayor utilidad debido a que tiene un enfoque general que permite analizar el soporte indispensable, como la visión institucional y la infraestructura física y computacional, para hacer posible la operación del MEIF incluyendo aspectos que no contemplados explícitamente como requerimientos para su operación, como el pago a docentes, y que de no atenderlos, complican la implementación del modelo educativo.

Resultados

A continuación se reportan los avances logrados como soporte al MEIF en el marco de trabajo de integración de las TIC e la educación de la UNESCO (2009) expuesto en la sección anterior. Los resultados se presentan por nivel y subnivel para permitir la reflexión sobre el trabajo realizado.

E-aptitud digital

Subnivel	Acciones
Compromiso político	- Plan General de Desarrollo 2025 (PGD2025)* (UV, 2008) - Programa de Trabajo Estratégico 2013-2017 (PTE2013-2017)* (UV, 2013) - Plan Estratégico de Tecnologías de Información y Comunicaciones (PETIC2015) (UV, 2015)
Asociación público-privada	Aunque la asignación de presupuesto y búsqueda de inversión externa para fines tecnológicos escapa a las facultades de la DGTI, la infraestructura disponible evidencia la visión y voluntad institucional
Infraestructura	- Red de datos estatal: - Enlaces a Internet en cada región con capacidades acordes a la población universitaria: - Enlaces de 1GB en Xalapa y Veracruz - Enlaces de 314 Mbps en Orizaba, Poza Rica y Coatzacoalcos 136 km de fibra óptica propietaria, las cuales conforman las redes metropolitanas. 37 enlaces inalámbricos punto a punto. 642 puntos de acceso instalados en los espacios para dar acceso al servicio de red inalámbrica 15,781 nodos de red. 3 enlaces satelitales. - Sistema de videoconferencia basados en estándares internacionales para enlazar las regiones y otras instituciones de educación superior. 21 salas administradas por la DGTI, incluye 4 aulas para capacitación. - Soporte tecnológico para 43 salas instaladas en otras sedes universitarias (Universidad Veracruzana Intercultural y Vicerrectorías). - Servicio de videoconferencia disponible en salas, computadoras personales y dispositivos móviles. - Capacidad para transmitir a través de Internet por "streaming" - Sistema telefonía: - Red telefónica híbrida (digital y analógica). - Conmutadores IP y desarrollo propio basado en Asterisk (PBXUV). 80 conmutadores y 3,547 extensiones en uso - Infraestructura de cómputo y telecomunicaciones. 96 racks 220 servidores 7 unidades de almacenamiento con capacidad de 103 TB 720 equipos de comunicaciones 24,263 computadoras disponibles para alumnos (5,993), académicos (9,308) y personal de apoyo y administrativos (8,962).
Desarrollo del personal docente	La planeación e implementación del desarrollo de competencias digitales docentes no es responsabilidad de la DGTI, sin embargo, participa como colaborador e instrumentador de iniciativas.
* Aunque el PGD2025 y el PTE2013-2017 no fueron elaborados por la DGTI, sí fueron documentos base para la elaboración del PETIC2015.	

E-intensidad

Subnivel	Acciones
Uso (enseñanza aprendizaje)	▪ Portal Universitario, para la publicación y difusión de información institucional (www.uv.mx) ▪ MiUV, punto de acceso restringido a los servicios en línea y a otros sistemas informáticos como: • Consulta de escolaridad • Preinscripción / Inscripción • Pago electrónico • Registro de calificaciones / Consulta de carga académica • Tutorías / Evaluación docente • Bolsa de Trabajo • Registro de proyectos de investigación / vinculación ▪ Plataforma EMINUS como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje • 49,033 usuarios en el periodo Febrero-Junio de 2016; • 29,121 exámenes de competencias para estudiantes de nuevo ingreso (Habilidades del Pensamiento, Taller de Lectura y Redacción, Computación Básica); • Aplicación de exámenes orales de inglés, formación docente, educación continua y posgrados. ▪ Colaboración UV, plataforma para publicar y compartir información entre la comunidad universitaria (http://colaboracion.uv.mx) ▪ Sistema Integral de Información Universitaria (SIIU), que automatiza métodos y procedimientos de operación, así como el uso, explotación y presentación de la información institucional. ▪ Sistema de Administración y Seguimiento de Correspondencia (HERMES), para administración y seguimiento de correspondencia del personal. ▪ Sistema de Información para la Vinculación Universitaria (SIVU) y el Sistema de Registro y Evaluación de la Investigación (SIREI), que permiten el registro, seguimiento, evaluación y difusión de programas, proyectos y actividades de vinculación e investigación, respectivamente. ▪ Portal de Egresados, para facilitar el seguimiento, evaluación, colaboración y atención de egresados. ▪ Portal de Bolsa de Trabajo, apoya la inserción y el desarrollo laboral de la comunidad universitaria. ▪ Videoteca, herramienta que permite administrar, publicar y difundir los recursos audiovisuales institucionales. (http://videoteca.uv.mx) ▪ entorno de Desarrollo de Aplicaciones Móviles (http://videoteca.uv.mx/cdam) ▪ iTunes U, para la producción de recursos audiovisuales educativos que apoyan la innovación educativa y el aprendizaje del estudiante: (http://videoteca.uv.mx/itunesu) ▪ El total de la matrícula cuentan con acceso a internet desde sus facultades. ▪ El total de escuelas y facultades otorgan una cuenta de correo electrónico a la totalidad de sus docentes y alumnos (74,838)

E-impacto

Subnivel	Acciones
Participación, competencias y rendimiento	Aunque la DGTI considera en su organigrama a la Dirección de Operatividad e Impacto de Tecnologías de Información, los estudios realizados todavía no llegan a medir el impacto de la incorporación de las TIC en la enseñanza aprendizaje como el desempeño académico de docentes y estudiantes.
Resultados e impacto	
Equidad	

Conclusiones

La transición hacia la implementación eficiente del MEIF, identifica a las TIC como instrumento estratégico e indispensable porque incide en varios aspectos como la gestión escolar, la cobertura, la mejora de los procesos pedagógicos y en general para el logro de la calidad educativa universitaria.

La vertiginosa evolución de las TIC obliga a la inversión financiera para mantener la vigencia de la plataforma tecnológica que permita la operación efectiva del modelo educativo. La dispersión geográfica de las diferentes sedes universitarias y su ubicación complican frecuentemente el uso y la calidad de los servicios tecnológicos disponibles. Al mismo tiempo, es necesario intensificar la difusión y propiciar el uso de los servicios disponibles en la comunidad universitaria para favorecer su mejor aprovechamiento.

Los resultados obtenidos en la “e-aptitud digital”, evidencian la disposición de la UV, a través de la DGTI, para beneficiarse del uso de las TIC y de crear las condiciones para ello como lo manifiestan la política digital y acciones para el largo plazo (PGD2025) (UV, 2008), la del Rectorado actual (PTE2013-2017) (UV, 2013) y de la DGTI (PETIC 2015) (UV, 2015). Se aprecia el crecimiento en inversión e implementación de infraestructura tecnológica para coadyuvar en la implementación del MEIF.

La “e-intensidad” pone de manifiesto el uso cotidiano y diversificado de la tecnología para facilitar fundamentalmente la gestión escolar. El mejoramiento de los servicios y mantenimiento de sistemas de información disponibles demandan el mayor esfuerzo.

De acuerdo a Coll (2007) y Kozma (2005), la incursión de las TIC en la dimensión educativa, puede darse de las maneras siguientes:

- como objeto del aprendizaje, cuando permite que las personas desarrollen competencias digitales necesarias para facilitar la vida cotidiana, el trabajo y el aprendizaje;

- como medio para el aprendizaje, cuando se manifiesta al servicio de la formación a distancia, semipresencial, no presencial y del autoaprendizaje;
- como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje, cuando se integra pedagógicamente, para responder a necesidades de formación más proactivas y mejorar el espacio del aprendizaje;
- como soporte a la generación de conocimiento, cuando mediante a colaboración, a partir de plataformas digitales, se construye nuevas leyes, teoremas y tendencias científicas.

Bajo este enfoque y aunque se dispone de una plataforma de apoyo al aprendizaje (Eminus), la orientación de los esfuerzos tecnológicos hacia la formación mediada por TIC para potenciar la enseñanza aprendizaje y su cobertura, son el reto siguiente. Pareciera que la educación masiva y mediada por TIC se perfila como el paso siguiente de la UV y donde las TIC tienen un rol central.

Por último, en la vertiente del “e-impacto”, si bien los documentos referidos que contienen la política digital de largo y mediano plazo evidencian el valor estratégico otorgado a las TIC para la modernización de la UV, todavía no se llega a evaluar el impacto de la incorporación tecnológica a la tarea formativa universitaria. Quedan como pendientes estudiar aspectos como el mejoramiento del desempeño docente asociado al desarrollo de competencias digitales o el mejoramiento del desempeño de los estudiantes como consecuencia del uso de las TIC en el aula.

Referencias

- Coll, C., (2007). TIC y prácticas educativas: realidades y expectativas. Ponencia magistral presentada en la XXII Semana Monográfica de Educación, Fundación Santillana, Madrid, España. Disponible en <http://www.oei.es/tic/santillana/coll.pdf> (accesado el 14 de octubre de 2013)
- Kozma, R. (2010). The Technological, Economic, and Social Contexts for Educational ICT Policy. ICT Policies and Educational Transformation. Ed. Kozma, R.B., A UNESCO Publication, Chapter 1, pp. 1-24. Disponible en http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ICT/pdf/ICTpoli_edtran.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). Medición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Educación – Manual del Usuario. Documento Técnico No. 2. Instituto de Estadística de la UNESCO. Montreal, Québec, Canada. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001883/188309s.pdf> (accesado el 15 de octubre de 2013).
- Suárez, J. & Casillas, M. (2008). Ensayo de periodización de la historia de la Universidad Veracruzana. Aproximaciones al estudio histórico de la Universidad Veracruzana (págs. 33-58). Casillas, M. & Suárez, J. Xalapa, Ver. Universidad Veracruzana
- Universidad Veracruzana (1999). Nuevo modelo educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura. Propuesta. Xalapa, Veracruz. Segunda Edición. Abril de 1999. Disponible en <http://www.uv.mx/meif/files/2015/03/MEIF.pdf>
- Universidad Veracruzana (2008). Plan General de Desarrollo 2025. Xalapa, Veracruz. Disponible en <http://www.uv.mx/transparencia/files/2012/10/PlanGeneraldeDesarrollo2025.pdf>
- Universidad Veracruzana (2013a). Programa de Trabajo Estratégico 2013–2017. Xalapa, Veracruz. Disponible en <http://www.uv.mx/programa-trabajo/Programa-de-Trabajo-Estrategico-versio-n-para-pantalla.pdf>
- Universidad Veracruzana (2013b). Estatuto General. Xalapa, Veracruz. Disponible en <http://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/Estatuto-General.pdf>
- Universidad Veracruzana (2014a). Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural. Disponible en <http://www.uv.mx/uvi/proyecto-intercultural/>
- Universidad Veracruzana (2014b). La Universidad Veracruzana. Introducción. Disponible en <http://www.uv.mx/universidad/info/introduccion.html>
- Universidad Veracruzana (2015). Plan Estratégico de Tecnologías de Información y Comunicaciones. Xalapa, Veracruz. Disponible en <http://colaboracion.uv.mx/rept/files/2016/01/003/PETIC-2015-VF.PDF>

Conclusión general

Elizabeth Ocampo Gómez

Perspectivas y Retos de la Educación Integral y Flexible nos muestra un panorama general de cómo se están instrumentando los modelos en instituciones de educación superior en México, con una visión sobre la perspectiva internacional. La lectura de cada una de las contribuciones muestra que los retos principales son comunes y centrados en cuatro tópicos.

El primero va en torno al diseño de los modelos, donde se da cuenta de las experiencias de las instituciones que tienen avanzado su diseño, aquellas que lo tienen desarrollado pero con considerables indefiniciones, las que aún siguen luchando por definir sus metas de llegada, sus herramientas y fines.

El segundo atiende el marco que acoge y posibilita su operación donde encontramos desde los recursos tecnológicos, financieros, de infraestructura y normativos. Estos recursos, según nos relatan los capítulos que abordan el tema, en gran medida van desfasados al planteamiento y operación de los modelos, lo que ha originado administraciones de enmienda y corrección en lugar de prevención.

El tercero aborda temas sobre capacitación. Desde varias universidades encontramos relatos sobre la falta de entendimiento de los modelos, hasta la indefinición de expectativas y roles de los actores principales: académicos (en sus diferentes funciones, donde se incluye la docencia, la tutoría, entre otras), autoridades, estudiantes. Los académicos inmersos en universidades que cada día esperan que se involucren en actividades que van más allá de la docencia, se enfrentan a las nuevas y crecientes demandas con poco entendimiento conceptual, metodológico y procedimental, que afectan su desempeño. Lo mismo sucede con los directivos. Los estudiantes, por su lado, son receptores de las consecuencias de un sistema educativo que sabe, y en su mayoría ha logrado plasmar el modelo con el que se desea trabajar, pero que ha dejado sueltos los elementos descritos en esta conclusión y a lo largo del libro.

Finalmente, las contribuciones en esta obra nos presentan un tercer reto que es identificado por varios autores como la resistencia o la inercia que desarrollan los diferentes actores involucrados. Este tema es complejo porque se tiende a responsabilizar directamente a los actores que despliegan la iner-

cia, sin embargo, algunos autores señalan como razones que se ha puesto a desempeñar funciones docentes a personal que fue formado para desempeñarse en ámbitos profesionales concernientes a su carrera –muchos de éstos ajenas a la docencia. Así pues, se describe un desempeño docente que tiende a repetir los métodos de los maestros que formaron a los profesores actuales. De tal forma que implementar modelos que rompan con las filosofías y metodologías tradicionales ha implicado un cambio de paradigma en todos los involucrados, no fácil de lograrse.

En conjunto, los retos señalados en esta conclusión se retroalimentan entre sí complejizando tanto el entendimiento, como los rumbos a los que se desea llevar a las instituciones que proveen educación superior.

Semblanza de los autores

María Luisa Zorrilla Abascal

Doctora en Educación por la Universidad de East Anglia (Reino Unido), Maestra en Comunicación por la Universidad Nacional Autónoma de México y Licenciada en Comunicación por la Universidad del Noreste (Tampico, Tams.). Profesora-Investigadora Asociada C adscrita al Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) desde 2009. Docente en los niveles de licenciatura y posgrado en el ICE y ocasionalmente en la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva de la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM. Perfil Deseable desde 2012 por parte del Programa de Mejoramiento del Profesorado de la Secretaría de Educación Pública y es miembro del Sistema Estatal de Investigadores. Líneas actuales de investigación: a) Tecnologías, formación y modos de aprendizaje y b) Políticas, organización y trabajo académico, con énfasis en la primera. Pertenece al Cuerpo Académico en consolidación *Redes de Aprendizaje e Investigación en la Educación*. Titular de la Coordinación de Formación Multimodal de la UAEM, dependiente del Centro de Educación Integral y Multimodal, instancia institucional a cargo de la integración de los entornos virtuales en los procesos de formación en la UAEM.

Maribel Castillo Díaz

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Morelos, Maestra en Gestión y Políticas de la Educación Superior, por la Universidad de Guadalajara y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Morelos. Actualmente es Jefa del Departamento de Gestión Operativa de la Coordinación de Formación Multimodal, e-UAEM. Ha sido asesora y diseñadora formacional de e-UAEM y de diseño curricular en la Unidad de Investigación y Posgrado de la UAEM, asesorando a los coordinadores de los programas educativos de posgrado en el proceso de registro y autoevaluación en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad PNPC CONACyT. Ha publicado artículos y capítulos de libros y ha sido ponente en eventos nacionales e internacionales.

Antonio Fernández Crispín

Doctor en Ciencias Biológicas por la Universidad Autónoma de Madrid. Maestro en Investigación Educativa por la Universidad Iberoamericana y Biólogo por la Universidad Autónoma Metropolitana. Es profesor investigador en la Facultad de Ciencias Biológicas de la Universidad Autónoma de Puebla, actualmente ocupa el cargo de Profesor Titular C. Es miembro del SNI nivel 1.

Ha dirigido 7 tesis de licenciatura, 3 de maestría y codirigido una tesis de doctorado. Tiene publicados 3 libros de investigación en educación ambiental, 9 artículos de investigación y varios capítulos de libros sobre temas relacionados con representaciones sociales, educación ambiental y enseñanza de las ciencias.

Organizador del II Congreso Nacional de Investigación Educación Ambiental. Ha sido miembro del comité científico de varios congresos y arbitro en revistas académicas de investigación educativa, de alcance nacional e internacional, especialmente en el área de educación ambiental.

Ana Lucia Castillo Meza

Bióloga egresada de la Escuela de Biología de la Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), cuenta con una maestría en Ecología por el Instituto de Ecología A. C. Actualmente es profesor asignatura de la Facultad de Ciencias Biológicas en la BUAP. Ha sido profesor invitado en el Doctorado en Ciencias en Ecología y Biotecnología del Instituto de Biotecnología y Ecología Aplicada en la Universidad Veracruzana. Así como en la Facultad de Biología de la misma institución.

En el ámbito profesional ha sido técnico en el laboratorio de Diagnóstico Animal de la SARH, en las áreas de serología, bacteriología y micología, en la SEMARNAT, del departamento de Evaluación de Impacto Ambiental y técnico responsable en la reintroducción de Venado Cola Blanca en el centro de Puebla. Ha participado como técnico por proyecto CONACyT en el Instituto de Ecología A.C. en el laboratorio de Ecofisiología en la red de Biología Evolutiva.

Ha colaborado en publicaciones sobre ecología particularmente de zona áridas, entre la que destaca la descripción de una nueva especie de *Tefrito* de gran importancia en la conservación de especies endémicas. Su trabajo está referido a la Ecología de poblaciones, con énfasis en la demografía y la ecología reproductiva. En últimas fechas ha colaborado en el área de

la investigación educativa con particular interés en la actividad docente, los factores que determinan la eficiencia terminal y el impacto de la estructura curricular en dicho proceso. Considerando además el efecto multifactorial en el proceso de enseñanza aprendizaje bajo los diferentes modelos educativos adoptados en la facultad de Ciencias Biológicas de la BUAP.

Ma. Concepción López Téllez

Maestra en Ciencias Biológicas en la línea de Biología Ambiental en la Universidad Nacional Autónoma de México, Bióloga egresada de la BUAP. Profesora Investigadora de Tiempo Completo en el Laboratorio de Manejo y Conservación de Recursos de la Facultad de Ciencias Biológicas de la BUAP. Perfil Deseable PRODEP. Cuerpo Académico Medio Ambiente, Salud y Educación. Ha dirigido tesis de licenciatura, con publicaciones de investigación en ecología y manejo de recursos naturales rurales y urbanos.

Hugo Rodolfo Molina Arroyo

Licenciado en Biología, BUAP, Maestría en Ciencias, UNAM y Doctorado en Educación, Universidad Tolteca (Certificado) Docente PI Titular "A" TC Facultad de Ciencias Biológicas, BUAP, cuenta con los diplomados en Escenarios de Aprendizaje y Uso de las TIC en el Proceso Educativo, Escenarios de Aprendizaje y uso de las TIC en el proceso educativo B y Diplomado en Educación Cívica y Ética. Cuenta con 12 Proyectos individuales, colaboración, financiados y no financiados, VIEP, Conacyt, Pemex Petroquímica, CFE, SSAOT, además de 5 artículos indizados y 10 Capítulos de libros; su línea de investigación es: Investigación educativa, Ecología y Recursos Naturales, Toxicología acuática.

José Praxedis Amaro Olivera

Estudió la carrera de biología en la BUAP y la maestría en Ciencias de la Educación en la Universidad AngloHispanoMexicana, Tiene los diplomados en Cultura y Ética Universitaria, por la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP; Diplomado PROFORDEMS ANUIES, por la DGIE – BUAP; PRACTICA DOCENTE UNIVERSITARIA, por la EFD - BUAP y cuenta con la certificación en competencias docentes del nivel medio superior otorgado por la ANUIES.

Actualmente es docente con categoría PI Asociado A MT de la Escuela de Biología. Así mismo, ha sido profesor colaborador a nivel licenciatura por

tres años en la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla en la especialización de biología. De 2009 a la fecha participa como formador en la Escuela de Formación Docente en el CADI – BUAP en las áreas de Evaluación, Diseño Curricular y fundamentos del MUM.

En el ámbito profesional colaboró como docente en el Instituto Poblano de Estudios superiores incorporado a la BUAP; Universidad AngloHispano-Mexicana, incorporada a la SEP; Preparatoria Marie Curie de Puebla, Incorporada a la BUAP.

Lilia González Velázquez

Tiene la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Acatlán-UNAM, Maestría en Educación con Especialidad en Desarrollo Cognoscitivo en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Experta en Programas para la Mejora de la Inteligencia en la Universidad Complutense de Madrid, España y el Doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación, Programa: Psicología Escolar y Desarrollo, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, España.

Desde 1984 es profesora- investigadora de tiempo completo definitivo Titular C en la Universidad Autónoma de Chiapas donde ha impartido docencia en la licenciatura de pedagogía y en las maestrías en Educación, Educación Superior y Psicopedagogía de la Universidad Autónoma de Chiapas. Fue directora de la Facultad de Humanidades de la UNACH en el periodo 1990-1994; fundadora y coordinadora de la Maestría en Psicopedagogía, UNACH (2000 a 2009); coordinadora de investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma de Chiapas (2005) y fundadora y coordinadora del Centro Psicopedagógico Universitario de la Facultad de Humanidades, UNACH (1999 a la 2009).

Ha colaborado en el equipo central para la consulta universitaria y la elaboración de los Proyectos Académicos en diferentes gestiones rectorales. Entre los cargos desempeñados están: Coordinadora de Programas Estratégicos del área académica de rectoría (2003); Directora de Desarrollo Académico de la UNACH (2007 a 2008), coordinadora general del Modelo Educativo de la UNACH (mayo 2008 a Dic. 2010), coordinadora General de Formación e Investigación Educativa de la UNACH (2011 a 2012) y directora de Formación e Investigación Educativa de la UNACH. (2013 a 2015).

Es autor del Modelo Educativo de la UNACH, del Modelo Educativo de Educación a Distancia de la UNACH; ha brindado asesoría para la elaboración del Modelo Educativo de universidad La Salle y para la SEP. Ha sido po-

nente en numerosos congresos nacionales e internacionales de psicología y educación.

Elizabeth Ocampo Gómez

Estudió la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos con una estancia en la Universidad de Berkeley, California. Llevó a cabo sus estudios de maestría y doctorado en la Universidad de Alberta en conjunción con la Universidad de Calgary, Canadá, en el programa de Estudios Políticos de la Educación en la especialidad de Administración Educativa y Liderazgo. Se desempeña en la Universidad Veracruzana desde el 2011 como investigadora de tiempo completo. Del 2012 al 2014 fungió como coordinadora del Doctorado del Instituto de Investigaciones en Educación, entidad en la que se encuentra adscrita. En el 2015 asumió la coordinación de la evaluación más exhaustiva del Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana como parte de una comisión del H. Consejo Universitario. Es candidata al Sistema Nacional de Investigadores y ha sido profesora con perfil deseable del PRODEP desde el 2014. Es autora de más de 15 artículos de investigación acerca de las políticas en el ámbito de la educación superior, y coautora de un libro sobre los préstamos del Banco Mundial a la educación básica en países de América Latina.

Clara Elena Yerena Aguilar

Química Farmacéutica Bióloga egresada de la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Veracruzana. Cuenta con Especialidad en Docencia por el Instituto de Investigaciones en Educación de la misma universidad. Obtuvo el grado de Maestra en Análisis Clínicos por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, con mención honorífica. Se ha desempeñado como docente en la Facultad de Química Farmacéutica Biológica de la Universidad Veracruzana desde hace 37 años, siendo la primera Directora de la Facultad, donde actualmente es académica de carrera tiempo completo. Ha desarrollado diversas comisiones para la facultad destacando la coordinación de los procesos de autoevaluación (2005) y evaluación externa realizadas por el Comité de Ciencias de la Salud de los CIEES (2006) y en dos ocasiones (2007 y 2015) por el Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Farmacéutica, A.C. (COMAEF), obteniéndose el nivel 1, acreditación y reacreditación del programa educativo, respectivamente. Es miembro del Cuerpo Académico de Investigación en Química Biomolecular de la Facul-

tad, en el que desarrolla la línea de investigación en Biología Molecular y Funcionalidad de Biomoléculas, cuyos trabajos han sido merecedores del Premio Carpermor a la Investigación en Ciencias de Laboratorio Clínico, así como Primer lugar en el Concurso de trabajos durante el XV Congreso Estatal y II Nacional de Químicos Clínicos de Guanajuato; ha dirigido alrededor de 60 tesis de licenciatura, dictado 12 conferencias y participado como ponente en 33 eventos académicos relacionados tanto con el laboratorio clínico como con el área de docencia, contando con publicación de 4 artículos, 3 capítulos de libro, 5 memorias en extenso y 6 reportes técnicos. Fue integrante del equipo que construyó el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) que opera desde hace 17 años en la Universidad Veracruzana, siendo la primera Coordinadora del Área de Formación Básica General de este modelo que forma parte del currículo de todos los programas educativos de la universidad. Asimismo fue miembro del Consejo Consultivo de Posgrado de la universidad, participando en la elaboración de la propuesta de un Nuevo Modelo de Posgrado, instructora en el programa de formación de profesores, integrante de la Comisión de Reglamentos del Consejo Universitario. Su labor académica la ha hecho merecedora de numerosos reconocimientos por alumnos y autoridades, destacando los otorgados por la propia UV en 1984, 2004 y 2012. Fue responsable y química analista en laboratorio de análisis clínicos particular, presidenta del Colegio de Químicos de Xalapa, A.C. Actualmente forma parte del equipo encargado de la evaluación y propuesta de acciones de mejoramiento del MEIF y es integrante de la Red Internacional de Evaluadores por lo que ha participado como evaluadora internacional, en representación de la universidad, para la acreditación de 12 programas educativos de universidades en distintos países, además de participar como tutora en la formación de evaluadores internacionales. Por todas las actividades realizadas, ha sido profesora con perfil deseable PROMEP desde 2007 a la fecha y en 2010 obtuvo su certificación profesional por trayectoria, otorgada por el Consejo Mexicano de Certificación de Profesionales de las Ciencias Químico Farmacéuticas, A.C.

Leticia Rodríguez Audirac

Licenciada en Pedagogía, especialista en Desarrollo Grupal por la Universidad Veracruzana y Maestra en Administración de Organizaciones Educativas por la Universidad de las Américas. Ha participado en diversas conferencias y cursos, ha sido revisora y jurado de exámenes profesionales de licenciatura y maestría, participó en el Observatorio de Innovación Edu-

cativa (ANUIES); es participante activa y Presidenta de la “Red Innova Ceval”.

Se desempeñó como Coordinadora Académica del Área Académica Económico-Administrativa y de la Secretaría Académica. Fue Coordinadora General del Modelo Educativo Integral y Flexible, siendo responsable del proceso de implantación de este modelo educativo en los Programas Educativos de la Universidad Veracruzana, durante los años 2003 al 2010.

Durante el periodo febrero 2005 al 1° de septiembre de 2010, fungió como Directora General de Desarrollo Académico, dependencia de la Universidad Veracruzana encargada de los programas de Formación del Personal Académico, Estímulos al Desempeño del Personal Académico, Diseño de Planes y Programas de Estudio, Sistema Institucional de Tutorías, Intercambio Académico y Superación Académica.

Impulsó la implementación del Proyecto Aula, metodología de innovación docente para los profesores en apoyo a la consolidación del MEIF. Promovió y dirigió la transformación del Programa de Estímulos al Desempeño Docente, para hacerlo corresponder con el proceso de transformación académica de la Universidad Veracruzana; coordinó y apoyó el desarrollo de Cuerpos Académicos y sus respectivas líneas de investigación.

Entre el 2010 y el 2013 ocupó el cargo de la Secretaria de la Rectoría de la UV, donde coordinó las funciones y actividades de Planeación Institucional, de Vinculación y Extensión, los servicios Tecnológicos relacionados con la Plataforma Tecnológica y TIC's, entre otras. Así mismo creó la Comisión de Protección Civil y Seguridad Universitaria en un Entorno Sustentable y el Programa Espacios Universitarios Cien por Ciento Libres de Humo de Tabaco, el funcionamiento del Sistema Institucional de Seguimiento de Egresados y coordinó la puesta en operación del Programa de Bolsa de Trabajo, entre otros.

Desde el 2 de septiembre de 2013 desempeña el cargo de Secretaria Académica de la Universidad Veracruzana.

Mauricio Eliseo Aguirre Serena

Es licenciado en Psicología por la Universidad Veracruzana (UV). Cuenta con una especialidad en Docencia por el Instituto de Investigaciones Humanísticas, U.V. y una especialidad en Métodos Estadísticos por la Facultad de Estadística e Informática, U.V. Región Veracruz. Estudió su Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación, Instituto de Psicolo-

già y Educaciòn, U.V. Fue Coordinador de Investigaciòn del Departamento de Psicologìa y Medicina de Rehabilitaciòn en la Universidad Veracruzana en el periodo 1981-1982. Es Maestro de Tiempo Completo Titular “C” en la Facultad de Psicologìa, U.V., Regiòn Veracruz. Fue Coordinador del Programa de Apoyo a la Titulaciòn “Sistema de Supervisiòn de tesis” en la Facultad de Psicologìa, U.V. Regiòn Veracruz, 1994 a 2005, facilitador del Nuevo Modelo Educativo para el diseño de un currìculum semi-flexible en la Facultad de Psicologìa U.V., Regiòn Veracruz, 1998 a 2000, asesor para el Diseño de un currìculum semi-flexible en la Facultad de Nutriciòn U.V., Regiòn, Veracruz, 2000. Representante del Cuerpo Acadèmico “Investigaciòn e Intervenciòn en Psicologìa” adscrito a la Facultad de Psicologìa U.V., Regiòn Veracruz de 2001 a 2005. Jefe del Departamento de Superaciòn Acadèmica, adscrito a la Direcciòn General de Desarrollo Acadèmico UV de febrero 2005 al 31 de agosto del 2010. Director General de Desarrollo Acadèmico de la Universidad Veracruzana, 2010-2011. Secretario Técnico del Comisionado para la Evaluaciòn del MEIF, 2011 a 2013. Secretario Técnico de la Secretaría Acadèmica, UV. 2013 a la fecha. Es coautor de la Guía?para el diseño?de proyectos curriculares, con el enfoque de competencias, de la UV.

Gerardo García Ricardo

Es Contador Público y Auditor por la Universidad Veracruzana; Certificado en Contabilidad y Auditoría Gubernamental por el Instituto Mexicano de Contadores Públicos; Cuenta con el Grado de Maestro y es candidato a Doctor en Administración Pública por el Instituto de Administración Pública de Veracruz, A.C.

Cursó la carrera técnica de “Programador Analista” y los siguientes Diplomados: “Fideicomisos Públicos y Privados”, en el Instituto de investigaciones Jurídicas de la U.V.; “Mercadotecnia de Servicios Públicos” y “Administración Pública”, en el Instituto de Administración Pública de Veracruz, A.C.; “Gerencia Estratégica de Recursos Humanos”, en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey ; de “Impuestos” en el Instituto Fiscal de Xalapa, A.C.; de “Presupuesto Basado en Resultados” por la UNAM y la S.H.C.P.; “Contabilidad Gubernamental” y “Disciplina Financiera”, ambos por la Asociación Nacional de Organismos de Fiscalización Superior y Control Gubernamental, A.C.

Actualmente se desempeña como Secretario de Administración y Finanzas en la Universidad Veracruzana. Se ha desempeñado como Director Ge-

neral de Recursos Financieros en la Universidad Veracruzana, como Asesor, Director de Control y Evaluación y Encargado de Despacho de la Contraloría General de la Universidad Veracruzana, como Coordinador Técnico del Consejo Veracruzano de Armonización Contable y Supervisor de Auditorías Especiales en la Contraloría General del Estado, como Director General de Administración en el Poder Judicial del Estado de Veracruz, entre otras.

Es Consejero del Instituto de Administración Pública de Veracruz, A.C. y miembro del Instituto Nacional de Administración Pública.

Alicia Eguía Casis

Es Contadora Pública y Auditora, por la Universidad Veracruzana, tiene estudios de especialización en auditoría financiera, por la Universidad Veracruzana, es Maestra en Administración Pública, por el Instituto Politécnico Nacional y Maestra en Impuestos por la Universidad Paccioli de Córdoba, es Doctora en Finanzas Públicas, por la Universidad Veracruzana.

Cuenta con dos certificaciones expedidas Instituto Mexicano de Contadores Públicos, A.C. una como Contador Público y la otra, en el área de Contabilidad y Auditoría Gubernamental, y con certificado de diseño e impartición de cursos de capacitación, expedido por el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral.

Posee autorización para dictaminar el cumplimiento de obligaciones fiscales otorgada por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y para dictaminar el cumplimiento de las obligaciones en materia de seguridad social, emitida por el Instituto Mexicano del Seguro Social.

Tiene experiencia en la práctica de la auditoría, y ha prestado servicios personales independientes, brindado asesoría en materia fiscal, contable y administrativa. Se desempeñó como Contralora Interna del H. Ayuntamiento de Xalapa, Ver. y como Subdirectora de Administración del Centro S.C.T. Veracruz, así como Directora de Contabilidad de la Universidad Veracruzana.

Ha impartido clases a nivel licenciatura y posgrado en diversas instituciones educativas, fue jefa de carrera del programa educativo de Contaduría, de la Universidad Veracruzana, región Xalapa, del cual es maestra de tiempo completo y posee el reconocimiento de perfil deseable, otorgado por la Secretaría de Educación Pública. Ha asesorado a más de 60 estudiantes de licenciatura y posgrado en la elaboración de sus trabajos recepcionales, sus

líneas de investigación son: finanzas públicas y gestión empresarial así como política tributaria.

Susan Lee Robertson

Desde 1999 es profesora de Sociología de la Educación en la Escuela de Graduados de Educación de la Universidad de Bristol, Reino Unido. Además ha ejercido la docencia en Australia, Canadá y Nueva Zelanda; de esta experiencia surge su interés por la investigación, de forma particular por la economía política del sector educativo, desde lo global a lo regional, lo local y lo individual.

El enfoque interdisciplinario es el eje de su investigación, trastocando la política, la geografía, la sociología y la antropología, lo cual, a decir de ella misma, “nos ayuda a entender la educación de maneras más complejas”.

Es directora y fundadora del *Centre for Globalisation, Education and Societies* de la Universidad de Bristol y co-editora de la revista *Globalisation, Societies and Education*, a través de su trabajo desarrolla una agenda crítica para el estudio de la globalización y la educación.

Ernesto Treviño Ronzón

Doctor en Ciencias por el Cinvestav. Actualmente es Investigador Titular en el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y Perfil Deseable PRODEP. Fue Ganador del Premio Arturo Rosenblueth de Investigación en Ciencias Sociales otorgado por el Cinvestav, Acreedor de la Mención Especial de la ANUIES sobre investigación en educación superior y del Premio a la Investigación Disciplinar por la Universidad Veracruzana. Es Miembro del Consejo Directivo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2016-2018), del Consejo Consultivo de Posgrado de la Universidad Veracruzana, Responsable del Cuerpo Académico “Estudios Sociopolíticos” de la Universidad Veracruzana y Coordinador de la Maestría en Ciencias Sociales de la UV. Es Miembro del Comité Editorial de: *Education Policy Analysis Archives* (Arizona State University, EUA) y *CPU-e* (UV). Ha sido Profesor visitante en la Universidad de Columbia en la Ciudad de Nueva York, la University of Wisconsin-Madison y otras de México y el Extranjero. Es integrante de diversas organizaciones académicas de México y de otras partes del mundo.

Nereida Rodríguez Orozco

Es Contadora Pública y Auditora y Maestra en Administración, en el área de Finanzas, por la Universidad Veracruzana. Doctora en Ciencias, en el programa de Agroecosistemas Tropicales por el Colegio de Posgraduados. Académico de Carrera de Tiempo Completo en la Universidad Veracruzana, en el área académica Biológico Agropecuaria. Perfil Deseable PRODEP e integrante del CA Consolidado “Sistemas de Producción Agropecuaria y Forestal para el Desarrollo Rural Sustentable en el Sur de Veracruz”. Tutor académico de estudiantes de licenciatura. Directora de tesis de Licenciatura y asesora de tesis de Maestría y Doctorado. Participa en las líneas de investigación *Sociedad y economía en el sector rural*, *Manejo de recursos naturales y agroecosistemas* e *Innovación educativa*, con publicaciones en diversas revistas indexadas y arbitradas y ponencias en diversos congresos nacionales e internacionales.

Miembro del Registro CONACYT de Evaluadores Acreditados (RCEA), en el Área Sociales y Económicas. Participante del Proyecto Innova-CESA en el área de Ingenierías y Tecnología y Miembro de la Red Innova CESAL (REDIC) desde el 2013 a la fecha. Actualmente es Integrante de la Comisión de Evaluación del Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana.

Erick Hernández Ferrer

Licenciado en Antropología Social, con Maestría en Educación Intercultural y Doctor en Investigación Educativa, todos por la Universidad Veracruzana. Actualmente es responsable del Depto. de Investigación de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) y de la LGAC denominada: Políticas, Instituciones y Sujetos-actores educativos. Ha colaborado como docente en los programas educativos de UPV en sus diferentes niveles: licenciatura, maestría y actualmente en el Doctorado en Política Educativa y Evaluación. Es colaborador, desde el 2016, con el Equipo Evaluador del Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana.

Silvia Jiménez García

Licenciada en Antropología Social por la Universidad Veracruzana (UV), con Especialidad en Docencia por la UV, Candidata a Dra. en Educación por la UNED. Profesor-investigador de Tiempo completo en la carrera de Pedagogía del Sistema de Enseñanza Abierta de la UV, impartiendo diversas asig-

naturas como: Metodología de la investigación cualitativa, Proyecto de investigación en educativa, Desarrollo comunitario. Actualmente Integrante de la Comisión de Evaluación del Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana teniendo como producto dos informes técnicos. Líneas de Investigación: Actores sociales y disciplinas académicas; y Evaluación curricular. Coautoría: “La socialización en el primer año universitario: un acercamiento a las prácticas de los estudiantes de humanidades de la Universidad Veracruzana” (2015). Memoria electrónica XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua, COMIE. “El capital incorporado y las expectativas de los estudiantes de nuevo ingreso en cuatro carreras de humanidades en la Universidad Veracruzana” (2013), Memoria electrónica XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato. Coordinadora de Diseño de Planes y Programas de 1999 a 2000 en la Coordinación del Nuevo Modelo Educativo. Coautora del documento: *Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura, propuesta*. (1999) UV. Capacitadora y formadora de profesores en la UV. Directora de trabajos de Tesis a nivel licenciatura.

Lilia del Carmen Palacios Ramírez

Es licenciada en Danza Contemporánea y licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana (UV). Tiene el grado de *Magister Artium con énfasis en Danza* por la Universidad de Costa Rica. Se ha desempeñado como Secretaria de la Facultad de Teatro y como Directora de la Facultad de Danza, de la UV. Exbecaria PROMEP, además de haber obtenido el Reconocimiento a Profesores de Tiempo Completo a Perfil Deseable. Actualmente profesora de tiempo completo en la Facultad de Danza, profesora por horas en la Facultad de Teatro y miembro del Núcleo Académico Básico de la Maestría en Artes Escénicas de la UV. Integrante del Cuerpo Académico-Danza Contemporánea de la Facultad de Danza UV y coordinadora general de la *Red Universitaria de Investigación en Danza* (RUIDANZA), a través de la cual se han realizado, del 2006 a la fecha, encuentros, estancias, seminarios y coloquios con la colaboración de personalidades de la danza de países como Canadá, Costa Rica, Colombia, Argentina, Chile, Puerto Rico, Alemania, Venezuela y Panamá, entre otros. Coautora de las publicaciones *Facultad de Danza de la Universidad Veracruzana, 40 años de historia, Primera parte / 1975-1995* y *La Facultad de Danza de la Universidad Veracruzana en la Escena/ 1978-1995*. Es integrante de la Comisión para la

Evaluación del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) de la Universidad Veracruzana.

René Vázquez García

Profesor de Tiempo Completo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Maestro en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Integrante del Cuerpo Académico Filosofía, clave UATLAX-CA-219. Presentación de ponencias sobre temas filosóficos y educativos en diversos congresos nacionales e internacionales y en instituciones de educación media superior y superior. Ha publicado los artículos “La filosofía latinoamericanista como reflexión sobre la dignidad del hombre latinoamericano” (2006); “Weber y su concepción de la democracia posible” (2006); “Consideraciones sobre dos maneras de pensar la ética política de la democracia liberal” (2007); “Hacia una ética política para la convivencia en las sociedades actuales” (2008); “La concepción moderna del progreso en Kant: En torno a la posibilidad de una Filosofía de la Historia” (2013). Así como los capítulos de libro “¿Para qué humanistas? Consideraciones sobre la sociedad, la universidad y las humanidades” (2007); “Educación, universidad y filosofía política en tiempos de neoliberalismo” (2007); “Esbozo de una ética política en la filosofía de Kant” (2009); Crítica a la concepción ético-política de bien común en John Rawls (2010). “¿Se puede enseñar filosofía bajo el enfoque por competencias?” (2011); “La función social de la filosofía en el marco de las políticas y tendencias educativas actuales” (2013); “Fundamento antropológico del Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC) de la UATx” (2013); “Ética y existencia humana” (2013); Autor junto con María del Rocío Lucero Muñoz del artículo “Acerca de los modelos educativos y sus diversidad” (2014) en el libro *Aproximaciones teóricas a los modelos educativos y la cultura escolar*, Coordinado por Felipe Hernández Hernández publicado por la UATx; “La crítica de Carl Schmitt al racionalismo liberal” (2015); “Individualismo y contractualismo en el iusnaturalismo moderno” (2016). Así también es autor de los libros *La legitimidad del orden político en la filosofía de Thomas Hobbes* (2012); co-coordinador del libro *Miradas éticas a la sociedad contemporánea* (2013); co-coordinador del libro *Paradojas de la razón moderna* (2015); co-coordinador del libro *El individuo en el horizonte de la modernidad* (2016).

María del Rocío Lucero Muñoz

Docente de tiempo completo en la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Autónoma de Tlaxcala desde 1999. Licenciada en Filosofía por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Maestra en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Integrante del cuerpo académico de la Licenciatura en Filosofía de la UATx. Formadora en el MHIC de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Entre su publicaciones se encuentran “Habilidades cognitivas y organización conceptual en los estudiantes de Historia”, en el libro *Argumentación y habilidades en el proceso educativo*, coordinado por Miguel Ángel Campos, publicado en 2008 en México por la UNAM, el ISUE y PLAZA Y VALDES. Artículo “La autorrealización como eje integrador del quehacer universitario de la UAT” en el libro de varios autores. *Autorrealización. Cuarto eje transversal y articulador de las funciones sustantivas de la universidad*, (2008), publicado en Tlaxcala por la UATx. Artículo “Filosofía de la Educación: ¿una disciplina vigente en tiempos de la globalización?” en el Libro coordinado por Carmen Romano Rodríguez, y Jorge A. Fernández Pérez titulado *Filosofía y Educación. Perspectivas y Propuestas*, publicado en Puebla por la BUAP y “La autorrealización y el Modelo Humanista integrador de la Universidad Autónoma de Tlaxcala en el libro *Educación y Humanismo* (2013) publicado por la BUAP. Coordinación junto con René Vázquez García y José Antonio Mateos Castro del libro (2013) *Miradas éticas a la sociedad contemporánea*. UAT, Tlaxcala, “La filosofía de la educación desde la perspectiva de John Dewey” en el libro (2014) *Paradojas de la razón moderna*. UAT Tlaxcala. Autora junto con René Vázquez García del artículo “Acerca de los modelos educativos y sus diversidad” (2014) en el libro *Aproximaciones teóricas a los modelos educativos y la cultura escolar*, Coordinado por Felipe Hernández Hernández publicado por la UATx. Artículo “Condorcet, ¿filósofo ilustrado feminista? (2015) En el libro *Estudios de Género. La perspectiva de las Humanidades en México*. Coordinado por María del Carmen Cuecuecha Mendoza y María Elizabeth Jaime Espinosa.

Tiburcio Moreno Olivos

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Murcia (España). Su tesis doctoral titulada: «Evaluación de Alumnos en el Contexto del Desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria: Un Estudio Etnográfico», obtuvo la nota Sobresaliente Cum Laude por unanimidad. Licenciado en pedagogía por la Universidad Veracruzana. Coordinador de la línea de investigación:

Currículum, Innovación Pedagógica y Formación. Coordinador Académico del Doctorado en Ciencias de la Educación (2007-2009) y Jefe del área Académica de Ciencias de la Educación en la UAEH (2009-2011). Ha impartido docencia en la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación, en la Maestría y el Doctorado en Ciencias Sociales en la UAEH y como profesor invitado en el Doctorado en Ciencias Educativas en la Universidad Autónoma de Baja California en Ensenada. Actualmente es Profesor Titular del Departamento de Tecnologías de la Información en la UAM, Unidad Cuajimalpa.

Margarita Espinosa Meneses

Doctora en Lingüística por la Universidad Autónoma de México. Es profesora investigadora Titular C, de tiempo completo; adscrita al Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa.

Ha realizado investigación en el área de comunicación educativa, análisis del discurso y uso de las tecnologías en la educación. Ha participado en congresos nacionales e internacionales. Entre sus publicaciones encontramos: “Interacción discursiva y representaciones sociales de jóvenes universitarios en torno al uso de las TIC en la educación”; “Discurso y tecnología: Análisis conversacional de un foro de opinión”; “Un acercamiento desde la comunicación educativa al uso de las TIC en la educación superior”, entre otros. Sus líneas de investigación: tecnologías digitales y educación; análisis del discurso y educación.

Magdalena Frezán Orozco

Doctora en Educación por la Universidad Anáhuac y la Universidad Complutense de Madrid, maestra en Ciencias Biomédicas (Inmunología) por la Facultad de Medicina, UNAM y Bióloga, por la Facultad de Ciencias de la misma institución. Es profesora investigadora Titular C, de tiempo completo, con 30 años de antigüedad en la UAM y está adscrita al Departamento de Ciencias Sociales de la Unidad Cuajimalpa. Ha sido docente de pregrado y posgrado en las Facultades de Ciencias y de Medicina de la UNAM y en la División de Ciencias Biológicas de la Unidad Xochimilco de la UAM, Profesora invitada en el CINVESTAV (IPN) y en el posgrado de la Facultad de Medicina y de Facultad de Química de la UNAM y en el Instituto Nacional de Administración Pública. Participó en distintas actividades de diseño y rediseño curricular y ha dirigido tesis de licenciatura, de especialización, de

maestría y de doctorado. Es miembro del Consejo Consultivo de Ciencia y Tecnología. Fue la primera rectora de la Unidad Cuajimalpa entre 2005 y 2009.

Jesús Carlos González Melchor

Licenciado en educación secundaria por la Escuela Normal Superior de México y Licenciado en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional. Maestro en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Se ha desempeñado como docente en la escuela secundaria mexicana y en educación superior en las Licenciaturas de Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco) y en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Actualmente realiza sus estudios de Doctorado en Pedagogía en la UNAM. Sus líneas de investigación son: Didáctica, Curriculum y Orientación educativa, Práctica docente y Trayectorias profesionales académicas. Ha participado como ponente en diversos congresos especializados en educación a nivel nacional e internacional; es autor de varios articulados relacionados con el campo de la educación y pedagogía.

Blanca Margarita Andrea Padilla Mendoza

Docente de tiempo completo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx). Imparte las Unidades de Aprendizaje Planeación y Evaluación Educativa, además de Taller de Trabajo Recepcional. Es Licenciada en Ciencias de la Educación, Maestra en Educación y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. La línea de investigación que trabaja es Actores y Procesos Educativos y Antropología Filosófica. Está certificada en competencias por el organismo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) CONOCER; es miembro activo del equipo central a cargo del diseño e implementación del Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC) de la UATX. Pertenece al cuerpo académico POLÍTICAS PÚBLICAS, GRUPOS VULNERABLES Y EDUCACIÓN. Ha participado en diversos foros como: congresos, coloquios. Publicado artículos y desarrollado cursos nacionales e internacionales en temas del campo de lo educativo como son: Ética docente, Estrategias docentes, Tutorías en Educación Superior, Planeación didáctica, Evaluación de los aprendizajes y Reformas universitarias entre otros. Cuenta con el Perfil PRODEP.

Moisés Mecalco López

Profesor de tiempo completo de la Facultad de Trabajos Social, Sociología y Psicología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), adscrito a la Maestría en Ciencias Sociales y actual Coordinador de la misma. En la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa estudió la Licenciatura en Ciencia Política, la Maestría en Sociología del Trabajo y el Doctorado en Estudios Organizacionales. Trabaja en la línea de investigación Actores y Procesos Educativos del Cuerpo Académico *Políticas Públicas, Grupos Vulnerables y Educación*. Forma parte de la Comisión Universitaria a cargo de los trabajos de diseño e implementación del Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC) de la UATX. Ha participado en diversos foros académicos como: congresos nacionales e internacionales, coloquios. Ha publicado capítulos de libro en los que desarrolla temas del campo de lo educativo como trayectorias escolares y análisis sobre reformas y actores universitarios. Es perfil PRODEP (antes PROMEP) desde el año 2008.

Raúl Homero López Espinosa

Licenciado y Maestro en Filosofía, y Doctor en Literatura Hispanoamericana por la Universidad Veracruzana. Cuenta con varias ponencias en eventos nacionales e internacionales, artículos de revistas y capítulos de libro, algunos de ellos han pasado por dictaminación. Recientemente la Editorial de la Universidad Veracruzana aceptó publicar libro: *Los multiculturalistas al día*.

Ha dictaminado avances de investigación de académicos adscritos a la Universidad Veracruzana Intercultural y propuestas de ponencias para coloquios.

Es coordinador académico de la Secretaría Académica de la Universidad Veracruzana donde, entre otras actividades, se desempeña en la coordinación técnica de proyectos de desarrollo institucional e innovación universitaria desde una visión sistémica, como el Programa Transversa.

Fue poco más de 6 años docente de la Universidad Veracruzana Intercultural y participó en el diseño de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo. Actualmente colabora con esta entidad en el diseño de Experiencias Educativas para la Maestría en Lengua y Cultura Nahuatl.

En 2013 integró la “Comisión para la elaboración del Informe del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) 2009-2013”, a cargo de la Secretaría

de la Rectoría de la Universidad Veracruzana, y participó en la elaboración de programas estratégicos de planeación de la misma Secretaría.

Elsa Ortega Rodríguez

Es Licenciada en Informática y Maestra en Administración con Especialidad en Finanzas, por la Universidad Veracruzana (UV). Fue profesora de Asignatura en la Carrera de Informática de la Facultad de Estadística e Informática en la UV por diez años y paralelamente realizó actividades de administración como Encargada del Departamento de Sistemas de la Dirección de Inversión Pública de la Secretaría de Finanzas y Planeación del Estado de Veracruz. Ha dirigido tesis a nivel licenciatura. Fue Jefa del Departamento de Análisis y Desarrollo en la Dirección General de Informática y en 1997 fue maestra fundadora de la Carrera de Sistemas Computacionales Administrativos en la Facultad de Contaduría y Administración, en donde es Profesora de Asignatura. En octubre del año 2000 comenzó su gestión como Directora de Servicios Informáticos Administrativos de la Dirección General de Tecnología de Información. Actualmente ejerce el cargo de Directora General de Tecnología de Información en la Universidad Veracruzana. Es Investigadora de Tiempo Completo en el Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas (IIESSCA). Adicionalmente es miembro adjunto de Asociación Mexicana de Responsables de la Estandarización de la Información Administrativa y Financiera de las Instituciones de Educación Superior AMEREIAF, representante institucional ante el Espacio Común de Educación Superior y a Distancia ECOESAD y Secretaria de la Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet 2 (CUDI).

Rafael Gómez Quezada

Licenciado en Informática en la Universidad Veracruzana y cuenta con estudios en la Maestría en Ciencias de la Computación de la Fundación Arturo Rosenblueth (egresado). Ha desempeñado diversos cargos en la Universidad Veracruzana: Director de Servicios Informáticos Administrativos (DSIA), desde 2009 a la fecha. Jefe del Departamento de Soporte Técnico en la DSIA, del 2007 al 2009. Jefe del Departamento de Análisis y Desarrollo en la DSIA, del 2001 al 2007. Ha impartido clases en la Universidad Veracruzana en la Facultad de Contaduría y Administración en la Licenciatura de Sistemas Computacionales Administrativos, en el Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas (IIESCA). En el Gobierno del Estado de Veracruz ha sido Coordinador del Desarrollo de Sistemas en la

Dirección de Planeación y Estrategia de la Secretaría de Seguridad Pública de 1997 a 2001m, líder de desarrollo de sistemas en la Dirección de Informática de la Secretaría de Educación y Cultura en el periodo de 1994 a 1997. En la iniciativa privada fue Investigador “A” en la Subgerencia de Cobranza de la Dirección General de Sistemas de Teléfonos de México, S.A. de 1990 a 1993.

