

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Filosofía y Letras
División de estudios de Posgrado



**Innovación y realidad curricular: Un estudio de caso en la
Universidad Autónoma de Baja California**

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

LAURA CEDILLO ARIAS

DIRECTOR DE TESIS: DR. ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA CASALES

Ciudad Universitaria

México D.F.

2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

“La historia de la innovación en la enseñanza y en el aprendizaje se ha visto influida por la innovación curricular, la aplicación diversificada de las nuevas tecnologías con fines educativos; el cambio del número de estudiantes, estructuras y financiación; las estrategias más abiertas de aprendizaje, etc: todo lo cual ha conllevado un amplio cambio en el currículo, en las estructuras institucionales y en el funcionamiento de las instituciones”

Andrew. Hannan y Harold silver

“No se trata de que para ser maestro haya que hacer volar a las vacas y reír a los cuadernos – aunque seguramente nos vendría bien un poco más de poesía y de humor- Más bien tomamos este sacudirse las telarañas de la costumbre de Oliverio como una señal de que se pueden hacer otras cosas con lo que tenemos a mano, ver de otra manera los signos de la realidad, pensar de otro modo. Se puede convertir el pupitre en un medio de transporte a otros mundos, poniéndonos en contacto con otros saberes y otras experiencias. De hecho, se supone que ésta es la tarea de la escuela: integrar al sujeto a otros mundos de experiencias y códigos diferentes de los que le dio su familia. Que este viaje se lleve a cabo, y que sea placentero, depende en parte de nosotros.”

Inés Dussel y Marcelo Caruso



Agradecimientos

Esta tesis es un pretexto para agradecer que Dios haya acompañado mi estancia por la vida alrededor de verdaderos ángeles. Si bien es cierto, este trabajo refleja un poco del esfuerzo de muchas personas, que aunque sin estar frente a mi lap top han sido partícipes del presente, tengo entonces, que agradecer a muchos.

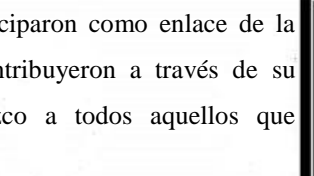
Un sincero agradecimiento al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo institucional y económico que me brindó para la realización de mis estudios de posgrado. Sin su apoyo y selección de mi proyecto, este sueño sería imposible

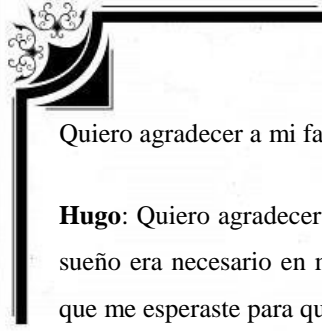
Al IISUE- UNAM el escenario perfecto para mi formación y la estructuración de este trabajo. Ser becario fue una experiencia maravillosa e inspiradora en mi vida.

Quiero manifestar mi más profunda gratitud al Dr. Ángel Díaz Barriga, mi ángel y tutor en la tierra, padre de ideas. Tantas cosas tengo que agradecerle, en principio, por guiarme y por cobijar mi trayectoria académica a través de este maravilloso proyecto de investigación; por los grandiosos momentos intelectuales que iluminaban mis ojos al descubrir, en sus explicaciones, algo nuevo y novedoso para mí. Gracias por dejarme compartir, a su lado, algunas de las anécdotas intelectuales más importantes en mi vida, que sin duda, están gravadas en mi corazón. Gracias por confiar en mí y mis locuras, por su paciencia en la lectura de la presente, por guiar mis primeros intentos de investigación, por sus brillantes ideas y por inspirar mi trayectoria académica hacia la excelencia, pues cada uno de sus reconocimientos, fortalecen mi espíritu universitario (un espíritu inquieto) y proyectan una imagen soñadora de lo que deseo para futuro.

A mis excelentes profesores del posgrado en pedagogía de la UNAM: Javier Mendoza Rojas, Alejandro Canales, Hugo Casanova Cardiel, Monique Landesmann, Clara Isabel Carpy, Mario Rueda, Guadalupe Velázquez, Alfredo Furlán, Rosa Aurora Padilla, Concepción Barrón, Patricia Ducoing, Frida Díaz Barriga y Claudia Pontón, por todo el conocimiento que posibilitaron en mí. Mi más profundo agradecimiento a mi jurado por dedicar su tiempo a la lectura de la presente.

Agradezco infinitamente, al equipo de investigación general, a todos aquellos que participaron como enlace de la UABC, especialmente a la Dra. Lilia Lobatos, así como los actores sociales que contribuyeron a través de su participación en entrevistas y cuestionarios para esta investigación, también agradezco a todos aquellos que contribuyeron mediante, el dialogo constante, en torno a este tema.





Quiero agradecer a mi familia:

Hugo: Quiero agradecerte a ti amor las horas que, sin querer, te robe. Gracias por entender que el cumplimiento de este sueño era necesario en mi búsqueda y encuentro con otros aspectos de la felicidad. Te agradezco... wow!!! El tiempo que me esperaste para que yo concluyera este sueño.... Te amo!!!

Ma!!!! A ti quiero agradecer tu apoyo y tus palabras en los tiempos difíciles de mi infancia, en los que creí que no podría lograr algo, porque eso me fortaleció y me fortalece ahora. Quiero decirte que tu intento de educación en mi infancia no fue fallido, los juegos, la danza, las expresiones artísticas, el amor y el cariño constituyeron lo que ahora soy. Sé que todo lo puedo lograr, porque aunque desfallezca, siempre te tendré presente, argumentándome mis posibilidades y logros, que son también tuyos. Gracias por escuchar mis proyectos académicos. Gracias x creer en mí y lograr que no dudará en realizar mis sueños.... T.Q.M

Abue!!! Gracias por todo el tiempo que me regalaste, gracias por acompañar siempre mis pasos y por ser esa gran escucha en todos mis proyectos, sé que poco entendías lo que intentaba escribir, pero tu atención me ha ayudado siempre. Gracias por chutarte las conferencias que grababa y que todas las noches sonaban sin dejarte dormir. T.Q.M

A mis **ángeles en el cielo**... Tío siempre estás en mi mente y corazón... gracias por guiarme para llegar hasta aquí y lo que falta... Tus señales volátiles llegan a mí, siempre estoy atenta a ellas.

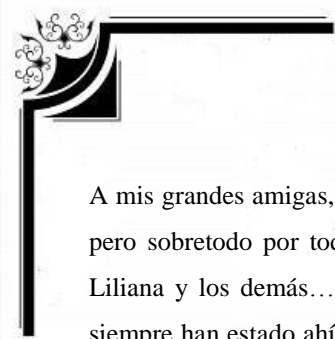
A mi enorme distracción en mi pequeño universo la **Danza**, pero en general al arte que haríamos sin él....

A mi compañero de la infancia, **Héctor**, no sé en qué momento te perdiste, juntos caminamos muchos senderos de la vida, experimentamos el amor por la danza. Cuanto me pesa no haberte podido jalar hacia otro extremo, lo pienso y seguro ahora estaríamos más lejos ¿no? En fin tú lo entiendes

A **Agus**...ahora entiendo tus enormes lapsos silenciosos

A **Kary**, a **Ivette** y a **Gael**, mis prim@s, espero que sueñen tanto como yo...apasionense y amen lo que hacen.





A mis grandes amigas, por el tiempo, por sus consejos, por ser hermanas, cómplices, compañeras, críticas despiadadas, pero sobretodo por todo el apoyo en mis decisiones a veces poco atinadas. Bere, Paty, Angy, Marú, Vero, Hiromi, Liliana y los demás.... sé que comprenden que a veces mi tiempo es muy escaso y les agradezco que pese a ello, siempre han estado ahí cuando lo he necesitado, sin importar el poco tiempo que a veces comparto con ustedes, gracias por su amistad y por haber recorrido junto a mí, tramos de nuestras vidas, gracias por las sonrisas que mantienen en parálisis por horas mi quijada, gracias por las correcciones Bere, pero sobre todo gracias por la amistad infinita!!!

Al gran numero de compañeros y colegas del posgrado, gracias por las puntuales observaciones al que para entonces, era un simple proyecto de investigación.

¡¡¡¡¡Mil gracias a tod@s!!!!

“Por mi raza hablará el espíritu”

¡¡México, pumas, universidad!!

¡¡Goya, Goya

Cachun, cachun, ra, ra

Cachun, cachun, ra, ra

Goya, Universidad!!



*A todos aquellos que creen
que mejorar la educación es
la llave mágica para
ingresar a un mundo
mejor...*

Índice Temático

Agradecimientos	5
Dedicatoria	9
Índice Temático.....	11
Índice de Figuras.....	19
Índice de Tablas.....	21
Siglarío y abreviaturas.....	23
Presentación	25
Fundamentos Metodológicos	29
Capítulo 1: La UABC en la frontera Norte de México	45
<i>1.1 La zona Fronteriza y sus características</i>	46
<i>1.2 Baja california: economía, cultura y sociedad</i>	48
1.2.1 Panorámica del Valle de Mexicali.....	48
1.2.1.1 Cultura e identidad en Baja California.....	50
1.2.1.2 La modernidad en la región de la zona fronteriza.....	51
1.2.1.3 La educación en Mexicali.....	54
<i>1.3 Historia de la UABC</i>	59
1.3.1 Elementos para la historia de la UABC por décadas.....	62

1.3.2 Características de principales de la UABC.....	64
1.3.2.1 El ideario educativo.....	65
1.3.3 Funciones sustantivas de la UABC: Docencia, investigación y extensión universitaria.....	67
1.3.3.1 Docencia.....	67
1.3.3.2 Investigación.....	68
1.3.3.3 Extensión Universitaria y vinculación universitaria.....	69
<i>1.4 Innovación y transformación del ideario educativo de la UABC.....</i>	70
1.4.1 Miembro del CUMex.....	72
1.4.2 Evaluación: Cultura de la UABC.....	73
Capítulo 2: La universidad hacia las políticas de la modernización educativa.....	75
<i>2.1 Las funciones de la universidad en México.....</i>	76
<i>2.2 Antecedentes para la modernización de la educación superior.....</i>	77
2.2.1 Cambios de la educación superior por décadas.....	78
2.2.1.1 Los cincuenta.....	79
2.2.1.2 Los sesenta.....	80
2.2.1.3 Los setenta.....	81
2.2.1.4 Los ochenta.....	82
<i>2.3 Diagnóstico para la modernización.....</i>	89

2.4 <i>Eventos que conducen a la modernización de la educación superior</i>	91
2.4.1 En qué consistía la Modernización de la Educación Superior.....	103
2.4.2 Programa de Modernización Educativa.....	104
2.5 <i>Los noventa, los dos mil y los modelos educativos</i>	106
2.5.1 La calidad, la evaluación y el financiamiento: Establecimiento del PIFI y la innovación curricular.....	107
2.5.2 El financiamiento extraordinario.....	110
2.5.2.1 Fondos competitivos para acceder al subsidio extraordinario.....	112
2.5.2.1.1 ¿Qué es el PIFI? Notas sobre el PIFI.....	114
2.5.2.1.1.1 Orientaciones generales que le dan sustento al PIFI.....	115
2.5.2.1.1.2 Niveles de formulación del PIFI y sus requisitos.....	116
2.5.2.1.1.3 Advenimiento de los efectos del PIFI.....	118
2.5.3 La evaluación institucional.....	119
2.5.3.1 Modalidades de evaluación en la educación superior.....	120
2.5.3.2. Procesos de evaluación de la calidad; Métodos.....	121
2.5.3.3 ¿Qué es la acreditación?.....	122
2.5.3.4 Principios y particularidades de los procesos de acreditación.....	122
2.5.3.5 Esquema de Acreditación del COPAES.....	123
2.5.3.6 Etapas del proceso de acreditación.....	124

2.5.4 En resumen: El PIFI en las Universidades, su acción concreta en los modelos educativos y la innovación.....	126
2.5.5 Modelo educativo de la UABC.....	130
2.5.5.1 Propósitos del Modelo Educativo de la UABC.....	132
2.5.5.2 Elementos básicos del Modelo Educativo de la UABC.....	133
2.6 Para finalizar el capítulo.....	137
Capítulo 3: Innovación curricular	139
3.1 <i>Precisiones conceptuales de currículo</i>	144
3.1.1 a) Los fundamentos de un plan de estudios, y el plan y los programas de estudios de una institución educativa.....	145
3.1.2 b) Una expresión de la pedagogía estadounidense que busca una mayor articulación entre la escuela y el aparato productivo.....	147
3.1.3 c) Las “acciones” cotidianas que efectúan maestros y alumnos para el “cumplimiento“ de un plan de estudios.....	149
3.2 <i>Estudio del currículo: concepción socio-política y concepción técnica</i>	149
3.2.1 Dimensión socio-política del currículum.....	150
3.2.2 Dimensión teórico-técnica del currículo.....	152
3.2.2.1 Distinciones generales y atributos término currículo.....	155
3.2.2.1.1 Currículum cerrado y abierto.....	156
3.2.2.1.1 Currículum tradicional o innovador.....	157

3.3 <i>Precisiones conceptuales de innovación</i>	158
3.3.1 Innovación curricular.....	163
3.3.2 La innovación y su vínculo con el desarrollo económico.....	167
3.3.3 Tendencias actuales de la sociedad contemporánea.....	170
3.3.4 Vectores de cambio en la Educación Superior y su relación con las innovaciones curriculares.....	171
3.3.4.1 El mundo de trabajo.....	171
3.3.4.2 La nueva producción del conocimiento.....	173
3.3.4.3 Un mundo de cultura distinto.....	175
3.4 <i>Innovar en la educación implica trastocar el currículum</i>	175
3.5 <i>Modelos curriculares innovadores en la educación superior</i>	177
3.5.1 Tipos de organización curricular: Currículum rígido, semiflexible, flexible, modular.....	180
3.6 <i>Transiciones en el currículum de la UABC</i>	182
3.6.1 UABC pionera en la implementación del modelo curricular de flexibilización...	184
3.6.2 Modelo de competencias; notas generales.....	187
3.6.2.1 Características de la organización curricular.....	189
3.6.2.2 UABC y su modelo curricular combinado de competencias y vinculación social.....	191

Capítulo 4: Entre la innovación y la Realidad curricular	193
<i>4.1 Surgimiento del modelo educativo</i>	193
<i>4.2 Planes de estudio</i>	197
<i>4.3 El aula como espacio educativo esencial para la innovación curricular</i>	199
4.3.1 Construcción del modelo curricular.....	201
4.3.1.1 Forma en que se estructura el modelo educativo y el plan por competencias con vinculación social.....	201
4.3.1.1.1 Modelo educativo.....	202
4.3.1.1.2 Proceso de elaboración del plan de estudios.....	209
4.3.1.2 Primera reacción de los docentes de la UABC ante la reforma.....	214
4.3.1.3 Forma en que da a conocer el cambio de modelo educativo y el plan por competencias.....	216
4.3.1.4 Proceso de preparación de los docentes para entender las reformas.....	220
4.3.1.5 Grado de conocimiento del modelo.....	225
4.3.1.6 Grado de aceptación de la reforma.....	230
4.3.1.7 Deformaciones del modelo de competencias.....	233
4.3.2 Traducción a orientación Curricular/Cambios en el aula.....	235
4.3.2.1 Grado que impacta la reforma en el aula.....	236
4.3.2.1.1 A nivel didáctico.....	236
4.3.2.1.1.1 Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje.....	239

4.3.2.1.1.2 Desarrollo de competencias.....	249
4.3.2.1.1.3 Rol del docente.....	251
4.3.2.1.1.3.1 De docente a tutor.....	252
4.3.2.1.1.4 Rol del alumno.....	258
4.3.2.1.1.5 Nuevos recursos.....	259
4.3.2.1.1.6 Evaluación.....	262
4.3.2.1.2 Principales Dificultades que presenta el modelo.....	265
4.3.2.1.2.1 Dificultades a nivel político institucional.....	265
4.3.2.1.2.2 Dificultades a nivel Operativo.....	266
4.3.3 La innovación curricular: nuevas prácticas.....	274
4.3.3.1 Proyectos de vinculación con valor en créditos.....	274
4.3.4 Impacto: Potencialidades del modelo curricular por competencias.....	281
4.3.4.1 La vinculación ha posibilitado.....	282
4.3.4.2 Fortalecimiento del vínculo de los empleadores y la Universidad.....	285
4.3.4.3 La inserción laboral y experiencia profesional.....	286
4.3.4.4 Empresas de emprendedores.....	287
Conclusiones.....	291
Referencias Bibliográficas y Mesográficas.....	303
Anexo I.....	319

<i>Anexo 2</i>	345
<i>Anexo 3</i>	365

Índice de Figuras

De los capítulos

Figura 1. Localización de Campus en la UABC.....	45
Figura 2: Frontera Norte de México; Ubicación de paso del norte.....	48
Figura 3: Grado promedio de escolaridad por entidad federativa, 2005.....	59
Figura 4: Calidad = Evaluación (Indicadores) = Financiamiento.....	109
Figura 5. Modelo Educativo de la UABC.....	135
Figura 6: Estructura básica del currículum.....	147
Figura 7: Vectores cambios curriculares educación superior.....	171
Figura 8: Estructura técnica de un currículo flexible.....	185
Figura 9: Participación en la re-organización del Programa Educativo.....	215
Figura 10: Grado de conocimiento del Modelo Educativo.....	218
Figura 11: Mecanismo que dio a conocer el Modelo Educativo.....	219
Figura 12: Número y porcentaje de estudiantes que conocen el Programa Educativo.	219
Figura 13: Mecanismo que dio a conocer el Programa Educativo.....	220
Figura 14: ¿La Universidad cuenta con docentes mejor preparados?.....	225
Figura 15: Percepción de modificaciones con respecto del programa Educativo.....	228
Figura 16: Conocimiento de los pares sobre el Programa Educativo.....	229
Figura 17: Forma en que está estructurado el Programa Educativo.....	229
Figura 18: Aceptación del Programa Educativo por parte de los estudiantes.....	233
Figura 19: La re-organización curricular y las posibles modificaciones en las formas E-A....	240
Figura 20: Las modificaciones curriculares modifican las formas E-A.....	241
Figura 21: Actividades fuera del aula.....	242
Figura 22: Los alumnos aprenden mediante la resolución de problemas y casos.....	243

Figura 23: La actividad de enseñanza y aprendizaje en escenarios reales.....	244
Figura 24: Formas de Aprendizaje y Enseñanza detectadas por los estudiantes.....	246
Figura 25: Énfasis de aprendizaje con las TICs posibilitadas por el PE.....	247
Figura 26: La enseñanza ha dejado de ser memorística.....	248
Figura 27: Aprendizaje mejorado por medio del modelo de competencias.....	250
Figura 28: Tutor académico.....	256
Figura 29: Frecuencia de reunión con el tutor académico.....	257
Figura 30: La tutoría como actividad académica fundamental.....	257
Figura 31: Modernización de espacios de enseñanza y aprendizaje.....	259
Figura 32: Porcentaje de reprobación del programa educativo.....	265
Figura 33: La enseñanza tradicional.....	270
Figura 34: Participación en proyectos de vinculación.....	281
Figura 35: Vinculación con la realidad.....	285

De los Anexos

Figura A1. Organización de la UABC.....	369
Figura A2. Plan de estudios de Ciencias de la Educación.....	371
Figura A3. Plan de estudios de Derecho.....	377
Figura A4. Plan de estudios de Ingeniería Industrial.....	383

Índice de Tablas

De los capítulos

Tabla 1: Entrevistas aplicadas.....	40
Tabla 2: Características geográficas y culturales del estado de Baja California.....	58
Tabla 3. Orientaciones Generales.....	116
Tabla 4: Orientaciones Operativas.....	116
Tabla 5: Promesas y Peligros del PIFI.....	118
Tabla 6: Políticas Institucionales de la UABC.....	131
Tabla 7: Componentes básicos del modelo educativo.....	133
Tabla 8: Organización del proceso educativo.....	134
Tabla 9: Concepciones del currículum.....	150

De los Anexos

Tabla A1. Instituciones que se crean para la negociación entre las IES y el Gobierno Federal.....	347
Tabla A2. Fondos para la adquisición de recursos complementarios para Universidades Públicas Estatales (UPES).....	349
Tabla A3. Tabla de vocabulario PIFI.....	353

Siglario y abreviaturas

Siglas o abreviatura	Nombre completo
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
CA	Cuerpos Académicos (Consultar Vocabulario del PIFI)
CERI	Centro de Investigación e Innovación Educativa
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación
CIEES	Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior.
COEPES	Consejos estatales
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONPES	Coordinación Nacional de Planeación de la Educación Superior.
COPAES	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior S. A.
CORPES	Consejos regionales
CUMex	Consortio de Universidades Mexicanas
DES	Dependencias de Educación Superior (Consultar Vocabulario del PIFI)
FAM	Fondo de Aportaciones Múltiples
FOMES	Fondo para la Modernización de la Educación Superior
FIUPEA	Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales con evaluación de la ANUIES

IES	Instituciones de Educación Superior.
INRP	Institut National de Recherche Pédagogique
ME	Modelo Educativo
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PE	Programa Educativo
PIFI	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional
PNP	Padrón Nacional de Posgrado
PROIDES	Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior.
PROMEP	Programa de Fortalecimiento del profesorado
SEP	Secretaría de Educación Pública
SES	Sistema de Educación Superior.
SESI	Subsecretaria de Educación Superior e Investigación Científica.
SINAPPES	Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior.
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura
UPES	Universidades Públicas Estatales

Presentación

*Innovación y realidad curricular: Un estudio de caso en la Universidad Autónoma de Baja California*¹ es una investigación que da cuenta de la dinámica institucional que se genera, a nivel aula, a partir de la incorporación de “modelos innovadores en el currículo”.

Describe los posibles cambios y dificultades que se han dado, a nivel aula, en el marco del establecimiento de los modelos curriculares innovadores impulsados por el programa de fortalecimiento integral (PIFI) que establecen requerimientos de innovación y evaluación institucional, para otorgar un recurso extraordinario a las universidades públicas estatales. El presente estudio muestra la manera en qué la introducción de innovaciones ha promovido cambios en la realidad y trabajo cotidiano de docentes y estudiantes, para lo cual recuperan las experiencias² de docentes y alumnos en el marco de la implementación del modelo por competencias con vinculación social que fue impulsado por el modelo de flexibilidad en la UABC.

La intención principal de la tesis es analizar las experiencias que han tenido los diferentes actores (diseñadores curriculares, profesores y alumnos) con la puesta en marcha de las innovaciones curriculares en la UABC y valorar si dichos cambios institucionales (innovación), han promovido transformaciones en los procesos educativos a nivel del aula (realidad), a través de tres licenciaturas³: Licenciatura en Ciencias de la Educación,

¹ Este estudio se inscribe en un proyecto de mayor envergadura titulado “*Modelos educativos y prácticas curriculares*” que coordina el Dr. Ángel Díaz Barriga; en este sentido, uno de los objetivos de esta investigación es contribuir al proyecto general de Díaz Barriga con la elaboración de un panorama general, desde una perspectiva particular, que permita dar cuenta del caso de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

² Experiencia entendida como el conocimiento adquirido a través del aprendizaje o del contacto con la realidad interna o externa, a través de prácticas que dejan en nuestra memoria la vivencia o el conocimiento adquirido en esa oportunidad. *Cfr.* PERRONE, Graciela y PROPPER, Flavia. *Diccionario de Educación*. p.190

³ Las 3 licenciaturas fueron seleccionadas por los académicos que figuran como enlace local del proyecto, especialistas en el campo del currículo con base en los criterios que establece el proyecto general, a saber dos programas donde se considere que el modelo curricular ha sido interpretado de manera adecuada y un programa donde existan más dificultades para hacerlo

Ingeniería Industrial y Licenciatura en Derecho en el campus Mexicali⁴. En concreto, el objetivo es determinar hasta donde las innovaciones propuestas en el discurso de “modernización de la educación superior” son asumidas por la UABC y ~~por lo tanto~~ se han puesto en práctica en el aula.

La razón por la cual se ha decidido indagar sobre el tema de innovación curricular es porque en sí mismo, el término “innovación” es un término esperanzador, en el sentido de que permite pensar en cambios, transformaciones a nivel aula, que desde luego acuñen a la fe de que la educación cambiará y que con ello la economías de los estados y países en crisis cambiaran. Esto no se puede lograr sin antes conocer, entender e interpretar los contextos educativos, así como los diversos y distintos problemas del sistema educativo mexicano.

Documentar las experiencias de los distintos actores del proceso educativo en el marco de la innovación curricular es sumamente relevante ya que permite tener un precedente de las problemáticas a las que se enfrentan las autoridades en el plano administrativo, los docentes en el plano pedagógico y los estudiantes, en cuanto la introducción de novedades curriculares. Además posibilita una panorámica de las dinámicas internas que se dan en las instituciones semejantes a nuestro estudio de caso, así como los aciertos y errores en la implementación de nuevos modelos, concepciones y esquemas.

El hecho de estudiar la innovación curricular permite un amplio esquema de reflexión, para los actores involucrados en el proceso educativo: docentes, estudiantes e investigadores sobre el tema. Además posibilita la observación de ciertos elementos de funcionamiento del modelo, un ejemplo es, que no todos los modelos curriculares innovadores encajan en el esquema de la naturaleza de las disciplinas (hay unas disciplinas cargadas de teoría y hay otras con mayor carga práctica).

⁴Cabe señalar que los diseñadores curriculares son los que modificaron los planes de estudios en la sede: Mexicali, Tijuana y Ensenada; con respecto de los docentes si son exclusivamente de la unidad Mexicali y también los alumnos serán de la unidad Mexicali.

Finalmente lo que se pretende con esta investigación es impulsar una mayor reflexión sobre el tema de la innovación curricular y su realidad en el aula, lo que ocurre, las potencialidades, las limitantes, los “nuevos roles”.... Así como proponer y promover arterias de investigación sobre el tema.

La tesis se estructura en seis apartados, el primero referente a la fundamentación metodológica de la investigación, los siguientes cuatro son capítulos y el último refiere a las consideraciones finales.

Fundamentación Metodológica de la Investigación: La presentación de este apartado permite al lector, entender la manera en que fue realizada la presente investigación, el camino que siguió, y en cierto sentido, algunas de las dificultades que se detectaron a lo largo de la indagación.

Capítulo 1: La UABC en la frontera Norte de México. Incluye una panorámica general de la institución cuya ubicación geográfica la coloca cerca de múltiples experiencias de innovación que logran caracterizar de una manera peculiar a la institución dada su cercanía con Estados Unidos y su conformación de una cultura híbrida de consumo e innovación.

Capítulo 2: La universidad hacia las políticas de modernización educativa. Incluye el contexto en el que se impulsan modificaciones al interior de las instituciones de educación superior en México. Explica la manera en que, la intención de vincular el discurso de calidad, evaluación y financiamiento se venía perfilando desde los ochenta y se concretiza hasta los dos mil, con la implementación del PIFI, que atraería consigo una serie de dinámicas distintas al interior de las universidades. Estas dinámicas se asumen con facilidad en las IES, porque posibilitan recursos extraordinarios a la partida presupuestal del gobierno.

Capítulo 3: Innovación curricular; Presenta el marco conceptual y operativo sobre el currículo. Se explica el porqué del uso del término “currículo” que proviene de la pedagogía industrial (expresión estadounidense). También se presentan los modelos considerados innovadores para la década de los noventa.

Capítulo 4: Innovación y realidad en el Aula; Este capítulo permite visualizar, mediante un análisis de fragmentos seleccionados de las entrevistas aplicadas a docentes y diseñadores curriculares y mediante gráficas de los cuestionarios aplicados a estudiantes (de la UABC en las tres licenciaturas referidas), información de acuerdo con los núcleos problemáticos y categorías que conforman los resultados de la investigación.

Consideraciones finales y algunas reflexiones; Las conclusiones son el resultado de la panorámica que se muestra como análisis y reflexión del trabajo, así como el contraste entre el objetivo inicial del mismo y los resultados finales obtenidos durante esta investigación. En este apartado se apuntalan preguntas que permitirán otras indagaciones.

Fundamentos Metodológicos

Antecedentes

Durante la historia de la humanidad la innovación ha sido una constante en la expresión de los pueblos que mostraban la manera en que la necesidad y luego la sofisticación se convirtiera en un detonante que mejorara las prácticas y costumbres anteriores; en la actualidad la innovación ha retomado mayor fuerza, y es que, la innovación es fuente de una economía estable y de éxito. La sed de cosas nuevas hace que las personas experimenten necesidades cambiantes y únicas que las conducen al consumo.

La sociedad informacional,⁵ ha promovido que se privilegien los cambios en todas las áreas del conocimiento, con la intención de impulsar la innovación como parte de la expresión económica que detonará en el poder y en el cambio de las naciones menos privilegiadas y potencializará a las que ya lo son. En este sentido la educación y la universidad han tratado de responder a los requerimientos de las épocas y contextos donde están inmersas.

Como dato fehaciente. A partir de la segunda guerra mundial, la industrialización cambió la intención de la formación universitaria. La nueva intención se fundamentó en la idea de que la educación superior debía ser el nuevo motor del desarrollo económico. Esta visión modernizante logró que la universidad produjera cuadros profesionales con la intención de un desarrollo, ya no únicamente social, sino también económico; así fue que sucumbe, en cierta medida, la idea de la universidad liberal que sustentaba que la educación y el conocimiento eran valiosos en sí mismos⁶.

⁵ Para Castells hay una distinción entre la sociedad de la información y la sociedad informacional; la primera es irrelevante para explicar el fenómeno de la globalización, ya que remite a que la información, en el sentido de la comunicación del conocimiento. Es un atributo de todas las sociedades, que han dispuesto sistemas característicos de comunicación de la información diversos, desde los más rudimentarios hasta los más sofisticados. A su vez el término de sociedad informacional permite diferenciar la característica específica de organización social, tecnológicamente avanzada a la vanguardia del procesamiento y transmisión de la información, que se han convertido en las principales fuentes de productividad y de poder. (CASTELLS Manuel. *La era de la información; economía, sociedad y cultura*. p.31-53). CASTELLS Manuel. *La era de la información; economía, sociedad y cultura*. Tr. Carmen Matínez Gimeno. México, Siglo XXI, 1996©1999. 590p. (Vol. 1. La sociedad red).

⁶ Cfr. POZAS H., Ricardo. *Universidad Nacional y sociedad*

No obstante, a pesar de que en esa época detona la intención tecnócrata del sentido de la universidad; se puede sustentar que la Universidad Mexicana ha sido objeto de múltiples cambios a lo largo de su vida, basta con observar los cambios promovidos en la década de los años noventa, en donde las Universidades Públicas Estatales (UPES) han experimentado cambios impulsados por las políticas de modernización que datan desde poco antes de los noventa.

El proyecto político nacional de poco antes de los ochenta, marcó un parte-aguas en el cambio de directrices del país, la crisis económicas de los años anteriores, el agotamiento del estado, la apertura mundial global marcaban la necesidad de modernización económica; misma, que debía ser acompañada de la modernización de la educación superior.

El escenario global mostró, con mayor fuerza, el poder del conocimiento sobre las materias primas (que en un momento determinado posibilitaron indicadores de pobreza o riqueza en los distintos países). El conocimiento y la tecnología serían fuentes impredecibles de poder. Fue entonces que, la modernización de la educación superior era necesaria, dado que era un punto estratégico para la generación de profesionales que compitieran en el marco de un mundo sin fronteras (global) por el descubrimiento y gestación del conocimiento. La mano de obra calificada para la inserción de trabajadores en las empresas también ha sido un factor que motivaría la pretensión de la modernización de la educación superior del país. La formación profesional tenía que responder a las pretensiones globales, que de alguna u otra forma, marcarían el impulso o estancamiento de una economía en crisis.

El estado agotado por la ineficiencia e ineficacia de los programas sociales que financiaba, asumió la responsabilidad en el marco del discurso de la calidad e impulsó procesos de evaluación asociados a recursos financieros a los proyectos sociales.

En la educación, en general, se introdujo una fórmula que caracterizaría la modernización de la educación superior, se trata de vincular la calidad con la evaluación (como mecanismo de regulación) que posibilitaría financiamiento, en esa lógica se construyeron lineamientos

precisos que debían de seguirse para lograr que las UPES concursaran por recursos extraordinarios.

Las Universidades Públicas Estatales preocupadas por la necesidad de mayores recursos para sus programas académicos y el bajo financiamiento federal y estatal, decidieron adherirse a los procesos de otorgamiento de recursos extraordinarios, que en la primera década del siglo XXI quedaron enmarcados en el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI).

El PIFI nace en el Programa Nacional de Educación en el sexenio de Vicente Fox, documento que establece el compromiso del gobierno para apoyar a las instituciones para generar el programa integral desarrollo institucional (PIFI) mediante el cual se canalizaran el mayor número de fondos federales extraordinarios.

El PIFI es un programa que deben elaborar las instituciones educativas, especial y únicamente las Universidades Autónomas Estatales, a partir del reconocimiento de sus puntos débiles y que estos se asuman mediante compromisos que permitan que la institución avance, año con año, en la resolución de sus propios problemas. El programa tiene la finalidad de ir alcanzando la situación deseable para las universidades. El PIFI era un requisito, para casi, la totalidad de los fondos extraordinarios concursables.

En este programa se exige que las instituciones elaboren un documento (modelo educativo), basado, en ciertos rubros: la renovación de los procesos de gestión académica, la evaluación de los académicos, la acreditación de los programas, la evaluación de los alumnos; incluso debía de incluir, la misión y la visión institucional, entre otros. Entre los requisitos importantes, el PIFI, solicitaba que las Instituciones *propusieran un modelo educativo innovador*, lo que significaba realizar innovaciones en el terreno curricular, que implementaran durante un periodo de tiempo. La respuesta inmediata de las instituciones fue

cambiar los modelos curriculares y así surge el “boom” de lo que vagamente⁷ llaman “*innovación curricular*”.

Los lineamientos para la adquisición de financiamiento extraordinario, por parte de las IES, proyectaban una universidad modelizada. La universidad vista como una institución que asume una orientación mercantil (producción de profesionistas), con visión y misión propia, con intenciones de innovación forzada, entre otras cosas.

La idea fundamental de las políticas era modernizar la universidad y, por ello, las universidades públicas estatales eran obligadas (si querían concursar por el recurso) a reorientar sus funciones completamente. El impulso de las políticas originó que en materia curricular se gestaran una serie de cambios técnicos, en tanto la concepción del currículo, las universidades comenzaron a reestructurar técnica y operativamente.

Al hablar de innovación curricular nos referimos básicamente a los cambios técnicos en el currículo. Así para la década de los años noventa se pretendió innovar el currículo, los modelos se planearon desde muy diferentes perspectivas, cuyo común denominador fue elevar la calidad educativa de las instituciones de educación superior (IES) esto se vinculó con recursos extraordinarios, lo cual generó una serie de dinámicas administrativas y académicas al interior de las Universidades Públicas Estatales (UPES) pues las instituciones lucharon por esos recursos.

Estos antecedentes constituyeron un elemento relevante en nuestra opción de investigar la forma en que estas políticas han llegado a modificar el currículo y con ello la práctica en el aula, lo que se quiere saber es si estas intenciones de mejorar la educación superior (mediante la introducción de innovaciones curriculares) han surtido efecto a nivel aula.

⁷ Me atrevo a sustentar “vagamente” porque aunque el término “innovación” es usado en el terreno educativo, no existe precedentes de un estudio profundo que avale la incursión del término en nuestro campo de estudio.

Para ello, se ha optado por limitar la investigación al estudio de caso en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

Ubicación del estudio de caso: La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) es una Universidad Pública Estatal, que por razones geográficas ha asumido la tarea de generar múltiples experiencias de innovación, esto le ha permitido crear una cultura de innovación que constantemente impulsa la economía, el desarrollo social y cultural de la región. Indudablemente esto se manifiesta en primer término en la educación, ya que la UABC está en permanente búsqueda por ser pionera⁸ en los cambios curriculares. Durante su corta existencia, como casa de estudios, ha transitado del modelo tradicional, luego el modelo flexible, actualmente el modelo por competencias con vinculación social. Estas características aunadas con la disponibilidad que tuvimos para realizar el trabajo de campo en sus instalaciones logró la viabilidad del presente trabajo de investigación.

El problema que se identificó para orientar esta investigación es, analizar hasta dónde las propuestas curriculares de carácter innovador, en particular las creadas en la primera década del siglo XXI, han posibilitado cambios en el trabajo docente y en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Las investigaciones que se han realizado sobre este tema estudian la parte formal de las innovaciones, los cambios en la estructura curricular, pero no dan cuenta de las *experiencias* que los docentes y alumnos han tenido en la implementación de dichos modelos, tampoco se sabe si ésta ha cambiado o no la actividad en el aula o si simplemente la innovación curricular quede en el papel, sin ninguna alteración en la realidad. De ahí la intención de documentar la relación entre innovación curricular como acción formal y trabajo en el aula como experiencia curricular.

⁸La UABC ha sido pionera en múltiples aspectos, como: en el Programa de Doble Acreditación en el Área de Negocios Internacionales denominado Programa MEXUS, establecido con la Universidad Estatal de San Diego, CA. en Estados Unidos. Ha sido pionera en la elaboración de un sistema que garantiza que en el desempeño de las funciones y actividades laborales que no dañe el medio ambiente en el marco de la calidad y el medio ambiente.

El presente trabajo se realizó como un estudio de caso en la UABC⁹, recupera las experiencias de docentes y alumnos en el marco del establecimiento del modelo por competencias con vinculación social establecido en la primera década del siglo XXI que fue impulsado desde el modelo de flexibilidad que se había gestado en el último decenio del siglo XX. De igual forma se busca determinar hasta dónde, las innovaciones propuestas en un discurso de “modernización de la educación superior” y asumidas por la UABC se ponen en práctica a nivel aula. De ahí que, el título del trabajo sea: Innovación y realidad curricular: un estudio de caso en la Universidad Autónoma de Baja California.

El *objetivo* de la tesis es: documentar las experiencias que han tenido los diferentes actores (diseñadores curriculares, profesores y alumnos) en la implementación de las innovaciones curriculares en la UABC y analizar si dichos cambios institucionales (innovación), han promovido transformaciones en los procesos educativos a nivel del aula (realidad), **a través** de tres licenciaturas¹⁰: Licenciatura en Ciencias de la Educación, Ingeniería Industrial y Licenciatura en Derecho en el campus Mexicali¹¹.

La *pregunta central* que orienta este trabajo es: ¿Hasta dónde, los cambios formales que han tenido los planes de estudio de la UABC en el modelo por competencias con vinculación social, son asumidos por docentes y alumnos en su trabajo en el aula?

- ❖ ¿Qué cambios se han promovido en el plano docente y estudiantil, con el establecimiento de diferentes modelos curriculares como el de competencias con vinculación social (modelo actual)?

⁹ Se seleccionó la UABC porque ha sido una institución pionera en los cambios de modelos curriculares, está inscrita en un contexto geográfico estratégico que le permite asumir los cambios y las innovaciones de una manera fácil (comparada con las distintas universidades del país), además tiene cercanas experiencias de innovación que le permiten repensarse y reorientarse de manera constante.

¹⁰ Las 3 licenciaturas fueron seleccionadas por los académicos que figuran como enlace local del proyecto, especialistas en el campo del currículo con base en los criterios que establece el proyecto general, a saber dos programas donde se considere que el modelo curricular ha sido interpretado de manera adecuada y un programa donde existan más dificultades para hacerlo

¹¹ Cabe señalar que los diseñadores curriculares son los que modificaron los planes de estudios en la sede: Mexicali, Tijuana y Ensenada; con respecto de los docentes si son exclusivamente de la unidad Mexicali y también los alumnos serán de la unidad Mexicali.

- ❖ ¿Qué experiencias les dejan a los diseñadores curriculares, los docentes y los alumnos, los cambios curriculares que ha pretendido la UABC?
- ❖ ¿Cómo se han modificado, la práctica en el aula de docentes y estudiantes, bajo estos modelos curriculares?

Finalmente, lo que se pretende con esta investigación es impulsar una mayor reflexión sobre el tema de la innovación curricular y su realidad en el aula, lo que ocurre, las potencialidades, las limitantes, los “nuevos roles”. Así como proponer y promover nuevos temas de investigación sobre el tema.

Metodología de la investigación

Se optó por una estrategia mixta de investigación, la que consiste en la articulación de la perspectiva cualitativa¹² y la cuantitativa¹³, de manera tal, que estos dos tipos de fuentes de información permitan el dialogo entre sí, para lograr la construcción de una tipología que dé cuenta del fenómeno, de la manera más certera¹⁴.

*"La investigación mixta es la [...] utilización simultánea de fuentes de datos claramente identificados con los estilos de investigación cualitativo y cuantitativo"*¹⁵.

La decisión metodológica radicó en que ambas estrategias metodológicas se complementan, mientras los datos cuantitativos permiten generalizar el fenómeno, además de una mayor

¹²La investigación Cualitativa refiere a un método mediante el cual se realiza una recolección de datos no cuantitativos, lo cual permite explorar las relaciones sociales y describe la realidad como la experimentan los actores inmersos en la problemática social, y que son fuentes imprescindibles para configurar los datos.

¹³La investigación Cuantitativa es un método que permite desarrollar y emplear modelos matemáticos, teorías e hipótesis que ayudan a construir, mediante estadísticas, datos cerrados y generalizadores de la investigación.

¹⁴Cfr. BLANCO, Mercedes *Diccionario temático CIESAS [en línea]*

¹⁵Cfr. PACHECO, Edith y BLANCO, Mercedes. *En busca de la "Metodología mixta" entre un estudio de corte cualitativo y el seguimiento de una cohorte en una encuesta retrospectiva. [en línea].*

solidez a lo investigado; los datos cualitativos enriquecen los datos generales, lo cual permite una interpretación más profunda del fragmento de la realidad.

En el caso específico de la presente investigación se empleó, como parte de la estrategia cualitativa, la entrevista a profundidad semi-abierta para diseñadores curriculares y docentes; y como herramienta de investigación cuantitativa se emplearon cuestionarios que aplicamos a una vasta cantidad de estudiantes.

Otra de las determinaciones metodológicas importantes que se tomó para el caso del presente texto fue, que la investigación, fuera un estudio de caso, dadas las dificultades que trae consigo, el realizar una investigación de este tipo, en más universidades.

Nuestro estudio de caso, siguiendo el planteamiento de Bizquerra, reúne las siguientes características:¹⁶

- ⊙ *Estudio intensivo y profundo* de un caso, de situación específica... la innovación curricular en la UABC
- ⊙ En donde convergen *Entidades sociales*... dimensión México, Frontera Norte de México, Mexicali...
- ⊙ *Una situación única*: la UABC es pionera en implementar de “algunos” modelos curriculares innovadores
- ⊙ Es *Descriptivo* porque intenta dar cuenta de lo que sucede en un caso particular
- ⊙ Es *Interpretativo* porque representa un análisis, que aunque intenta ser objetivo, está basado en el armazón teórico y en distintos referentes

¹⁶Cfr. BISQUERRA ALZINA, Rafael. "El estudio de casos" En *Metodología de la investigación educativa*. España, Editorial Muralla, 2004. Y Cfr. Gundermann Kroll, Hans (2001). "El método de los estudios de caso". En, Ma. Luisa Tarrés. en María Luisa Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, FLACSO, El Colegio de México, Miguel Ángel Porrúa, México D.F., 2001, pp. 261-262.

experienciales, que constituirá el lente desde el cual, el investigador, puede interpretar el fenómeno e intentar darle sentido a los datos.

- © *No permite hacer generalizaciones* porque un análisis e interpretación es una situación única, en donde es imposible que se repitan los trazos problemáticos del caso, en específico, debido a que cada fenómeno tiene características únicas.

Se trata de un *estudio de caso interpretativo* dado que a partir de la obtención de ciertas evidencias empíricas aportadas por actores educativos, construye una interpretación para dotar de significado lo que acontece en un proceso institucional de innovación.

Estrategia metodológica

La *estrategia metodológica* utilizada, se sintetiza en tres pasos: a) Trabajo documental: dos tipos de documentos (conceptuales: innovación, política, currículo e institucionales: documentos internos de la UABC); b) Trabajo de campo (aplicación de entrevistas y cuestionarios) y, finalmente c) Interpretación de datos y con ello construcción del reporte de investigación. Las fuentes que se emplearon: refieren a fuentes materiales¹⁷, fuentes conceptuales¹⁸ y fuentes testimoniales.¹⁹

A. Trabajo documental

Revisión de documentos institucionales referidos a su modelo educativo, así como las reformas curriculares para poder identificar los “posibles” cambios en el proceso educativo real. También se revisaron fuentes conceptuales que pudieran dar sustento a la investigación.

¹⁷Retomé textos de la historia de la UABC, también textos que me permitieron construir una armazón conceptual de innovación curricular y de experiencia.

¹⁸ Teorías: innovación, política y currículo

¹⁹Las entrevistas semi-estructuradas fueron una fuente empírica fundamental para poder triangular la información documental. Además la aplicación de los cuestionarios a alumnos (aunque no son conversaciones) fueron elementos fundamentales para tener mayor confiabilidad de los resultados de la investigación.

B. Trabajo de campo

En esta fase de la investigación se elaboraron y aplicaron dos instrumentos de investigación cualitativa y cuantitativa. Para el primer caso se realizaron entrevistas a académicos de la institución, mientras que en la parte cuantitativa se elaboró un cuestionario para ser resuelto por estudiantes del 5 ó 7 semestre de cada licenciatura que formó parte del estudio.

Las entrevistas

Una de las herramientas que se empleó fue la técnica de entrevista a profundidad semi-estructurada que es la técnica de obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico o de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales

La entrevista a profundidad implica siempre un proceso de comunicación, en el transcurso del cual, ambos actores, entrevistador y entrevistado, pueden influirse mutuamente, tanto consiente como inconscientemente. La entrevista es fundamentalmente una conversación en la que y durante la que, se ejercita el arte de formular preguntas y escuchar respuestas²⁰.

Es necesario destacar que debido a que la entrevista no constituye un intercambio social espontáneo. La entrevista es un proceso un tanto artificial,²¹ mediante el cual el entrevistador crea una situación concreta, por lo cual, la entrevista está lejos de ser neutral, implica una situación única en la cual las preguntas permiten que surja una reflexión elaborada desde la experiencia vital del sujeto entrevistado. (Ver anexo 1)

Las entrevistas se realizaron a partir de un guión construido desde núcleos problema definidos previamente, incorporando cuando era necesario interrogaciones que permitían una mayor precisión de una temática por el entrevistado. La entrevista se construyó de acuerdo a

²⁰RUIZ OLABUÉNAGA, José Ignacio. *Metodología de la investigación cualitativa.*, p.165.

²¹*Idem*

determinados núcleos problema: 1). Construcción del modelo curricular, 2. Traducción a orientación Curricular, 3) Condiciones de funcionamiento y 4. Impacto/Valoración

Definición del grupo de sujetos: Las entrevistas se aplicaron a diseñadores curriculares y a docentes (tanto de tiempo completo, como de asignatura) de la UABC de 3 programas académicos de licenciatura, seleccionadas de acuerdo a los criterios generales establecidos en la investigación. Se elaboraron tres guiones de entrevista por esta razón. Los tres programas fueron seleccionados por los académicos que figuran como enlace local del proyecto, especialistas en el campo del currículo, con base en los criterios que establece el proyecto general²², a saber: dos programas donde se consideró que el modelo curricular ha sido interpretado de manera adecuada y un programa donde existan más dificultades para hacerlo, los programas seleccionados fueron: Licenciatura en Ciencias de la Educación, Licenciatura en Derecho e Ingeniería Industrial.

Aunque inicialmente se pensó en realizar entrevistas individuales, en algunas facultades decidieron convocar a un grupo de profesores para esta actividad. Por esta razón algunas entrevistas se efectuaron apoyándose en la perspectiva de los denominados grupos focales. Todas las entrevistas se realizaron en el espacio de labor docente de los participantes. El caso que conforma este estudio estuvo definido por 16 entrevistas. (Ver Tabla 1)

²²Este estudio se inscribe en un proyecto de mayor envergadura titulado “*Modelos educativos y prácticas curriculares*” que coordina el Dr. Ángel Díaz Barriga; en este sentido, uno de los objetivos de esta investigación es contribuir al proyecto general de Díaz Barriga con la elaboración de un panorama general, desde una perspectiva particular, que permita dar cuenta del caso de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

Entrevistas aplicadas

Institución y N° entrevistados	Tipo de entrevistado	Tipología de entrevistado	Código identificación
UABC		Experto	21e4
UABC	Ingeniería Industrial	Docentes	22e7
UABC	Derecho	Docentes	23e5
UABC	Ciencias Humanas	Docentes	24e4
UABC	Derecho	Docente	25e5
UABC		Experto	26e
UABC		Experto	27e
UABC	Ciencias Humanas	Experto	28e4
UABC	Ingeniería Industrial	Docentes asignatura	29e7
UABC		Docentes tiempo completo	210e
UABC (Individual)	Derecho	Docentes asignatura	
UABC (Individual)	Derecho	Docentes asignatura	211d5
UABC (Individual)	Derecho	Docentes asignatura	212d5
UABC (Grupal de 4/3)	Ciencias Humanas	Docentes asignatura	213d4
UABC (Grupal de 2)	Ingeniería Industrial	Docentes asignatura	214d7
UABC (Individual)	Ingeniería Industrial	Docentes asignatura	215d7
		Total	16 entrevistas
<i>Tabla 1.</i> Fuente: Elaboración Propia			

Los cuestionarios

Otra de las técnicas empleadas para la presente investigación fue la utilización de cuestionarios, mismos que se aplicaron a los estudiantes de los últimos semestres de las tres licenciaturas de estudio²³ con la finalidad de recoger sus percepciones con respecto de su experiencia, en el marco del modelo de competencias con vinculación social.

“El cuestionario es una técnica de recolección de datos y está conformado por un conjunto de preguntas escritas que el investigador administra o aplica a las personas o unidades de análisis, a fin de obtener la

²³ Ciencias de la Educación Derecho e Ingeniería Industrial

*información empírica necesaria para determinar los valores o respuestas de las variables es motivo de estudio*²⁴

La construcción del cuestionario se basó en, los mismos cuatro grandes núcleos problema²⁵ que en las entrevistas a docentes y a expertos curriculares, sólo que estos fueron trasladados al rol del estudiante.

Conocimiento del modelo curricular: Se preguntó a los alumnos sobre el conocimiento de su modelo curricular y el programa educativo que cursaban.

Experiencias en la implantación: Se preguntó a los estudiantes sobre los elementos vivenciales del currículo (forma de vivir el nuevo plan de estudios)

Valorización del modelo: Se les preguntó, principalmente, si las reformas curriculares les han servido, desde su percepción, para el aprendizaje.

Manejo de recursos educativos: Se les preguntó, si los docentes, han optado por nuevas técnicas didácticas o nuevos recursos a partir de la reforma del plan de estudios.

Impacto: Se cuestionó, con respecto a su percepción sobre el sector laboral y su impacto en el marco del nuevo modelo en donde se vinculan socialmente con empresas y dependencias de gobierno.

El cuestionario estuvo constituido por 70 preguntas de las cuales, únicamente 7 fueron preguntas abiertas y el resto, 63 son preguntas cerradas de selección múltiple; la característica común, entre ellas, es que todas están elaboradas con la intención de que el sujeto dé su opinión con respecto a la realidad que vive.

²⁴ CHAVEZ DE PAZ, Dennis. Conceptos y técnicas de recolección de datos en la investigación jurídica social. [en línea].

²⁵ Los núcleos problema son: 1). Construcción del modelo curricular, 2. Traducción a orientación Curricular, 3) Condiciones de funcionamiento y 4. Impacto/Valoración

En cuanto a los cuestionarios teníamos a bien aplicar 50 cuestionarios por cada una de las licenciaturas, sin embargo, en Derecho no tuvimos la oportunidad de recoger las experiencias de los alumnos, por lo que se presenta un total de 113 cuestionarios, de los cuales 84 son de Ingeniería Industrial y sólo 29 cuestionarios provienen de Ciencias de la Educación.

C) Interpretación de datos

Una vez transcritas las entrevistas, se procedió a generar o rehacer categorías. En la investigación cualitativa existe una pequeña dialéctica entre categorías o núcleos problemas con los que se construye el guión de la entrevista y la obligada re-categorización una vez que se procesa la información. Para el procesamiento de los datos se utilizó el programa MAXQDA²⁶ elaborado específicamente para apoyar el trabajo de análisis cualitativo de los datos. El procesamiento de los datos exige que se le asignen códigos (los núcleos de problema) al programa, con el fin de realizar dicho procesamiento. Los códigos asignados responden a esa dialéctica señalada, ya que son la reformulación de los núcleos originales a través de la lectura del contenido de las diversas entrevistas.

En cuanto a los 113 cuestionarios aplicados a los estudiantes se procesó la información a partir del paquete estadístico que ofrece el SPSS²⁷, generando tablas de contingencia para elaborar un primer procesamiento de la información.

Una vez que se contó con el procesamiento de la información en estos dos programas, iniciamos la interpretación, tarea compleja, porque es una tarea artesanal, es intentar construir una realidad fragmentada en opiniones, es lo que a través de la armazón teórica,

²⁶ MAXQDA es un programa de ordenador, que facilita el análisis cualitativo de datos textuales. Es un paquete de apoyo a la investigación en ciencias sociales, aporta un conjunto de herramientas informáticas que nos permiten avanzar desde las simples tareas de codificación y recuperación hasta el punto final de construcción de teoría. Evidentemente el programa no hace el análisis, es simplemente una herramienta que ayuda a realizarlo. MAXQDA permite organizar toda la información que habitualmente se tiene dispersa. (Se ofrece, en el anexo 1, un manual construido por la que escribe)

²⁷ SPSS es un programa estadístico informático usado en las ciencias sociales, debido a la capacidad de trabajar con bases de datos de gran tamaño. Además, de permitir la recodificación de las variables y registros según las necesidades del usuario.

puede dotarle de sentido y significado a una realidad específica. Quizá esta fue una de las tareas más complejas: dar significado a lo que se presenta mediante un sustento teórico.

“Estamos ante una nueva “caja de herramientas”, como denomina Foucault a todo instrumental terminológico y conceptual para interpretar un texto”²⁸

En el reporte, en primer término planteamos lo que, en su mayoría algún grupo, ya sean los docentes, los diseñadores o los alumnos expresan. A veces se enfatizó la diferencia entre los diseñadores curriculares y docentes, entre docentes de tiempo completo y docentes de asignatura, y lo comparamos con lo que estadísticamente arrojaron los cuestionarios aplicados a los estudiantes y ello dio un resultado distinto a cada apartado. Mientras para los docentes algo había ocurrido, para los alumnos era irrelevante o viceversa; los distintos actores dieron riqueza al reporte final. Sin embargo, esto no fue tarea fácil, ya que debíamos integrar la armazón teórica a la que nos habíamos referido en los capítulos anteriores, sobre la situación de las experiencias de innovación que la UABC impulsa; por otra parte trabajamos con los elementos que dan sustento a las políticas de calidad que impulsaron la innovación en el marco de la modernización educativa, así como con la teoría curricular. Esto de alguna forma facilitó entrelazar los distintos testimonios a través de fragmentos textuales extraídos de las entrevistas, con las gráficas elaboradas sobre los cuestionarios de los estudiantes; desde luego que estos datos permitirán emplear la armazón teórica de una manera más fecunda.

Durante el proceso de interpretación, ya en el reporte final de la tesis, se decidió entrelazar el núcleo 2. Traducción a la orientación curricular con el núcleo 3. Condiciones de funcionamiento, ambas parecían que iban muy entrelazadas; así que se decidió abrir un apartado, mismo al que se tituló: “la innovación curricular: nuevas prácticas” y es que se tenía material importante para el desarrollo de este apartado, que además era la intención de la tesis, presentar la innovación en la práctica de docentes y alumnos.

²⁸Cfr. *Teorías de la interpretación*. [en línea]

A continuación se presentan características de los núcleos problema empleados para la construcción de instrumentos de recolección de datos y para la elaboración del reporte final.

Núcleo 1: Construcción del modelo curricular: Se formularon preguntas respecto de la planeación y construcción del modelo curricular. Por ejemplo: Preguntar sobre el modelo curricular y sobre la participación de los actores en esta tarea administrativa.

Núcleo 2. Traducción a orientación Curricular: Agrupa preguntas referidas a la metodología de la enseñanza, corrientes educativas, evaluación (desde la perspectiva de los entrevistados). Por ejemplo: Su experiencia con el modelo curricular, percepción de la práctica de los docentes, la manera en que los docentes se han preparado para asumir el nuevo modelo curricular.

En la
interpretación
entrelacé los
siguientes
núcleos

Núcleo 3. Condiciones de funcionamiento: Se elaboraron preguntas que permitieron ubicar las condiciones de funcionamiento de los planes de estudio bajo la perspectiva de diseñadores o especialistas curriculares (¿Cómo se pensó el plan de estudios?) y bajo la perspectiva de docentes (Funciona o hacen falta infraestructura u otros medios que permitan la mejor enseñanza y el aprendizaje, se acepta o no la reforma). Por ejemplo: Preguntar si han requerido de otro tipo de infraestructura o recursos para operar el nuevo modelo curricular.

Núcleo 4. Impacto/Valoración: Agrupa preguntas sobre la evaluación del modelo curricular (personal de los entrevistados) que está vigente y la conexión que tiene con el sector laboral, desde la perspectiva de los diseñadores o especialistas curriculares y de los docentes. Por ejemplo: percepción de los docentes ante la vivencia de los alumnos en el nuevo programa, etc.

El resultado final de la presente investigación se muestra a continuación.

Capítulo 1. La UABC en la frontera Norte de México

Para abordar el contexto institucional, académico y educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) es conveniente mencionar las posibles perspectivas geográficas y sociales, desde las cuales hay posibilidad de dimensionarla: la estatal, la fronteriza y la nacional. La Universidad Autónoma de Baja California tiene distintos campus, los cuales se ubican en diferentes zonas del mismo estado bajacaliforniano entre ellas: Ensenada, Tijuana, Tecate y Mexicali, en esta última zona se inscribe el presente trabajo.

Localización de Campus en la UABC



Figura 1. Fuente: Imagen tomada de UABC. *La gestión administrativa orientada al desarrollo académico en la Universidad Autónoma de Baja California 2001-2004.* (Cuadernos de planeación y desarrollo institucional 2005. p.14.

Baja California pertenece al conjunto de estados ubicados en la frontera norte de México. Mexicali, su capital, colinda en mayor medida con la frontera, lo cual ubica estratégicamente al estado Bajacaliforniano ya que comparte características culturales, sociales y educativas con Estados Unidos de América (en específico con el estado de California y la ciudad de Caléxico), a través del flujo y consumo de recursos materiales e intelectuales. Debido a la gran extensión territorial de la zona fronteriza, se considera que es un territorio que concentra matices y diferencias con respecto a su población, cultura, identidad.

El contexto geográfico, social y cultural en el que se enmarca la UABC permite que la institución tenga características distintivas, con respecto a otras instituciones de educación superior del resto del país.

1.1 La zona Fronteriza y sus características

La frontera es un bloque territorial totalmente heterogéneo no solamente en sus regiones, sino también en sus subregiones, sin embargo, las diferencias parecen disiparse dado que históricamente la región ha consolidado “cierta” identidad cultural. Dos razones parecen responder a esta construcción de la identidad de la frontera, por un lado, el aislamiento y lejanía que tiene respecto a los centros de poder y cultura de sus respectivos países (México y EU) y por el otro, también se considera que la economía ha facilitado la identidad, debido a la interacción cultural que se ve estimulada por el flujo intenso y cotidiano de personas, bienes y servicios²⁹

“Con una extensión de más de 3,200 kilómetros, la frontera México-Estados Unidos constituye la franja de intersección más grande en el mundo entre un país desarrollado y un país en vías de desarrollo. Razones

²⁹ “[...] la frontera como tal no es un bloque homogéneo. Numerosos estudios dan cuenta de la enorme heterogeneidad existente entre sus diferentes subregiones (Martínez, 1996). En otro sentido, sin embargo, las diferencias parecen disiparse, considerando que históricamente la región ha alcanzado cierta identidad cultural propia producto del aislamiento y la lejanía respecto a los centros de poder y cultura de sus respectivos países y, por otra parte, dado que la economía de la región fronteriza es cada vez más integrada y que la interacción cultural se ve estimulada por el intenso flujo cotidiano de personas, bienes y servicios”

Cfr. MARMOLEJO, Francisco y LEÓN, Fernando. “La educación superior en la frontera México”. [en línea]

histórico-políticas, de asentamientos humanos y flujos migratorios, así como, las diferentes etapas y variantes en el desarrollo económico y en las políticas gubernamentales de ambos países, tanto en el plano doméstico como en el de la relación bilateral, han hecho de la frontera una zona con una compleja realidad demográfica, política, económica y cultural.”³⁰

La frontera norte de México y la frontera sur de Estados Unidos son franjas alejadas de sus centros de poder, así que ello, les concedía cierta autonomía cultural, política e incluso económica, lo que hacía de la región, una franja territorial con un desarrollo peculiar, diferente y complejo. La mezcla de ciudadanos residentes en esta zona geográfica, logran ilustrar la diversidad de identidades que se entreveran, sin lugar a dudas, la diversidad de costumbres y culturas dejan visualizar una zona llena de matices.

Como dato fehaciente: La región Paso del Norte³¹ se encuentra en el punto medio virtual de la frontera de 1.500 millas³² compartida por los Estados Unidos y México. Los nacionales están situados a 1.700 millas al suroeste de Washington y 970 millas al noroeste de Ciudad de México³³. Casi 100 millones de residentes de EE.UU. (33% de la población de EE.UU.) y 91 millones los mexicanos residentes (79,3% de la población de México) es accesible dentro de un radio de 1.000 millas (1,600 km)³⁴

³⁰ Cfr. MARMOLEJO, Francisco y LEÓN, Fernando. “La educación superior en la frontera México”. [en línea]

³¹ Los exploradores españoles que llegaron a mediados de 1500 bautizaron a la franja fronteriza, con el nombre de: paso del norte, ya que desde entonces, era el único camino para arribar el suroeste del país, así fue que este lugar se convirtió en el corredor principal para el comercio entre los indios del pueblo, así como comerciantes españoles y mexicanos.

³² Una milla equivale a 1609.34 metros

³³ Cfr. Regional Stakeholders Committee (2009), “*The Paso de Norte Region, US-Mexico: Self-Evaluation Report*”. p. 1

³⁴ *Idem*

Frontera Norte de México; Ubicación de paso del norte



Figura 2. Fuente: Regional Stakeholders Committee (2009), “*The Paso de Norte Region, US-Mexico: Self-Evaluation Report*”. p.2

Este desarrollo complejo de la zona fronteriza tiene su razón evidente porque abarca múltiples estados, tanto mexicanos, como estadounidenses, de tal forma que en la zona se han creado culturas y formas de vida diversas.

La frontera México-Estados Unidos constituye una zona con características distintivas y, consecuentemente, con problemas, retos y oportunidades comunes y únicas que trascienden los límites geopolíticos de ambos países³⁵

1.2 Baja california: economía, cultura y sociedad

1.2.1 Panorámica del Valle de Mexicali

Como se ha descrito con anterioridad Baja California se localiza en la frontera norte de México, mismo que se divide en dos regiones: la primera denominada *costa del pacifico*,

³⁵ MARMOLEJO, Francisco y LEÓN, Fernando. “La educación superior en la frontera México”. En *Revista de Educación Superior*. [en línea]

que integra los municipios de Ensenada, Tijuana, Playas de Rosarito y Tecate; y la segunda, conocida como *valle del colorado*, en el que se ubica el municipio de Mexicali, que representa 18% de la superficie del estado y está dividido en 14 delegaciones que fungen como cabeceras municipales, las cuales a su vez comprenden 268 localidades³⁶. Mexicali cuenta con una población de 885 267 habitantes, esto equivale a 29.89% del total de los habitantes del estado. En cuanto a las principales actividades que se realizan en Mexicali son de tipo: industrial, comercial y de servicios.

En la **industria**³⁷ predomina la producción de productos alimenticios como lo son: pasteurizadoras de lácteos, embotelladoras, molinos de trigo, tortillerías y un sector de productos no alimenticios como las maquiladoras. El último sector industrial ha sido históricamente importante, si recordamos que la industria maquiladora es una actividad en donde Mexicali destaca por que fue pionero al instalar dichas empresas. La industria de la costura, que en un momento identificaba a la capital, se ha diversificado, de modo que en la actualidad se realiza ensamblaje de artículos electrónicos y eléctricos. En cuanto a la industria eléctrica se dice que las características geológicas de la zona han permitido el desarrollo de la industria eléctrica a través de la planta geotérmica de Cerro Prieto en Mexicali.

En el Valle de Mexicali se sigue realizando actividades de **ganadería, agricultura** (cultivo de algodón, hortalizas y trigo, etc.), **pescas** (se realiza en el puerto de San Felipe, en el cual existe una amplia gama de especies).³⁸

En cuanto al **comercio**, en Mexicali existe una amplia gama en la oferta incluye restaurantes de todo tipo (“predominando los restaurantes de comida china, por los que

³⁶Cfr. Anuario estadístico municipal 2000. *Apud.* UABC (Mexicali). *Programa de desarrollo del campus Mexicali 2007-2010*. p.27

³⁷Cfr. UABC (Mexicali). *Programa de desarrollo del campus Mexicali 2007-2010*. p.28-29

³⁸*Ibidem.*, p.30

Mexicali es reconocido en el país e incluso a nivel internacional³⁹), también existe una gran cantidad de centros y plazas comerciales.

En esta zona se cuenta con distintos **servicios** como: talleres de reparación de vehículos, servicios de banca, servicios profesionales, gasolineras, etc. El Valle de Mexicali tiene atractivos naturales que permiten prácticas **turismo**⁴⁰ ecológico como el “río Hardy”, también existen otros lugares para el turismo como “San Felipe” y la “Laguna salada”, así como el poblado “Los algodones”.

1.2.1.1 Cultura e identidad en Baja California

Los asentamientos humanos en la frontera norte de México tienen una corta historia. Podemos decir que la sociedad fronteriza es nueva y reciente, en ellas se han desarrollado pocas generaciones de bajacalifornianos(as), dicha juventud social y la cercanía con Estados Unidos propicia que prácticamente las costumbres y modos de vida de EU formen parte de la cotidianidad de los cachanillas, y es que lo único que delimita el espacio geográfico fronterizo son prácticamente postes de acero, que incluso dejan entrever, Caléxico. En este sentido la UABC es producto de un proceso cultural híbrido que refleja tintes de la cultura mexicana y una cultura norteamericana.

La frontera se ha convertido hoy por hoy un espacio donde se establecen modelos, sistemas y patrones culturales provenientes de EU, aunque ello se efectúa por medio de una readaptación de los elementos culturales “importados”. Se puede decir que, los sistemas culturales de la frontera, influidos por la cultura norteamericana, conservan contradictoriamente estilos y elementos de la identidad nacional. Sin embargo, la forma especial en que se asume la identidad nacional ha provocado la creación de hábitos de

³⁹*Idem.*, p.30

⁴⁰*Ibidem.*, p.30-31

consumo, formas de identidad social y regional que se distancian del modelo nacional, pero que a su vez configuran pautas de conductas paradójicas y originales⁴¹.

La población bajacaliforniana es muy diversa. Está conformada por habitantes que son originarios de ahí; otros que en su caso viajaron a ese lugar para emigrar hacia Estados Unidos de Norteamérica y que sin éxito tuvieron que quedarse en el estado; la población que trabaja y vive ahí o los que con esperanza de mejores niveles de vida viven en Mexicali, pero que diariamente se trasladan a Estados Unidos para trabajar o estudiar. Mexicali alberga razas no sólo mexicanas, también extranjeras, la gran cantidad de restaurantes chinos son muestra de que hay población proveniente de múltiples lugares de mundo: mexicanos, chinos, japoneses, estadounidenses, rusos, judíos, españoles, italianos, sudamericanos, ingleses etc⁴². Los intercambios culturales entre la población nativa e inmigrante, permea en la cultura y comportamiento de los cachanillas, como por ejemplo: el idioma, gran porcentaje de la población es bilingüe, es decir, que en la lengua han adoptado el español e inglés para comunicarse.

1.2.1.2 La modernidad en la región de la zona fronteriza

El intercambio intensivo, la interacción social que vive México con EU y la juventud que tiene Baja California (como estado, como sociedad reciente) potencializa un fenómeno que afecta al tejido social, y sin duda a la educación, me refiero a los procesos de modernidad y es que dada la conformación “reciente” del estado, Baja California alberga una capacidad receptiva en dichos procesos.

La educación en Mexicali esta potencializada por los procesos de modernidad, por la migración, el constante grado de urbanización y el desarrollo global que experimenta el

⁴¹Cfr. GARCIA MONTAÑO, Jorge. “Cultura y Educación en la frontera norte de México”. p. 16

⁴² Cfr. UABC. *Folleto-portafolio de presentación de la UABC*. Diseño Greenwind Desing Studio, Fotografía de Edgar Meraz

mundo.⁴³ Sin embargo, la educación al igual que la cultura está influenciada las prácticas norteamericanas y por los patrones culturales de la propia zona fronteriza, ello es la clave para responder las demandas educativas y culturales de cada subregión de la frontera.

Las alianzas que se han generado a partir de los cambios globales y el interés económico por la trasfronterización de bienes y servicios, han influido en las tendencias educativas internacionales y nacionales. La UABC ha experimentado ciertos cambios en el marco de las demandas de mejoramiento del servicio educativo, exigidas por la economía neoliberal, que intenta fortalecer la formación profesional, visualizada (en su última etapa) como un servicio. La formación de cuadros profesionales para el trabajo y el conocimiento es la materia prima para el desarrollo científico y tecnológico, que permitirá a las naciones posicionarse dentro de las economías más competitivas. Es entonces que la innovación en los procesos de formación y en la organización de los mismos son herramientas claves para una economía estable.

En el marco de acuerdos comerciales⁴⁴, regionales y bilaterales; las naciones se ven obligadas a ampliar el mercado de bienes y servicios y en ese sentido, la educación superior ha intentado responder a los requerimientos del mercado y de la sociedad, trasladando así el un rasgo característico de la época y de la economía, como lo es la innovación.

La relación entre México y EU no es una relación meramente geográfica, la globalización y los acuerdos políticos, entre ambos países, mediante el Tratado de Libre Comercio (TLC), generan una estrecha influencia, en cuanto a la economía. De tal suerte que la economía y la innovación en materia de bienes y servicios son un tema en la agenda de ambos países y un elemento fundamental para cohesionar la relación geopolítica entre las naciones.

⁴³ GARCIA MONTAÑO, Jorge. *Op. Cit.* p.15

⁴⁴ Existen tres grandes grupos de países⁴⁴ que han creado acuerdos comerciales regionales o bilaterales que les permite ampliar el mercado de bienes y servicios

El flujo comercial en la frontera es algo muy característico, gracias a esta actividad el estado bajacaliforniano muestra un gran interés por estar a la vanguardia y el desarrollo económico, político, social y educativo. Este gran interés por mejorar su economía y sus relaciones con el vecino país, se ha enfatizado, en materia educativa, a través de la intensa actividad de innovación educativa que la UABC ha tenido en los últimos años; misma que se refleja en las actividades de establecimiento de tendencias educativas en nuestro país (muestra de ello es el establecimiento del modelo de flexibilización educativa en su currículo, la doble acreditación lograda con la Universidad de San Diego, etc.) y es que podría decirse que la innovación es un patrón cultural, algo que está dentro de los cachanillas.

El consumo de tecnología es una práctica normal en la región, es común observar que la gente de Mexicali viaja muy a menudo hacia EU para comprar, no sólo cosas de primera mano, sino también otro tipo de productos como lo son: los electrodomésticos, juegos de video, consolas, ipod... tecnología que es más económica en el vecino país.

Es característico oír a los jóvenes y niños, que atravesaran la frontera el fin de semana para intercambiar juegos de video o aparatos electrónicos que les son obsoletos, la tecnología es un “gancho” de consumo. Es importante hacer esta observación, porque así como la tecnología genera un consumo debido a que va evolucionado con cambios técnicos, es común para los bajacalifornianos, incorporar en su vida un consumo cotidiano en donde la “innovación técnica de la tecnología” no les impacta, porque está en su vida cotidiana, así ellos no se preguntan qué es la innovación o porque innovar un programa educativo, es decir, no innovan para resolver un problema o porque algo ya no funcione, innovan porque es algo que comúnmente se hace, como una práctica común de su cultura. Esto permite explicar que exista una mayor fluidez en los cambios curriculares de la UABC, ello no impide que los docentes y el personal de la institución estén o no de acuerdo en los cambios que realiza la institución, sin embargo, la diferencia radica en que (a diferencia de las instituciones educativas del resto del país) no hay resistencias que se manifiesten mediante huelgas o paros laborales.

En ocasiones se suele preguntar ¿Por qué la UABC cambia sus modelos curriculares bajo los cuales funda sus planes de estudio?, ¿ya no les sirve?, ¿ya no funcionan? Comúnmente se podría sustentar que, -tal vés el modelo curricular “anterior” frenaba las necesidades educativas para la formación profesional de dicha carrera, en la región- no obstante, esta no es una respuesta pertinente para la situación de la UABC. En el centro país tenemos la experiencia de que aquí se cambian los modelos curriculares a la temperatura de necesidades drásticas, temporales o porque no funciona algo. Sin embargo, la UABC es un caso peculiar, ya que está en un proceso permanente de re-formulación, técnica y operativa con la intención de mejora, pero sobretodo se piensa en la formación de calidad de profesionistas que estén a la altura de las necesidades del estado y su entorno industrial, social, cultural y económico. La necesidad del cambio que experimenta Baja California como Estado y la UABC como Universidad, son resultados de que la innovación es visualizada como la forma estratégica de mejorar la economía, mediante el constante cambio de los procesos (formativos) y los productos (profesionistas) para posicionarse en el mundo competitivo (trabajo). Esto como legado de la hibridación cultural que mantiene la frontera con EU.

Queda pendiente en los próximos capítulos, explicar si la innovación teórica y técnica se aplica en el aula.

1.2.1.3 La educación en Mexicali

“[...] La educación [...] la imagen de la formación profesional en Norteamérica tiene un peso fuerte en la formación universitaria de la Zona Fronteriza. La brutal comparación de los niveles de preparación y el abismo existente en cuanto a la calidad de la formación educativa, hacen surgir tendencias dentro de la educación inclinadas a las técnicas y perfiles norteamericanos. [...] Pero por otro lado, dada la falta de una integración crítica y progresista de la educación en la ZF, la educación se queda a niveles de reproducción de conocimiento y se queda en la simple capacitación (casi siempre desajustada) del trabajo profesional con respecto a las necesidades de la comunidad fronteriza”⁴⁵

⁴⁵ GARCIA MONTAÑO, Jorge. . *Op. Cit.* p. 19

En un análisis comparado que se hizo a finales del los ochenta⁴⁶ se documentó la creciente complejidad de interdependencia de las ciudades cercanas a Mexicali, tales como Los Ángeles, San Diego y Caléxico, dicho documento mencionaba el interés por estudiar las características de los estudiantes que residían de un lado de la frontera y estudiaban en el otro, es indudable que la educación no es un fenómeno exento de la cultura híbrida que se vive en la frontera, para un profesor o alumno de Mexicali ir la Biblioteca de la Universidad de San Diego, le significa sólo cruzar la frontera, dado que tiene una sede en Caléxico⁴⁷.

La educación en la zona fronteriza cumple con dos funciones:⁴⁸ por un lado, formación de profesionales que respondan al mercado laboral de la región y, por otro promueve la diversificación del aparato económico y social, en tanto que innova profesiones y crea nuevos mercados laborales. Sin embargo, y a pesar de la sectorialidad que se vive en la zona fronteriza, por su apego al vecino país del norte, podemos ver que la educación y la cultura se centran en los problemas más relevantes de la nación.

Respecto a la educación, el municipio de Mexicali cuenta con los elementos necesarios para absorber a la población de todos los niveles académicos.⁴⁹

Educación Básica

La educación básica⁵⁰ en Mexicali es un servicio, en su mayoría, atendido por la Secretaría de Educación Pública. Este nivel ha mejorado la cobertura, sin embargo, se debe trabajar para lograr que el 100% de niños y jóvenes puedan ingresar y permanecer en el sistema.

⁴⁶ MEZA ESTRADA, Antonio. “Educación y Migración en la frontera Mexicali-Caléxico”

⁴⁷ Es lógico viajar alrededor de 1.5 horas, en transporte terrestre, con dirección a una biblioteca estadounidense, que viajar 3 horas en avión para consultar bibliotecas del centro del país. Sin lugar a dudas, esto repercute fundamentalmente en su vida estudiantil.

⁴⁸ GARCIA MONTAÑO, Jorge. *Op. Cit.*

⁴⁹ H. AYUNTAMIENTO DE MEXICALI. *Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, Gobierno del Estado de Baja California.* [en línea]

<http://www.inafed.gob.mx/work/templates/enciclo/bajacalifornia/municipios/02002a.htm>

⁵⁰ *Idem*

Las evaluaciones aplicadas a primaria y secundaria muestran que en los estudiantes de Mexicali, persiste una deficiencia en la comprensión lectora, en la expresión escrita y las matemáticas, esto es expresión del déficit educativo nacional en este nivel, que en general muestra esta tendencia en todos los estados de México. Según el programa de desarrollo de la UABC campus Mexicali, existen amplias brechas entre la educación privada y pública, por lo que se documenta la necesidad de reestructurar profundamente los planes y programas educativos a la par que la infraestructura y dotando de apoyos financieros a los alumnos de escasos recursos.

Educación medio superior

En el nivel medio y medio superior⁵¹ se tienen varios planteles entre los que destaca el Colegio de Bachilleres de Baja California, además existen instituciones privadas que cubren las demandas educativas del nivel. Mexicali tiene una cobertura de 58.6% de jóvenes que están cursando sus estudios en este nivel, una eficiencia terminal del 60.1% de estudiantes que terminan en tiempo y forma sus estudios y tan sólo un 25% de jóvenes de 18 a 22 años que son incorporados al nivel, de los cuales el 94% estudia la licenciatura y el 6% cursa sus estudios de posgrado.⁵²

Educación Superior

En el nivel superior⁵³ se cuenta con instituciones como la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) la cual es una institución pública, cuenta con las facultades de Ingeniería, Negocios, Leyes, Medicina, Ciencia Política, Agricultura, Enfermería, Informática y Lenguajes, cuenta con 27 especialidades, aproximadamente 800 graduados por año; otra institución es el Instituto Tecnológico de Mexicali (ITM) también es

⁵¹ *Idem*

⁵² Cfr. UABC (Mexicali). *Programa de desarrollo del campus Mexicali 2007-2010*. p.32

⁵³ H.AYUNTAMIENTO DE MEXICALI. *Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, Gobierno del Estado de Baja California*. [en línea]

institución pública que tiene las facultades de Ingeniería (Electrónico, Industrial, Mecánico, Químico), Informática y Estadísticas, tiene un total de 7 especialidades y un número aproximado de 600 graduados por año; además se cuenta con el Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS) Universidad, el cual es de carácter privado, tiene las Facultades de Ingeniería, Administración y Contaduría, además 11 especialidades y 300 graduados por año aproximadamente. En la enseñanza técnica media está el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y el Centro de Capacitación Técnica Industrial (CECATI). La educación superior en Mexicali se concentra en el área de las ciencias sociales y administrativas, el dato que se tiene es que casi el 50% de la matrícula pertenece a dicha área, esto refleja las necesidades y la demanda de un mercado laboral⁵⁴. En cuanto a los retos principales que enfrenta el nivel, al igual que en el plano nacional, se requiere de ampliar la cobertura, de ofrecer una educación integral y mejorar la calidad de la misma.

Educación de los adultos

La población analfabeta⁵⁵ en el municipio alcanza una proporción mínima, con respecto a la población total. El Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) se ocupa de impartir cursos de alfabetización y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), de impartir cursos de secundaria y preparatoria para adultos en todas las poblaciones del municipio. Se cuenta, además, con la Academia Estatal de Policía.

Educación no formal

En el aspecto cultural⁵⁶ se tienen instalaciones como el Teatro del Estado y el Teatro de la Universidad, el Museo Regional y una galería de la ciudad. Existe la Casa de la Cultura, el

⁵⁴ Cfr. UABC (Mexicali). *Programa de desarrollo del campus Mexicali 2007-2010*. p.33

⁵⁵ H.AYUNTAMIENTO DE MEXICALI. *Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, Gobierno del Estado de Baja California*. [en línea]

⁵⁶ *Idem*

Instituto de Bellas Artes y el Instituto de Investigaciones Históricas. Algunas instituciones promueven eventos culturales como la Dirección de Asuntos Culturales del Gobierno del Estado y los programas de ISSSTE-Cultura; los que promueven la UABC. En el área rural el INEA promueve, en varias localidades, salas de cultura que cuentan con bibliotecas anexas; en este mismo rubro la UABC y el CETYS cuentan con este servicio, además de existir la Biblioteca Pública del Estado.

Características geográficas y culturales del estado de Baja California	
Indicador	Dato
Clave de la entidad federativa	02
Capital	Mexicali
Extensión	71 446 km ² , 3.6% del Territorio Nacional.
Municipios	5
Población	2 844 469 habitantes, 2.8% del total del país.
Distribución de la población	93% urbana y 7% rural.
Densidad de población	40 hab/km ² , en el país 53 hab/km ²
Escolaridad	8.9 (prácticamente la secundaria terminada); 8.1 el promedio nacional.
Hablantes de lengua indígena de 5 años y más	1 de cada 100 personas. A nivel nacional 7 de cada 100 personas hablan lengua indígena.
Principal actividad económica	Comercio, restaurantes y hoteles.
Aportación al PIB Nacional	3.5%

Tabla 2. FUENTE: INEGI. II Censo de Población y Vivienda 2005 [en línea]. Disponible en: http://iris.inegi.gob.mx/mapoteca/frames.html?layer=100&map=%2Fvar%2Fwww%2Fhtdocs%2Fmapoteca%2Fmap_dig_cuentame2.map&program=%2Fcgi-bin%2Fmapserv&root=%2Fmapoteca&map_web_imagepath=%2Fvar%2Fwww%2Fhtdocs%2Fms_tmp%2F&map_web_imageurl=%2Fms_tmp%2F&box=false&drag=true
Consulta: 1 de Enero de 2011.

A nivel nacional se puede sustentar que la educación escolarizada es más alta en los estados fronterizos que en el resto del país.⁵⁷ El grado de escolaridad promedio en México es de 8.1 años, la figura 3 muestra que el Distrito Federal es el más alto en promedio de escolaridad con 10.2 años, como podemos observar después le sigue Nuevo León con 9.5 años,

⁵⁷ GARCIA MONTAÑO, Jorge. *Op. Cit. Cultura y Educación en la frontera norte de México*. p. 19

Coahuila 9.0 años, Baja California Sur con 8.9 años, Sonora con 8.9 años, **Baja California con 8.9 años** y Tamaulipas con 8.7 años, como se puede observar son los estados que mayor grado promedio de escolaridad tienen, y excepto el Distrito Federal, se ubican en la frontera.

Grado promedio de escolaridad por entidad federativa, 2005.

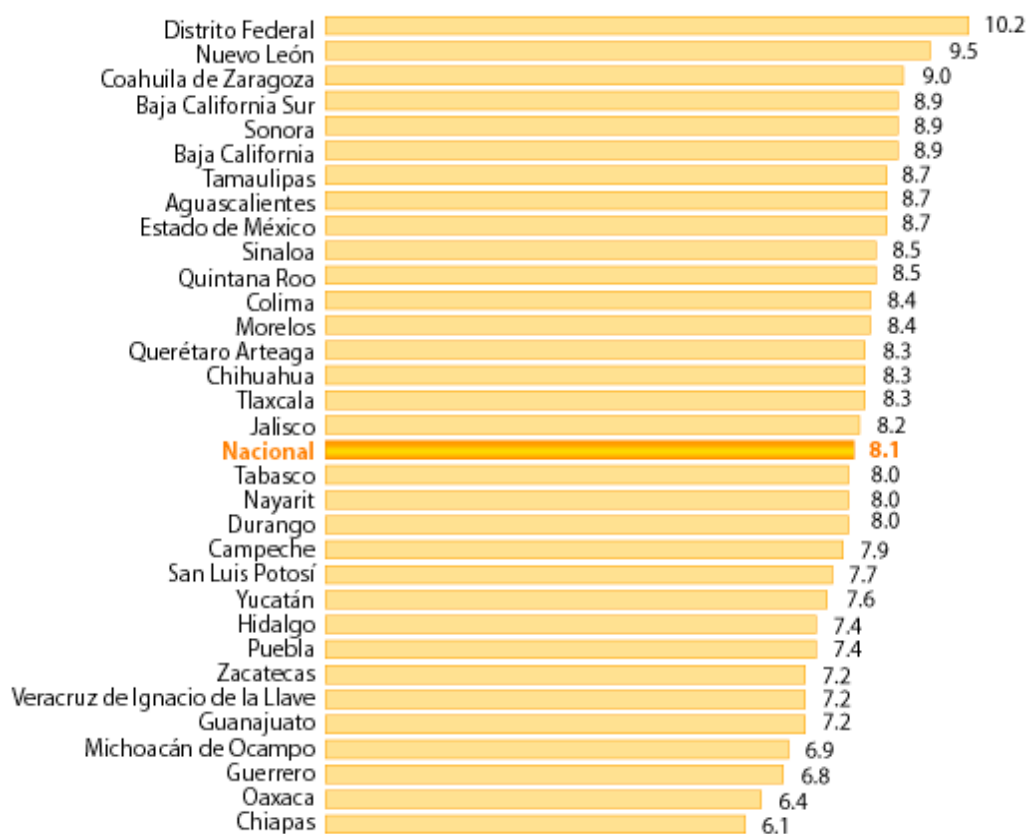


Figura 3. FUENTE: INEGI. II Conteo de Población y Vivienda 2005 [en línea]. México. Disponible en: <<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P>>. Consulta: 1 de Enero de 2011.

1.3 Historia de la UABC

Baja California se constituyó el 16 de enero de 1952, dentro del régimen presidencial de Miguel Alemán Valdez y desde entonces, la necesidad de estructurar un sistema educativo para la nueva sociedad bajacaliforniana se hizo presente.

La historia de la Universidad estatal de Baja California no puede sustraerse de la creación del estado de Baja California, dado que dicha institución constituía parte importante del proyecto político y de desarrollo de su primer gobernador Braulio Maldonado Sáñez, quien, desde la toma de protesta como candidato en 1953 dio a conocer, dentro de sus veinte puntos básicos, la necesidad del estado para crear una universidad fronteriza de Baja California, así como centros culturales, bibliotecas, museos.⁵⁸

En cuanto al plano nacional se afirma que durante la década de los cincuenta, el gobierno mexicano, alentó la creación de universidades en algunas entidades federativas con la finalidad de atender la demanda estudiantil que cada vez era mayor en la capital del país⁵⁹. La creación de las universidades autónomas estatales permitió pluralizar la oferta educativa de las instituciones mediante sus peculiaridades, sin embargo, la expansión de esta época se caracterizó porque en términos generales adoptaron, en sus respectivas estructuras y leyes orgánicas, el modelo de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)⁶⁰

“[...] Doce de las 39 universidades públicas (31%), se crearon durante la década de 1950 a 1960. Este fue el periodo de mayor crecimiento de las universidades públicas estatales en la historia de la educación superior mexicana y en la frontera norte del país, ya que durante esta década, en la zona fronteriza se crearon universidades autónomas de Chihuahua (1954), Tamaulipas (1956), Coahuila (1957), Baja

⁵⁸ MALDONADO SÁÑEZ, Braulio. *Baja California. Comentarios políticos*. Pról. Gabriel Trujillo Muñoz. Mexicali, SEP/UABC. Colección baja California, Nuestra Historia. Núm. 4.p. 10. *Apud.* PIÑERA, RAMIREZ David (Coord.) *Historia de la Universidad Autónoma de Baja California 1957-1997*. México, UABC, 1997. P 485

⁵⁹ “*Como resultado de las políticas implantadas para estimular la desconcentración de la educación superior mexicana, la matrícula de licenciatura en la frontera norte del país pasó de representar el 11% del total nacional en 1960, al 14.7% en 1970. En este contexto fronterizo, en 1960 Nuevo León tenía el 75% de los estudiantes de licenciatura, seguido por Coahuila con el 8.8% y Sonora con el 6%. En 1970, esta situación representó cambios importantes, ya que Nuevo León, aunque siguió creciendo en forma importante, únicamente concentró el 51.9% de la matrícula de licenciatura, mientras que el 15% se encontraba en las instituciones de educación superior de Coahuila, el 11% en Tamaulipas y el 10.6% en Chihuahua, ya que estos estados contaban con instituciones de educación superior más consolidadas en virtud de haberse fundado sobre la tradición de los institutos científicos y literarios. Baja California, por su parte, contaba con el 3.5% de la matrícula de la región y la UABC con el 2.4%, aun cuando como indicativo de su vocación, en el área de ciencias naturales y exactas concentraba el 14.8% de los estudiantes de la región*” PIÑERA, RAMIREZ David (Coord.) *Historia de la Universidad Autónoma de Baja California 1957-1997*. México, UABC, 1997. P.488

⁶⁰ *Cfr.* PIÑERA, RAMIREZ David (Coord.) *Op. Cit.* p 27

California (1957) y el instituto tecnológico de Sonora (1955) como institución universitaria autónoma. Años antes se había creado la Universidad Autónoma de Nuevo León (1933) y la Universidad de Sonora (1942).⁶¹

La fundación de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) fue el 2 de Febrero de 1957⁶², nace a la luz de la necesidad de crecimiento del estado Bajacaliforniano, pero igualmente en respuesta a la desconcentración de la educación superior en la capital del país. A partir de entonces, la UABC atiende sus principales funciones de: docencia, investigación de la cultura y atención de los servicios

“La concentración urbana relaciona el fenómeno de la masificación con el de la centralización; y si en la década de los años sesenta, la mitad de los estudiantes de educación superior que había en México estaban en la UNAM, durante el periodo 1970-1980, la matrícula nacional se expandió a una tasa promedio anual de 13.3%, mientras que la de los estados de la frontera norte lo hizo al 17.1%, lo que refleja un creciente proceso de desconcentración”⁶³.

La UABC, desde sus inicios, fue definida como una institución de servicio público, descentralizada de la administración del estado y con plena capacidad jurídica, su fundación significó el punto de partida para la institucionalización de un sistema de educación superior en la entidad, que estaba orientado a brindar una perspectiva más amplia y sólida al esfuerzo de las escuelas normales ya existentes, encaminadas a formar profesores de educación básica para atender la creciente demanda de ese nivel educativo, derivado de un crecimiento demográfico sin precedente en la entidad [...]⁶⁴

⁶¹DIAZ BARRIGA, Ángel. *Empleadores de Universitarios; un estudio de sus opiniones*. México-UNAM-Miguel Ángel Porrúa. 1995. Apud. PIÑERA, RAMIREZ David (Coord.) *Historia de la Universidad Autónoma de Baja California 1957-1997*. México, UABC, 1997. P . 486

⁶²UABC, 1991. Apud. NIEBLAS ORTIZ, Efraín Carlos y ESTRELLA VALENZUELA Gabriel. *Formación universitaria y ejercicio profesional de los egresados de la UABC*. p. 53

⁶³ PIÑERA, RAMIREZ David (Coord.) *Historia de la Universidad Autónoma de Baja California 1957-1997*. p.489

⁶⁴Cfr. PIÑERA, RAMIREZ David (Coord.) *Op. Cit.*,p. 485

1.3.1 Elementos para la historia de la UABC por décadas

Durante las primeras décadas de la existencia de la UABC, es decir, durante los sesenta y setenta experimenta una política de expansión de la matrícula, posteriormente casi a finales de la década de los ochenta se percibe el impacto de una política nacional que busca hacer más eficientes los presupuestos que en la década habían experimentado severas restricciones. Esto implicaba asumir procesos de reestructura de las partidas de financiamiento, se iniciaba también con acciones en pro de la calidad de los procesos educativos a través de la evaluación con el objetivo de elevar la calidad y de promover una educación de equidad en la calidad de los servicios educativos.

Casi 13 años posteriores a su fundación, la UABC ya se había consolidado como la institución educativa más importante en Baja California, así para 1970 concentraba el 68.8% de la matrícula y el 68.7% de la oferta de programas de licenciatura, coexistiendo únicamente con otra institución de educación superior particular, el Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS), que funcionaba en Mexicali.⁶⁵ La década de los setenta estuvo macada por la diversidad de la oferta educativa pues llegó a ofertarse en la UABC, 11 programas de licenciatura, de los cuales, la mayoría pertenecían a las áreas de ciencias agropecuarias y naturales y exactas que para su momento era peculiar, porque no compartía la oferta con ninguna otra institución, sin embargo, si existían programas de las áreas de ciencias sociales y administrativas, e ingeniería y tecnología en las cuales compartía oferta con la otra institución existente⁶⁶

Su acelerado crecimiento en cuanto oferta y demanda no paro puesto que para la década de los ochenta la UABC concentra 80% del registro de la matrícula de educación superior del estado de Baja California⁶⁷, aun cuando el número de instituciones de educación superior creció en el estado (en esta década el número de IES en el estado paso de dos a cinco).

⁶⁵ Cfr. PIÑERA, RAMIREZ David (Coord.) *Op. Cit.* p.488

⁶⁶ *Idem*

⁶⁷ *Ibidem.*, p.491

Durante esta década la UABC había diversificado su oferta hasta llegar a 29 programas de licenciatura.

Para la década de los noventa, la UABC asume las políticas de mejoramiento de la calidad mediante los procesos de evaluación institucional que a su vez respondían a la reestructura en la asignación de recursos, así que en 1990⁶⁸ la UABC inicia su primera evaluación institucional, junto con la aplicación del reglamento de estímulos a la carrera docente (en ese año denominado “Becas de Desempeño”), para retribuir diferencialmente a los profesores en función de su calidad y productividad. Durante la década de los noventa se introdujo con mayor fuerza en el posgrado y la investigación por lo que se crearon 37 programas del mismo nivel, equivalente en términos porcentuales 6% de la oferta fronteriza, de los cuales se atiende el 3.3% de la matrícula total del posgrado. Mientras que la oferta educativa en licenciatura transitó de 19 a 53 programas.

Finalmente, en términos curriculares dentro del periodo 1982 a 1996 se documenta⁶⁹ que la diversidad de la oferta obedeció a dos tendencias académicas que estuvieron orientadas a la integración regional del desarrollo institucional, así como propiciar la calidad y la movilidad de académicos y estudiantes:

1. La homogenización de los planes y programas de estudios que se imparten en las diferentes unidades regionales

2. El impulso a la nueva forma de organización “flexible” de los planes de estudio

Mediante cuatro acciones estratégicas:

- a) La actualización de contenidos
- b) Formación de profesores
- c) Modernización servicios bibliotecarios y telecomunicaciones
- d) Relaciones interinstitucionales e internacionales

“Actualmente, la UABC ha consolidado su desarrollo académico, y ello se refleja a través de la diversificación de la oferta educativa en sus niveles técnico, licenciatura y posgrado; en la ampliación de la

⁶⁸ Cfr. *Ibidem.*, p.495

⁶⁹ *Idem.*

cobertura a zonas rurales y urbanas; en la acreditación de programas; en la profesionalización del personal docente; en la movilidad de estudiantes y académicos; en el crecimiento de infraestructura educativa; así como en la ampliación de la vinculación, en la que se han instituido programas que involucran a alumnos, académicos e investigadores con su entorno social, como son los programas de servicio social y de las prácticas profesionales, así como la oferta de servicios a la comunidad, cursos culturales , deportivos y de lenguas extranjeras, entre otros. De igual manera, se ha dado continuidad a los procesos iniciados en la administración anterior, buscando alcanzar mayores niveles de calidad y por supuesto, de reconocimiento no sólo a nivel nacional, sino internacional”⁷⁰.

1.3.2 Características de principales de la UABC

La UABC es una institución peculiar, no sólo por estar ubicada en la frontera norte de México, que por supuesto le permite condiciones únicas. Desde su fundación no surge como la mayoría de las universidades mexicanas, es decir, no surge sobre la base de la oferta educativa de otra institución, su oferta programas de licenciatura no fueron tradicionales (Derecho, contaduría, ingeniería, medicina...) así al no estar ligada a alguna otra institución; la universidad surge con una combinación de carreras no tradicionales como: oceanología y economía, y tradicionales como pedagogía, comercio y administración, mismas que reflejaban las necesidades del entorno (las actividades económicas vinculadas al comercio, a la industria y la optimización de los recursos del mar eran necesarios para lograr un desarrollo económico) y marcaban la enorme congruencia entre la universidad y la sociedad⁷¹ mediante la posibilidad de formar profesionistas necesarios, para dar atención a la demanda potencial de especialistas en el estado.

Muy a pesar de que la UABC nace con características distintivas, con respecto de otras instituciones de educación superior, sus etapas obedecen a las políticas sexenales. Dado que si bien la política educativa no se rige de las mismas preocupaciones de la política económica, esta última orienta las prioridades de la sociedad y la educación.

⁷⁰UABC (Mexicali). *Programa de desarrollo del campus Mexicali 2007-2010*. p.

⁷¹ CASTREJÓN DIEZ, Jaime y PÉREZ LIZAUR, Marisol. *Historia de las universidades estatales*. México, SEP, 1976. p. 173. *Apud*. PIÑERA, RAMÍREZ David (Coord.) *Historia de la Universidad Autónoma de Baja California 1957-1997*. México, UABC, 1997. P.486

La UABC surge descentralizada con unidades académicas en: Tijuana, Mexicali y Ensenada, debido a dos razones⁷², en primer lugar porque el Instituto de Ciencias y Artes del Estado (ICAE) no se transformó en Universidad, lo cual impidió que la UABC tuviera una sede única; segundo porque debido a que el proceso de creación del Estado de Baja California y el proceso de desarrollo relativamente homogéneo de sus tres ciudades obligaron a que la UABC surgiera dispersa para responder a los requerimientos de su sociedad. Esto desde luego trajo como consecuencia la aplicación diversa para operar los planes y programas de licenciatura, consecuencia que se resana años posteriores a través de la homogenización de los planes en todas las unidades.

Para introducirnos más a fondo en el estudio de la UABC es necesario entender los ideales educativos desde los cuales se enmarca su labor académica, así como las funciones sustantivas en las que se basa su actividad, de ahí los siguientes apartados.

1.3.2.1 El ideario educativo

Los idearios educativos de la UABC responden a las dinámicas de cambios en las que está inmersa. Para la UABC es importante la constante transformación para mejorar, debido a ello, va recogiendo experiencias y aprendizajes que le contribuyen para lograr la reflexión en torno a su quehacer⁷³.

“Ante las grandes transformaciones que ocurren en la sociedad contemporánea, la Universidad reconoce la importancia de asumir el reto de transformarse en una comunidad de aprendizaje donde la innovación, el mejoramiento constante, la equidad y la transparencia sean las características de su respuesta al compromiso social que tiene como la máxima casa de estudios del estado.”⁷⁴

⁷² PIÑERA, RAMIREZ David (Coord.) *Op. Cit.* p. 486

⁷³ Cfr. UABC. *Plan de desarrollo institucional 2007-2010*. México, UABC, 2007. p. 103

⁷⁴ UABC. *Folleto Portafolio de presentación de la UABC*.

El ideario de la UABC se expresa de una mejor manera a través de los siguientes postulados, mismos que son retomados del *Plan de Desarrollo Institucional 2007-2010*⁷⁵:

- La UABC es una comunidad de aprendizaje que utiliza los avances de la ciencia, la tecnología y las humanidades para mejorar las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión de la cultura y los servicios. En esta comunidad se valora el esfuerzo permanente en pos de la excelencia, la justicia, la comunicación multidireccional, la participación responsable, la innovación, el liderazgo fundado en las competencias académicas y profesionales, una actividad emprendedora y creativa, la honestidad, la pluralidad, la libertad, y el respeto y aprecio entre todos sus miembros.
- Para la UABC el centro de atención de los esfuerzos institucionales es el estudiante, quien es considerado responsable de su propio proceso formativo por lo que su educación se basa en el modelo educativo flexible, centrado en su aprendizaje que a su vez se fundamenta en la evaluación colegiada. Para la UABC su modelo educativo es una estrategia educativa para lograr la formación y actualización permanente de los estudiantes, de ahí que se enfoque en la vinculación de los procesos de aprendizaje con habilidades que requiere el ejercicio profesional en sus distintos niveles de complejidad.
- El personal académico es caracterizado por dos actividades fundamentales: la docencia y la investigación, para la UABC ésta última enriquece la primera al aportarle conocimientos actualizados para la labor docente, además favorece la consolidación de los cuerpos académicos y redes académicas. En cuanto a la función docente esta figura es visualizada como facilitador y promotor del aprendizaje, fundamental para el proceso de aprendizaje ya que provee de dirección al estudiante para que el mismo construya su propio conocimiento mediante sus distintas etapas formativas a través del desarrollo de competencias que le permitan desarrollarse como profesional. Para la UABC la investigación es fundamental ya que le permite contribuir al desarrollo del estado a través de la generación de

⁷⁵ Cfr. UABC. *Plan de desarrollo institucional 2007-2010*. México, UABC, 2007. p 103-105

conocimientos y aplicaciones tecnológicas, lo que a su vez permite encauzar la función última de la universidad: la extensión a través de esta retribución que la universidad otorga a la sociedad.

- Los fundamentos que sustentan el proceso pedagógico de la UABC, son retomados del "Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación (1992)" de la UNESCO, entre los que destacan los siguientes principios que dan sustento a la nueva visión para la educación: aprender a aprender; aprender a hacer; aprender a vivir juntos; y aprender a ser⁷⁶.

1.3.3 Funciones sustantivas de la UABC: Docencia, investigación y extensión universitaria

Las funciones sustantivas de la UABC refieren a la docencia, investigación y extensión de la cultura y los servicios.⁷⁷ Partiendo del programa de desarrollo del campus Mexicali 2007- 2010⁷⁸ es que se caracterizan las funciones referidas.

1.3.3.1 Docencia

Se ha explicado, con anterioridad, que la docencia es una actividad vital para la institución. De acuerdo con los idearios educativos que externa la UABC referidos al constante cambio, el programa de desarrollo del campus Mexicali documenta que la función docente ha tenido cambios en cuanto a la conceptualización, pero también a las formas de operar. Actualmente la función del docente, dentro de los programas educativos, se centra en el aprendizaje de los estudiantes, así como el diseño de planes y programas de estudio y por supuesto en la definición de las competencias básicas en su formación profesional.

⁷⁶ UABC. *Página Web de la UABC [en línea]*.

⁷⁷UABC. *Folleto-portafolio de presentación de la UABC*. Diseño Greenwind Desing Studio, Fotografía de Edgar Meraz

⁷⁸ UABC (Mexicali). *Programa de desarrollo del campus Mexicali 2007-2010.p.39*

“La docencia, como una de las funciones esenciales de la Universidad, tiene como finalidad el desarrollo integral de los estudiantes para formar profesionistas e investigadores, que con sentido humanista y conciencia social, contribuyan al desarrollo científico, tecnológico y cultural del país”⁷⁹

1.3.3.2 Investigación

La investigación responde a las necesidades de las regiones del estado de Baja California, y básicamente es vinculado con la docencia a través de la gestación de equipos de investigación, por lo que cuenta con planta académica que participa en la generación y aplicación del conocimiento, así como la formación de profesionales e investigadores para lo cual posibilita la participación activa de los alumnos de licenciatura y posgrado en las actividades de la investigación. En el estado de Baja California, la UABC es la institución que desarrolla la más amplia gama de investigaciones abarcando todas las áreas de conocimiento, distinguiéndose por las aportaciones de sus cuerpos académicos. Entre las áreas de investigación destaca en las áreas de: las ciencias naturales y exactas, ingeniería y tecnología, economía, ciencias agropecuarias y ciencias educativas.

Según datos de 2009, la UABC cuenta con 171 miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y 87 cuerpos académicos reconocidos por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)⁸⁰

En la UABC existen numerosos proyectos de investigación, así que la institución los clasifica en tres tipos de proyectos⁸¹:

- I. En el primer tipo clasifica los proyectos de investigación que las Unidades Académicas (UA) solicitan para su registro en el Departamento de Posgrado e Investigación. Sólo como referencia para el 2007 se sumaban 70 proyectos, de los

⁷⁹NIEBLAS ORTIZ, Efraín Carlos y ESTRELLA VALENZUELA Gabriel. *Formación universitaria y ejercicio profesional de los egresados de la UABC* p. 54.

⁸⁰UABC. *Folleto-portafolio de presentación de la UABC*. Diseño Greenwind Desing Studio, Fotografía de Edgar Meráz

⁸¹ Cfr. UABC (Mexicali). *Programa de desarrollo del campus Mexicali 2007-2010*.p.57

cuales 38% correspondían a investigación básica y el resto 62% correspondían a investigación aplicada.

II. El segundo tipo de proyectos de investigación correspondían a los beneficiarios en la 10° y 11° Convocatorias Internas de Apoyo a Proyectos de Investigación en la UABC. Como dato se tiene que para el 2007 se contaba con 54 proyectos vigentes cuya procedencia era de las áreas de ingeniería y ciencias agropecuarias.

III. Finalmente el tercer tipo correspondía a los proyectos apoyados mediante convocatorias externas (La investigación científica básica SEP-Conacyt, Conafovi-Conacyt, Sedesol-Conacyt, Fondos Mixtos Conacyt-B-C., SEP/SEByN- Conacyt, Sagarpa-Conacyt, Fundación Produce-B.C. De los cuales se tiene referencia que fueron apoyados 21 proyectos en el periodo 2004 a 2007⁸².

“La investigación es un componente esencial de la educación superior. La generación del conocimiento, su transmisión y difusión al interior y al exterior de la institución, permite a la Universidad mantener una actividad académica de elevada calidad, así como una vinculación con su entorno que incide en el desarrollo social, a través de la aplicación y difusión de sus productos”⁸³

1.3.3.3 Extensión Universitaria y vinculación universitaria

“La extensión universitaria es una función sustantiva que se hace posible la interacción entre la Universidad y su entorno social, y a través de esta relación la institución asume y cumple su compromiso de originar, promover, salvaguardar y propagar la cultura y extender los resultados del trabajo universitario en beneficio de todos los sectores de la sociedad”⁸⁴

En cuanto a la extensión universitaria, la UABC realiza distintos eventos como parte de su tradición, en ellos incorpora a alumnos universitarios y público en general, entre los eventos que destacan son: los concursos de rock universitario y de altares de muertos,

⁸² Cfr. UABC (Mexicali). *Programa de desarrollo del campus Mexicali 2007-2010*.p.58

⁸³ NIEBLAS ORTIZ, Efraín Carlos y ESTRELLA VALENZUELA Gabriel. *Op. Cit.* .p. 54.

⁸⁴ *Idem*

encuentros de danza, teatro, jazz y en específico en el campus Mexicali se difunde el conocimiento a través de documentos, videos y exposiciones museográficas⁸⁵

En cuanto a la vinculación es importante destacar la importancia que la institución le otorga, ya que sustenta que el sector productivo y las IES pueden dar apoyo al desarrollo de la nación y es por ello que dicha vinculación se hace con miras a: lograr una investigación y avance tecnológico a través de proyectos conjuntos de investigación; dos a lograr la educación continua orientada a la actualización y recalificación permanente de profesionistas y finalmente busca el reconocimiento de los planes de estudio, de las estancias y servicios sociales profesionales como parte fundamental de la formación universitaria⁸⁶. En cuanto a la vinculación el campus Mexicali vincula programas estancias de aprendizaje y prácticas profesionales con el sector productivo, en cuanto al sector social la UABC mediante el programa de servicio social brinda asesoría legal, psicológica, jurídica, contable, así como servicios médicos, etc.

1.4. Innovación y transformación del ideario educativo de la UABC

*“Ante las grandes transformaciones que ocurren en la sociedad contemporánea, la Universidad reconoce la importancia de asumir el reto de transformarse en una comunidad de aprendizaje donde la **innovación**, el mejoramiento constante, la equidad y la transparencia sean las características de su respuesta al compromiso social que tiene como máxima casa de estudios del estado”⁸⁷*

La ubicación geográfica de la institución, así como las influencias económicas entre los Estados Unidos y México han instaurado y fortalecido una cultura de innovación para la mejora económica y cultural, prueba de ello son las conexiones institucionales que permiten que los estudiantes mexicanos-bajacalifornianos tengan mayor facilidad por acceder a bibliotecas del vecino país del norte, pero no sólo eso, la vinculación con

⁸⁵ Cfr. UABC (Mexicali). *Programa de desarrollo del campus Mexicali 2007-2010*.p.62

⁸⁶ *Idem*

⁸⁷UABC. *Folleto-portafolio de presentación de la UABC*.

empresas nacionales y extranjeras logran captar la atención de quienes interesados por la innovación, estudiamos las posibilidades que esto permitiría en la educación.

Si recordamos un poco la primera parte de este escrito, podemos ubicar que las principales actividades en Mexicali refieren básicamente al tipo industrial, comercial y de servicios, estos giros permiten entender la manera en que la transformación y la innovación son elementos constantes en la cultura cachanilla, además que contribuyen a la consolidación de una economía estable en términos financieros, pero cambiante en tanto que se re-conceptualiza para lograr la anterior. Mexicali aprovecha en todos los sentidos su ubicación fronteriza y se promueve como punto estratégico para invertir, en su territorio, ya que existen las condiciones que le permiten lo anterior, primero su vecindad con California y segundo la mano de obra de sus empleados reconocida por su calidad; estos elementos hacen que los empresarios nacionales y extranjeros sean atraídos a la región. Lo anterior sacude, desde luego, a la educación misma que se encuentra influida por los cambios económicos y empresariales que surgen en la región, ya que los profesionistas formados en Mexicali de las diferentes universidades son los empleados de las empresas nacionales y extranjeras que se instauran en dicho lugar.

La educación superior se encuentra ligada al desarrollo empresarial lo que impulsa a las instituciones a pensar en la innovación en la educación, la UABC tiene múltiples experiencias, sin embargo, la experiencia más cercana es la siguiente: Mexicali fue elegido para desarrollar un proyecto denominado “Silicon Border”⁸⁸ que es un parque industrial de alta tecnología con una extensión de 5,000 hectáreas de terreno, su construcción tiene el objeto de desarrollar infraestructura para la industria de los semiconductores, la biotecnología, tecnología de plasma entre otros sectores que serán el futuro de la alta tecnología industrial. Se dice que la importancia del proyecto radica no sólo, en la tecnología que se podrá construir, innovar, diseñar; sino en la inversión y el número de empleos que generará, además este concepto de parque sólo lo tiene 17 lugares de mundo lo que le permitiría a México posicionarse entre esos países. Sin embargo, tiene una ventaja

⁸⁸ Cfr. UABC (Mexicali). *Programa de desarrollo del campus Mexicali 2007-2010*.29-30

adicional y es que la UABC junto con otras instituciones de educación superior del estado podrán formar al personal operativo de las industrias que han de instalarse en la región, lo que compromete a la UABC a estar en constantes dinámicas al interior de los modelos educativos, mismas que no le son ajenas ya que la universidad ha sido pionera de cambios drásticos en su interior y en el exterior como la fundación del Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex) y a escala interna los cambios curriculares que ha tenido durante casi dos décadas.

1.4.1 Miembro del CUMex

El Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex), es un espacio, una red de educación en donde bajo los idearios de compromiso con la excelencia y la calidad establecen una serie de indicadores que deben reunir la IES que son miembros. Entre los indicadores destacan varias categorías, sin embargo, sólo destacaremos la primera categoría referida a la alta competitividad académica, los indicadores que reúne son los siguientes:⁸⁹

- Índices de egreso, tasas de empleo superior al 77% de sus egresados,
- Sistemas tutoriales en donde se abarque al 85% de los estudiantes y cuya asesoría este a cargo del 95% de profesores de tiempo completo,
- Alto número de programas de técnico superior universitario y programas de licenciatura reconocidos por el sistema nacional de evaluación y acreditación,
- Una planta académica sólida con profesores de posgrado, y finalmente
- *Una aplicación innovadora del conocimiento.*

La finalidad que persigue esta red de colaboración se puede resumir de la siguiente manera:

- Propicia el análisis de compatibilidad de programas educativos a través de evaluación de pares

⁸⁹CUMex. *Página principal: ¿qué es?, propósitos, integrantes, estrategias.* . [en línea].

- Busca el desarrollo de perfiles profesionales
- Facilita la generación y aplicación innovadora del conocimiento a través de las cátedras nacionales.
- Crea redes para la cooperación y el intercambio académico entre cuerpos académicos
- Establece sistemas de reconocimiento de créditos, para impulsar la movilidad de estudiantes.⁹⁰

La red al igual que la institución comparte ciertos elementos, fundamentalmente de la aplicación innovadora del conocimiento en la educación.

1.4.2 Evaluación: Cultura de la UABC

Dentro de las políticas institucionales establecidas para la UABC, la evaluación permanente es un factor de relevancia ya que le ha permitido a la institución obtener información a través de indicadores acerca de su funcionamiento tanto administrativo, como académico, así como el desempeño de los diferentes actores, por lo que para la institución es importante la evaluación del aprendizaje, evaluación de la enseñanza, la evaluación y la acreditación de los programas de licenciatura, la evaluación de los programas de posgrado, la evaluación de la administración, así como la evaluación del desempeño del personal universitario: académicos e investigadores.

En este sentido, una de las características distintivas de la institución es que no se resiste a los procesos evaluatorios, es más, este proceso forma parte de la cultura misma de la institución. Muestra de ello es, la evaluación que realiza la empresa privada: Grupo Andere: consultores en procesos humanos, quien realiza una evaluación en cada campus de la universidad a dos tipos de actores, por un lado a los actores internos (profesores, administrativos, alumnos, etc.) y también entrevista a actores externos (empresarios, empleadores....etc.). Al grupo focal interno se le cuestiona en función de las siguientes

⁹⁰CUMex. *Idem*

categorías: la calidad académica, vinculación y extensión, investigación, administración, identidad de los miembros de la UABC, prestigio y liderazgo, proceso de internacionalización; mientras que al grupo focal externo, se les cuestiona en torno a: prestigio y liderazgo, calidad académica, vinculación y extensión, investigación e internacionalización⁹¹.

En resumen: En este capítulo la intención ha sido ofrecer una panorámica de la Universidad Autónoma de Baja California, a través de la ubicación geográfica, así como la parte de la descripción del Valle de Mexicali en tanto su economía, sociedad y cultura, esto nos ha permitido aproximarnos a la institución en lo general y en específico al campus de Mexicali, elementos claves para entender la manera en que la innovación está presente en la cultura cachanilla.

Describir la historia de la universidad, nos ha permitido entender que no surge como una institución común, comparada con el resto de las instituciones del centro del país. La institución nace a la luz de una oferta educativa diferente, sus idearios educativos denotan la necesidad del cambio constante; su modelo educativo ha mostrado que las políticas institucionales apuntan a lograr la innovación en las formas de enseñanza, en las formas de aprendizaje, en la gestión, en el currículo, etc.

Algo que debo enfatizar, es que la innovación no sólo en la frontera, sino también en la UABC, está presente y es una necesidad imperiosa para la institución y no porque algún modelo este fallando (como los cambios que se realizan en las IES del centro del país), la búsqueda de la excelencia, la transformación y la innovación es una búsqueda constante para los cimarrones.

⁹¹GRUPO ANDERE. *Diagnóstico Organizacional 2008*, para la Universidad Autónoma de Baja California Mexicali. (Documento Interno de la institución. México, GA, 2008. (reporte de 10 cuartillas)

Capítulo 2. La universidad hacia las políticas de la modernización educativa

“Cada época histórica, se caracteriza por la constitución de un ideal educativo socialmente dominante”

Tenti

La innovación curricular en la UABC se vincula con una serie de políticas gubernamentales, enmarcadas en la modernización educativa, específicamente en el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) que fue usado como programa estratégico para inducir, por parte del estado, cambios al interior de las universidades. El condicionamiento de recursos extraordinarios y el mejoramiento de la calidad educativa son dos factores que indujeron el cambio.

Este capítulo muestra una panorámica de los cambios a nivel de estado que posibilitaron la modernización de la educación superior⁹², iniciando en los discursos políticos de la década de los ochenta, los noventa y finalmente la década de los dos mil, misma en la que se integra el Programa Nacional de Educación 2001-2006 que logra estructurar el eje articulador de la planeación educativa de las épocas anteriores, me refiero al PIFI. Finalmente, se plantea la manera que la planeación, como elemento rector de la administración de las Universidades Autónomas Estatales, dio pie a formas distintivas de gestión al interior de las mismas.

⁹²Antecedente de los mecanismos de financiamiento extraordinario, que privilegia la evaluación como instrumento de asignación.

2.1 Las funciones de la universidad en México⁹³

Las funciones que cumple la Universidad son expresiones de las demandas y encomiendas que le lega la sociedad mexicana, permiten explicar el vínculo que ésta tiene con el actuar político, con la vida política y el proyecto de estado que se sustenta en cada sexenio.

La educación superior tiene encomendadas diversas funciones:

1. **Función cultural ideológica:** consistente en la transmisión de conocimientos, valores, formas de pensamiento y pautas de conducta, que han producido y conservado los grupos sociales
2. **Función socializadora,** consistente en incorporar a los individuos de las nuevas generaciones a la vida social, por medio de la incorporación en los sujetos (asimilación de las normas sociales).
3. **Función de selección social.** La escolaridad se utiliza como filtro de selección para legitimar la participación desigual en el ingreso, el poder y el prestigio.
4. **Función política y de control social.** La educación pretende que todos los individuos compartan una misma visión del mundo, con el fin de regular las tendencias de dispersión de la sociedad, manteniéndola dentro de los cauces señalados por los grupos dominantes en su proyecto de desarrollo político, económico y social.
5. **Función económica.** La educación forma a la fuerza de trabajo que con diferentes niveles de calificación se incorpora la sistema productivo

⁹³MENDOZA ROJAS, Javier. “Vinculación universidad-necesidades sociales: un terreno en confrontación” En POZAS H., Ricardo. *Universidad Nacional y sociedad*. México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades CIIH/UNAM, p.290-292

Siendo diversas las funciones que cumple la universidad y, sin pretender ponderar su importancia, se puede sustentar que cuando inician los discursos y argumentos para la modernización, fueron consideradas “casi todas las funciones que para su momento debía cumplir la universidad”, sin embargo, la *función económica* re-cobró mayor potencial ya que para entonces, la mejora de la “formación” permitía posicionarse entre las naciones en el mundo cada vez más competitivo, a través de fuerza de trabajo altamente calificada y a través de ciencia y tecnología. Valga la pena decirlo, no era posible una modernización económica sin una modernización educativa.

A continuación una breve síntesis de los discursos y argumentos, desde la política, que se emplearon para lograr la modernización educativa al margen de la modernización económica del país.

2.2 Antecedentes para la modernización de la educación superior

Las políticas educativas⁹⁴ se enmarcan dentro de las políticas gubernamentales formuladas a partir de la evolución del estado y la sociedad mexicana, reflejando así las necesidades y los problemas de cada momento. De acuerdo con lo anterior, las políticas han marcado los diferentes modelos de desarrollo por los que ha transitado nuestro país.

Los cambios institucionales que surgen a partir de la modernización de la educación superior (que comienzan a finales de los años ochenta y que tiene antecedentes desde las décadas anteriores) pueden entenderse desde, por lo menos dos ángulos: en el plano internacional: la demanda global de competitividad para la trasfronterización de servicios profesionales; en el plano nacional, el debilitamiento de un estado, provocado por la crisis financiera de los ochenta, así como la demanda potencial de una educación de calidad, consecuencia de la expansión y el crecimiento de la educación para las masas. Siendo así,

⁹⁴ “[...] La política educativa se ha definido como el conjunto de decisiones que hacen congruente la educación nacional con el modelo de desarrollo del país” PIÑERA, RAMIREZ David Op. Cit.p.7.

la necesidad del mejoramiento cualitativo de la educación era total y absolutamente necesario.

Para reconstruir sintéticamente la modernización de la educación superior, se describen algunos cambios de la educación superior, desde la década de los cuarenta hasta los ochenta

2.2.1 Cambios de la educación superior por décadas

La historia de la educación superior en México y -creo yo- en casi todo el mundo es resultado de múltiples factores entre ellos, la relación estrecha que guarda el estado y la educación superior sus decisiones, presiones y demandas son factores que determinan tajantemente el timón de la misma. Orientando así, las funciones sociales a las que la Universidad va respondiendo día a día.

Roberto Rodríguez⁹⁵ puntualiza que desde la posguerra en México, se inicia un proceso de transformación en la educación superior, a partir de entonces surgen una serie de cambios fundamentales que habrían de modificar el perfil de las instituciones de educación superior, respondiendo así a la conformación de un sistema complejo por sus funciones sociales, políticas, diversificado de acuerdo con la oferta institucional y las modalidades de formación profesional.

Si realizáramos un estudio más minucioso en torno a los factores histórico-políticos que se plantea a lo largo de las anteriores seis décadas veríamos con mayor claridad, la manera en que las políticas de estado impactan las políticas educativas y afectan a todo el sistema, así que sin pretender más, se muestran antecedentes de la modernización de la educación superior mediante fragmentos representativos de los cambios experimentados durante más de cuatro décadas.

⁹⁵ RODRIGUEZ GÓMEZ, Roberto. *Modernización de la Educación Superior*. [en línea]. p. 1-2

2.2.1.1 Los cincuenta

*“[...] 1940 a 1965 funcionalidad de la universidad al proyecto de desarrollo centrado en el crecimiento económico y la industrialización. La política del Estado es de total apoyo a la universidad”*⁹⁶

Desde los años cuarenta la educación se convirtió, en el discurso, un medio fundamental de movilidad social, de tal forma que: “a mayor escolarización, mejores oportunidades de ocupar buenos puestos en la jerarquía social”. Para el Estado, la Universidad comenzó a tener un apoyo sin precedentes incluso una prueba fehaciente fue la construcción de Ciudad Universitaria de la UNAM (1952)⁹⁷, misma que reflejaba la creciente importancia con la que los gobiernos desde Miguel Alemán hasta López Mateos, comenzarían a considerar a la educación superior como un factor estratégico que debía ser de interés político.

El modelo de sustitución de importaciones permitió el crecimiento económico y con ello la ampliación de puestos técnicos y administrativos en la banca, industria y servicios. Así se comienza un periodo de expansión económica que permite una expansión universitaria, en tanto, la demanda de recursos humanos calificados y la expansión de la educación superior.

Los años cincuenta se caracterizan por cimentar la base institucional del sistema de universidades públicas a lo largo del territorio, en esta década se registra el más alto número de Universidades Públicas Estatales (UPEs) inauguradas en el país⁹⁸, el crecimiento institucional propulsó el crecimiento de la matrícula que paso de 30 mil a más de 174 mil estudiantes en el país.⁹⁹

⁹⁶MENDOZA ROJAS, Javier. “Vinculación universidad-necesidades sociales: un terreno en confrontación” p.312-313

⁹⁷ ACOSTA SILVA, Adrián. *La ANUIES y la agenda de políticas de Educación superior 1950 a 2000*. En Revista de la Educación Superior en Línea. Núm. 116. [en línea] Apud. MENDOZA ROJAS, Javier. “Vinculación universidad-necesidades sociales: un terreno en confrontación” p.314

⁹⁸ Cfr. RODRIGUEZ GÓMEZ, Roberto. *Op. Cit.* [en línea]. p. 1-2

⁹⁹ ACOSTA SILVA, Adrián.. *Op. Cit.*[en línea]

“En el discurso gubernamental, la valorización de la educación superior es una constante; factor imprescindible del progreso, elemento civilizador, vía de la igualdad social y al mismo tiempo del reconocimiento al merito individual”¹⁰⁰

Durante los años cuarenta y cincuenta no se manifiestan contradicciones estructurales entre la universidad y el estado, de tal forma que hay una demanda de recursos humanos y la universidad la cubre de manera equilibrada.

2.2.1.2 Los sesenta

“[...] Crisis de 1968: ruptura del consenso entre Estado y universidad. Hostilidad de la política estatal hacia las universidades y disminución de los apoyos otorgados”¹⁰¹

A partir de la década de los sesenta comienza el agotamiento del modelo de desarrollo económico del país lo cual propicia el cambio de relaciones entre el estado y la universidad, la expresión más tajante que, representa dicha problemática, lo marca el movimiento estudiantil de 1968.

El movimiento del 68 se generó en un contexto de reclamo, en donde las relaciones entre estado y universidad eran tensas; ya que las promesas reiteradas en torno a la movilidad social no eran cumplidas. La acelerada expansión del nivel educativo y el agotamiento del propio modelo habían generado una contradicción entre las instituciones formadoras. La ruptura más importante, se dio con respecto a la función que debía cumplir la universidad; al parecer la universidad debía dejar de formar profesionistas que valoraran el conocimiento en sí mismo, para comenzar a producir cuadros profesionales que debían incorporarse como asalariados. Sin embargo, la masificación universitaria sobrepasó la expansión de los empleos, y el descontento logró la emancipación.

¹⁰⁰MENDOZA ROJAS, Javier. *“Op. Cit., p.317*

¹⁰¹ *Ibidem., p.313*

“[...]1968 marca, así, la ruptura entre Estado y universidad, y constituye el fin de una época y el inicio de otra, fincada en nuevas estrategias por parte del estado y de las propias instituciones”¹⁰²

Podría concluirse que para los años sesenta se crea un modelo acorde a las tendencias de renovación universitaria legadas del plano internacional, las cuales vinieron a reforzar las funciones de investigación y difusión cultural, por lo que se fortaleció el posgrado y se inició la formación para la docencia y de preparación en el extranjero. La educación superior de los sesenta persiguió objetivos de modernización institucional vinculados con el modelo global de desarrollo de la industrialización.

2.2.1.3 Los setenta

“1970 a 1977: recuperación en un contexto de inestabilidad y crecimiento explosivo de las universidades, como resultado del movimiento del 68. La política estatal es de apoyo financiero con miras a la recuperación del consenso, el establecimiento de mecanismos de control y negociación para regular los conflictos, como la estrategia de “apertura democrática” y reforma educativa”¹⁰³

Los años setenta marcan una etapa diferente para la historia de la enseñanza de la educación superior porque está en pleno apogeo la expansión del sistema, esta década parece reflejar con mayor precisión el crecimiento acelerado de: estudiantes, profesores, trabajadores, así como de instalaciones. Esta expansión trajo consigo nuevos retos que habría que enfrentar la universidad, la manera de enfrentar estos retos se dio a través del diseño y la implementación de "modalidades curriculares innovadoras"¹⁰⁴, la generalización de formulas de planeación para el desempeño de la gestión académica y administrativa, generando así adecuaciones al marco normativo general y a las regulaciones específicas a nivel institucional.

¹⁰² *Ibidem.*, p.325

¹⁰³ *Ibidem.*, p. p.313

¹⁰⁴ RODRIGUEZ GÓMEZ, Roberto. *Op. Cit.* [en línea], p. 1-2

Durante los setenta, el estado plantea una nueva política hacia las universidades cuyo propósito apuntaba a la recuperación del consenso ideológico que se había perdido, así a partir del agotamiento del modelo autoritario de Díaz Ordaz, Echeverría inicio su régimen con “una apertura democrática” con la finalidad de lograr la conciliación¹⁰⁵ entre estado, grupos sociales y universidad. Al movimiento estudiantil del 1968 se le da una repuesta política a través de la implantación de una reforma universitaria que consistió en que la Universidad se auto-reformaría sin intervención estatal, para lo cual se contaría con el total apoyo financiero por parte del estado. A partir de ese momento la estrategia de “apertura” permite liberar de tensiones el ambiente político al interior de la universidad y acelera la expansión de la educación superior, sin embargo, aun no podría reinar la armonía de los años cuarenta entre el estado, la universidad y la sociedad.

“[...] La política universitaria de este periodo está conformada por dos líneas no siempre coincidentes: la reformista y la modernizadora, pretendiendo simultáneamente establecer un ambiente democratizante en la universidad y transformar las prácticas educativas en función de los requerimientos de desarrollo nacional. Sin embargo, la directriz está dada por el propósito político de “recuperación” de la universidad para el proyecto reformista del Estado, por lo que los intentos de modernización no son sistemáticos y tiene algunos logros aislados. [...] La línea modernizadora pretende remover las prácticas educativas y los modelos universitarios a fin de “funcionalizar” la educación superior. Las propuestas de innovación académica, formación de profesores, introducción de nuevas metodologías y técnicas educativas, autoevaluaciones, planeación institucional, etc., apuntan en esta dirección. De igual modo, el propósito de vincular la universidad con el aparato productivo, y el apoyo a modalidades educativas de carácter técnico, representan intentos modernizadores que se traducen en la creación de nuevas instituciones”¹⁰⁶

2.2.1.4 Los ochenta

“[...] 1978 a 1987: política de modernización de la universidad con carácter inductivo, basada en el ejercicio de la planeación a niveles institucional, estatal y nacional. Breve recuperación económica y crisis aguda. Política de restricción financiera y austeridad económica, y redefinición de la estrategia seguida en

¹⁰⁵ ACOSTA SILVA, Adrián. *La ANUIES y la agenda de políticas de Educación superior 1950 a 2000*. En *Revista de la Educación Superior en Línea*. Núm. 116. [en línea]

¹⁰⁶ MENDOZA ROJAS, Javier. *Op. Cit.*, p.326-327

los años anteriores: el financiamiento se utiliza como instrumento para inducir la elevación de la calidad académica y encuadrar a las universidades en el proyecto estatal de superación de la crisis”¹⁰⁷.

Para los ochenta, la fase de expansión con las llamadas innovaciones educativas, culminó en los primeros años de la década. Sin embargo, un rasgo característico de los ochenta remite a la redistribución de la oferta educativa, en todas sus dimensiones así como el tránsito de esquemas de planeación centrados en la programación hacia formulas de evaluación "ex-post" que promovían incentivos, como el de productividad¹⁰⁸.

Quizá una de las características más relevantes que sufrió la educación superior en los ochenta, es la pérdida del dinamismo, mismo que caracterizaba una década anterior, así que mientras en los setenta el crecimiento y la reforma eran dos instrumentos de la política educativa, para los ochenta esto se perdió.

Se dice que obedeciendo a razones de orden político y económico la reforma educativa se había materializado en la implantación de alternativas curriculares, luego de ello se comenzó con la experimentación de medidas de innovación menos ambiciosas como la creación o especialización de carreras y posgrados, así como la reforma de planes de estudio y la implementación de innovaciones de orden pedagógico fundamentalmente en las modalidades de enseñanza abierta: auto-instrucción, educación a distancia, sistemas tutoriales y monitoreo del aprendizaje¹⁰⁹.

Durante esa misma década la planeación cobro mayor relevancia, en tanto, que se comienzan a diseñar y desarrollar estrategias, instrumentos e instancias orientados a coordinar la diversidad de organismos de planeación basados en un conjunto de acuerdos de trabajo entre la SEP y la ANUIES. Así para finales de 1978 se comienza a desarrollar el Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior

¹⁰⁷ *Ibidem.*, p.313

¹⁰⁸ RODRIGUEZ GÓMEZ, Roberto. *Modernización de la Educación Superior*. [en línea]. p. 1-2

¹⁰⁹ *Idem*

(SINAPPES)¹¹⁰ que pretendía planear a nivel nacional, regional, estatal e institucional; el desarrollo de la educación superior, con lo que se pretendería modernizar la universidad.

Hasta aquí los antecedentes que dieron lugar a la modernización educativa, sirvan los siguientes apartados como elementos precisos para comprender el proyecto modernizador. Para finalizar este apartado ilustrativo se presenta un cuadro, que permite de manera sintética una panorámica de las políticas de estado por sexenios.

¹¹⁰ Fue la columna vertebral del Plan Nacional de Educación Superior (1978). Es el primer documento oficial que intentaba plantear la pautas explícitas de comportamiento del sistema, a través de un conjunto de instancias y mecanismos federales, regionales y estatales encabezados por una instancia mixta: la Comisión Nacional de Planeación de la Educación Superior (CONPES).

Políticas sobre educación superior de los regímenes presidenciales de México. 1952-1997

Etapa	Periodo	Políticas	Objetivos	Etapas de desarrollo
Planeación	Luis Echeverría Álvarez (1970-1976)	<ul style="list-style-type: none"> -Reforma administrativa de la educación -Descentralización gradual de la educación -Creación de condiciones de planeación, evaluación, asesoría y coordinación integral -Creación del Sistema Educativo Nacional Técnico -Reforma integral y popularización -Fortalecimiento de los mecanismos de actualización docente -Ampliación y difusión de la legislación educativa 	<ul style="list-style-type: none"> -Vinculación del sistema educativo con el productivo -Aumento de la eficiencia terminal de todo el sistema educativo -Estructuración progresiva del sistema de educación superior para garantizar una preparación científica y humanística sólida. 	<p>1970-1982 Desarrollo compartido:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reforma educativa en los niveles básicos -Ampliación de los institutos tecnológicos -Proyecto de modernización universitaria -Surgimiento del sindicalismo universitario -Expansión acelerada y desconcentración de la matrícula -Adopción de nuevas formas de administración y gobierno menos dependientes de organismos colegiados y más de dependencias administrativas -Creación de 8 universidades públicas, 7 en el periodo de 1970-1976 y 1 entre 1976-1982
Planeación	José López Portillo (1976-1982)	<ul style="list-style-type: none"> -Fortalecimiento programático de proyectos técnicos de enseñanza formal -Elevación de la calidad de la educación superior con impulso de la investigación educativa. -Sectorización y fomento vinculado del sistema educativo con los procesos productivos, de acuerdo con características regionales 	<ul style="list-style-type: none"> -Consolidación del Sistema Nacional para la Planeación permanente de la educación superior (SINAPPES) -Creación de la coordinación nacional para la planeación de la educación superior (CONPES) -Ampliación de la coordinación y concertación interinstitucional 	<ul style="list-style-type: none"> -Incorporación de políticas de planeación, administración científica y pedagogía pragmática -Diferenciación cualitativa de las instituciones y transformación de la composición de la matrícula.

Parte 2. Políticas sobre educación superior de los regímenes presidenciales de México. 1952-1997

Etapa	Periodo	Políticas	Objetivos	Etapas de desarrollo
Racionalidad	Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988)	<ul style="list-style-type: none"> -Diagnóstico y fortalecimiento de la calidad académica -Racionamiento de la matrícula Fortalecimiento de la planeación de las IES -Coordinación del sistema tecnológico universitario con las necesidades nacionales -Descentralización administrativa y establecimiento de criterios de calidad para la asignación de recursos -Establecimiento del programa integra para el desarrollo de la educación superior 	<ul style="list-style-type: none"> -Promoción del desarrollo integral del individuo a través de la educación -Ampliación de las oportunidades de todos los mexicanos a las opciones educativas -Mejoramiento de la prestación de los servicios educativos -Mantenimiento de un pensamiento crítico e innovadores frente a estrategias económicas y sociales 	<p>1982 a la fecha. Modernización económica del mercado</p> <p>-Fin del estado benefactor</p> <p>-Reducción del gasto en educación superior y cambios en la asignación de los recursos</p>
Evaluación	Carlos Salinas de Gortari (1988-1994)	<ul style="list-style-type: none"> -Reforma del sistema educativo en torno a la evaluación y la calidad -Seguimiento y consolidación de la descentralización educativa -Cambio en la especialización productiva a través de la innovación educativa -Orientación y apoyo a procesos de vinculación a través del fortalecimiento de la investigación y el posgrado en las IES -Racionamiento consecutivo de la matrícula 	<ul style="list-style-type: none"> -Modernización del sistema de educación superior en función del cambio estructural del país, a través de la evaluación de la calidad y orientar la asignación de recursos escasos con base en estos criterios -Impulso a la vinculación del sistema de educación superior con las necesidades de cambio estructural de los sectores productivos 	<p>-Mejoramiento en los métodos de evaluación y del desempeño académico para la asignación diferenciada de los recursos</p> <p>-Mayor vinculación con el sector privado</p>
Evaluación E	Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000)	<ul style="list-style-type: none"> -Política aglutinadora de formación y actualización de profesores -Prioridad a proyectos multinstitucionales -Desarrollo de nuevas modalidades educativas para ampliar las oportunidades con calidad en función del crecimiento de la demanda educativa y de las tendencias del mercado laboral -Estimulo a la autoevaluación para mejorar la calidad de las instituciones y programas 	<ul style="list-style-type: none"> -Cobertura para atender la creciente demanda de oportunidades de educación superior -Calidad para mejorar la oferta de los servicios educativos -Pertinencia para lograr mayor correspondencia de los resultados de quehacer académico con las expectativas de los diferentes sectores de la sociedad, promoviendo la identidad institucional de acuerdo con el desarrollo regional. -Organización y coordinación. Promover programas de educación a distancia, de colaboración interinstitucional y diversificar las fuentes de financiamiento. 	<p>_Desaceleración del crecimiento de la matrícula en IES públicas y aumento de la participación de las particulares</p> <p>-Creación del Sistema Nacional de Investigadores</p>

Fuente: Con modificaciones, tomado de PIÑERA, RAMIREZ David (Coord.) *Historia de la Universidad Autónoma de Baja California 1957-1997*. p.484

Parte 3. Políticas sobre educación superior de los regímenes presidenciales de México. 1952-1997

Etapa	Periodo	Políticas	Objetivos	Etapas de desarrollo
<p style="text-align: center;">Evaluación E</p>	<p style="text-align: center;">Vicente Fox Quezada (2000-2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento PIFI Establecimiento un sistema nacional de becas (PRONABES) -Establecimiento de un sistema de tutorías -Promoción de actividades de investigación y fortalecimiento de cuerpos colegiados -Impulso de redes de investigación -Establecimiento de un nuevo esquema de planeación de coordinación de educación superior -Consolidar el sistema nacional de evaluación y acreditación de programas educativos no gubernamentales, sustentados en pares académicos de reconocido prestigio 	<ul style="list-style-type: none"> -Flexibilizar los programas educativos e incorporar en los mismos el carácter integral de conocimiento, fomentar el carácter integral del conocimiento y promover aprendizajes continuos. -Establecer en las IES programas de tutelaje individual y de grupo, y de apoyo al desempeño académico de sus alumnos -Propiciar la integración de las actividades de difusión con la docencia y la investigación en las IES y que las actividades culturales coadyuven con los procesos de formación integral del estudiante -Ampliar y fortalecer los cuerpos académicos en cada una de las dependencias de educación superior de acuerdo con su perfil y planes de desarrollo, para incrementar la capacidad institucional de generar y aplicar el conocimiento -Mejorar la calidad de los programas de posgrado -Consolidar el sistema nacional de evaluación y acreditación de programas educativos no gubernamentales, sustentados en pares académicos de reconocido prestigio -Establecer y operar un nuevo esquema de planeación y coordinación de la educación superior que permita integrar el sistema nacional y los sistemas de los estados -Lograr la transformación del sistema vigente no abierto donde las instituciones participen en redes estatales, nacionales e internacionales de cooperación e intercambio académico -Establecer vinculación efectiva entre las IES y los centros SEP y CONACyT -Incrementar el financiamiento federal y estatal a la educación superior pública para consolidar su desarrollo, buscar fuentes alternas de financiamiento y establecer un nuevo modelo de subsidio 	

Fuente: Elaboración propia con datos de SEP. *Programa Nacional de Educación 2001-2006. [En línea].*

2.3 Diagnóstico para la modernización

La modernización de la universidad, parte de una serie de características que se centran en un rasgo: el distanciamiento entre prácticas universitarias y las necesidades sociales, que puede desmembrarse en las siguientes premisas¹¹¹:

- ❖ Crecimiento de las universidades como resultado de la demanda social
- ❖ Desvinculación entre la universidad y el desarrollo económico del país, en la producción de recursos humanos calificados
- ❖ Predominio de carreras tradicionales
- ❖ Desempleo y subempleo de los egresados de las universidades (sobre todo en las carreras saturadas en el mercado de trabajo)
- ❖ Ausencia de un sistema de educación superior e inexistencia de procesos de planeación del desarrollo de las universidades en función de las necesidades del país.
- ❖ Centralización de la educación superior en la ciudad de México y el área metropolitana
- ❖ Baja calidad de la enseñanza atribuida a la masificación de la misma
- ❖ Carencia de orientación vocacional traducida en índices de deserción
- ❖ Estructura universitaria tradicional que no responde a las exigencias de eficiencia

Los síntomas antes descritos propiciaron que la política de 1979 a 1982 intentara superar las situaciones que anteriormente se describen, así se crean ciertos lineamientos políticos para direccionar el desarrollo de las instituciones de educación superior, orientados hacia la articulación entre la universidad y los requerimientos del aparato productivo:

- Impregnar de racionalidad el crecimiento de la educación superior
- Vincular la universidad con la sociedad y
- Aumentar la eficiencia de las IES

Dadas las líneas del actuar político de la época, se puede deducir que la política de modernización que parte de 1978 intentaría buscar la adecuación de la educación superior a

¹¹¹Cfr. MENDOZA ROJAS, Javier. “Vinculación universidad-necesidades sociales: un terreno en confrontación” p.331

las condiciones del desarrollo del país que se desagregan en: replanteamiento de la función de formación profesional, así como la búsqueda de opciones académicas, así como la racionalidad en el crecimiento de la matrícula, la creación de un aparato técnico-burocrático con funciones de planeación y programación, la modernización pedagógica de base conductista etc.

Esta búsqueda de la adecuación impulsó la investigación educativa en el ámbito gubernamental y en el universitario con la finalidad de buscar modelos explicativos más acordes que dieran explicación a la producción y reproducción del saber y la cultura, sin embargo, los resultados de las investigaciones dieron lugar a una concepción esquemática de la universidad, que sirvió posteriormente como base para establecer políticas de planeación, por lo que se propuso realizar estudios de tipo prospectivo para proyectar la educación superior hacia el futuro, así las demandas de empleo a futuro, la planeación de la universidad, la asignación racional de los recursos, etc., contribuiría a dar mayor peso a la función económica que debía cumplir la universidad.

No obstante años posteriores 1982 cuando se evidencia la crisis económica, se rompe con lo que se había planteado para la educación superior, lo que permite re-pensar la universidad desde múltiples posiciones, entre ellas, era necesario parar un tanto la expansión de la educación superior pues no habían recursos económicos para afrontarla, ante lo cual, se fundamentan las tensiones entre la universidad y la sociedad entre ellas¹¹²:

- Calidad y Cantidad: Ante la expansión, los recursos eran cada vez más demandados y en esta lógica la calidad iba siendo cada vez más escasa
- Democratización-eficiencia: El crecimiento no planificado de las instituciones había provocado una crisis de eficiencia y optimización de los recursos dentro de las mismas.

¹¹²*Ibidem.*, p.337

- Autonomía-planeación: En ese momento la autonomía elevada a rango constitucional, era un obstáculo para la instrumentación de políticas de alcance regional y nacional dificultando así, el desarrollo de la educación superior.
- Formación de profesionales-estructura de empleo: El aumento de la formación de profesionales no correspondía al número de empleos en la estructura laboral, tanto en cantidad como en calidad.

2.4 Eventos que conducen a la modernización de la educación superior

La modernización económica del país, se inicia en la gestión del presidente Miguel de la Madrid ¹¹³ y tiene como antecedente la década perdida (década de los ochenta) la baja de los precios del petróleo y la alta inflación provocaron crisis financiera, la cual afectó todos los ámbitos de la vida social y la educación no fue la excepción.

“El estado mexicano enfrentó la crisis económica de los primeros años ochenta mediante instrumentos de política financiera y fiscal, la reforma estado mexicano de la administración pública con base en estrategias de austeridad del gasto, y a través del adelgazamiento de la base institucional y el empleo burocrático. En este contexto, la participación del ramo educativo en el presupuesto público sufrió severamente el impacto de la reforma administrativa, pero además cambió el enfoque de su aplicación. La inversión pública en el ramo se concentró principalmente en compensar el rezago en la educación primaria, y en segundo término en desarrollar modalidades de enseñanza media superior de carácter tecnológico y terminal”¹¹⁴

Durante la década de los ochenta y con más precisión a partir de 1982, la educación se ve afectada por la disminución del financiamiento que indudablemente repercutía en la baja de calidad y en la constante angustia institucional (Universitaria) referente al cumplimiento de sus funciones sustantivas, a partir de entonces, la planeación estratégica fue recobrando mayor brío reformulando así, la asignación de recursos.

¹¹³ Cfr. PIÑERA, RAMIREZ David (Coord.) *Op. Cit.*.

¹¹⁴ Cfr. RODRIGUEZ GÓMEZ, Roberto. *Op. Cit [en línea]*.

La expansión de la matrícula de las décadas anteriores y la crisis económica del país permitieron ver que el sistema de educación superior: masificado, complejo, costoso y diversificado. Por otro lado, la reciente y creciente importancia económica que adquiriría la educación superior mostró al gobierno la necesidad de establecer mecanismos de planeación para las Instituciones de Educación Superior.

Los ejes de la política educativa del presidente de la Madrid se sustentan en dos programas¹¹⁵: Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES) en 1984 y 1985 y el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) con metas para 1987 y 1988, a partir de entonces la planeación sustentada en dichos documentos, permitió avanzar en los procesos de evaluación, como instrumentos idóneos para la asignación de recursos, que para ese momento eran escasos, ante las demandas de las instituciones y la reducción de ingresos fiscales.

Aunque son importantes las acciones emprendidas durante el gobierno de de la Madrid, el discurso político que dio lugar a la modernización de la educación superior, lo centraremos en la década de los noventa, años que son claves para desmenuzar las políticas que dieron origen a la modelización de la universidad y con ello a la innovación curricular. Para ello se enfatizaran algunos momentos políticos previos, a la década de los noventa, pero que son de gran importancia.

Acciones para la modernización de la educación superior, en el periodo de gobierno de Salinas

Para finales de la década de los ochenta, el ya entonces candidato a la presidencia del PRI el Lic. Carlos Salinas de Gortari mencionaba en su primera reunión con los representantes de las IES organizada en el marco de la IEPES¹¹⁶ y el PRI en Sonora¹¹⁷, que en las

¹¹⁵ Cfr. PIÑERA, RAMIREZ David (Coord.) *Op. Cit* p. 492

¹¹⁶ IEPES: Instituto Español de Prospectiva en la Educación Superior

instituciones de educación superior se fincarían muchas de las transformaciones nacionales y que era un sector estratégico para la modernización de México. Y fue a partir de ese momento que sentó las bases para el inicio de una exigencia comprometida por elevar la calidad, mediante evaluación rigurosa, con la finalidad de proporcionar a los jóvenes mexicanos una sólida preparación que les permita incorporarse a la vida productiva y cultural de la sociedad.

Durante dicha reunión, Salinas propuso diez puntos, para fortalecer y avanzar con los cambios que requerían las instituciones y la comunidad académica nacional, basados para su consideración, en dos premisas fundamentales, por un lado; el absoluto respeto a la autonomía universitaria y por otro, el reconocimiento del estado mexicano para promover una educación superior de calidad ante las demandas y retos de la nación¹¹⁸.

- I. Descentralizar la educación superior en materia de recursos y decisiones
- II. Vincular más estrechamente a la educación superior con las necesidades de la sociedad
- III. Revisar la diversidad de normas jurídicas que regulan el funcionamiento de la educación superior a fin de promover las reformas pertinentes para actualizarlas y para que sustenten al Sistema de Planeación Nacional de la Educación Superior
- IV. **Mejorar el sistema de planeación de educación superior** para eficientar el vínculo entre las IES y el estado
- V. **Organizar de manera interna a las IES, con la finalidad de ponerlas al día con su realidad actual.** Pero esos problemas de organización deben ser resueltos en el marco de la autonomía
- VI. La calidad más que el crecimiento del sistema de educación superior, es el gran reto
- VII. Definir una política para el posgrado que estreche la relación con la investigación y que permita una adecuada difusión de los resultados.
- VIII. Estrechar relación entre la educación superior tecnológica y los sectores productivos, para lograr uno de los sustentos mayores que es el de la modernización industrial del país y sobre todo para actualizar los estudios sobre la base del entorno dinámico de la producción.
- IX. Ofrecer opciones, a los jóvenes, para brindarles una la formación integral que los capacite para la vida productiva

¹¹⁷ SALINAS DE GORTARI, Carlos. *Educación Superior*. México, Dialogo Nacional/Revista de la Consulta Popular. México, IEPES, 26-04-88

¹¹⁸ Cfr. SALINAS DE GORTARI, Carlos. “Artículo de revista *Educación Superior*”.

- X. **Destinar mayores recursos financieros a la educación superior.** Asignando mayores recursos a las instituciones académicas públicas que impulsen medidas eficaces para elevar la calidad, lo cual será un criterio básico para la aplicación de recursos adicionales.

Los diez puntos de la reunión se fundamentan en la necesidad de elevar la calidad de la educación superior, con miras en el mejoramiento de las instituciones, a través de cambios organizativos y mediante procesos de evaluación, logrando eficientar el vínculo entre estado e instituciones de educación superior.

*”Recibirán mayores recursos las instituciones académicas públicas que impulsen medidas eficaces para elevar su calidad. Este será el criterio básico para la aplicación de recursos adicionales; pero además, la política de financiamiento debe utilizarse para impulsar el proceso de descentralización que favorezca [sic] el desarrollo de los estados [...] Las instituciones de educación superior, por su parte, deben instrumentar medidas para racionalizar su gasto, orientándolo a funciones sustantivas y dando cuentas claras a la sociedad del modo en que se utilizan. Esto significa **condicionar el subsidio** “[...] Las instituciones deben redoblar esfuerzos para fortalecer su disciplina financiera, lograr una actividad académica de mayor calidad y, dentro de sus posibilidades, generar fuentes alternativas de financiamiento ”¹¹⁹*

Como antecedente se tiene que en 1988, siendo presidente, basa su proyecto educativo superior en un documento propuesto por la ANUIES en donde sustenta la importancia de la planeación estratégica, la evaluación, el financiamiento y la calidad.

“En 1988, en la inminencia de cambio de gobierno, la Asociación aprobó el documento titulado: Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior, en cuyo contenido la administración entrante (Carlos Salinas de Gortari, (1988-1994) basó la redacción del capítulo sobre el sistema en el Programa de Modernización Educativa (PME). La política de la educación superior asumió, a partir de ese momento, un cambio de dirección importante, cuyos ejes fundamentales fueron y continúan siendo:

- a) El impulso de modelos de **planeación estratégica** en lugar de los anteriores esquemas de planeación sistémica.
- b) El énfasis en la **evaluación** de procesos y resultados.

¹¹⁹ SALINAS DE GORTARI, Carlos. *Educación Superior*. p.16

c) *La operación de programas de apoyo al **financiamiento** como instrumentos para impulsar la transformación de la educación superior pública*”¹²⁰

Es evidente, que a partir de la instauración del Programa de Modernización Educativa, la evaluación se convierte en un proceso que moviliza dinámicas al interior de las instituciones educativas del país, convirtiéndose así en un instrumento de planeación de la educación, sin embargo, no es el único sentido por el cual la evaluación hoy por hoy se ha convertido en una herramienta indispensable¹²¹ en la política pública, la evaluación asociada al financiamiento ha logrado inducir la aceptación institucional¹²² y ha dejado que el gobierno modifique dinámicas académicas al interior, ya que los indicadores y criterios de la evaluación determinan lo que puede considerarse una “buena institución”.

Siendo el sexenio de Salinas una pieza clave para comprender los cambios que han sufrido las instituciones de educación superior en las últimas décadas, es que se presentan las siguientes tablas, las cuales que nos permiten comprender, el proceso que se llevó a cabo para cristalizar los ideales políticos y la conformación de un sistema de planeación para la educación superior.

¹²⁰RODRIGUEZ GÓMEZ, Roberto. *Continuidad y cambio de las políticas de educación superior*. [en línea]

¹²¹La evaluación es un proceso que permite cuestionar las acciones que implementamos para generar transformaciones, que siempre, apuntan a la mejora.

¹²²DIAZ BARRIGA, Ángel, et. al. *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. p. 22-25

Reunión	Propuestas/ Objetivos	Estrategias
1 Presentación de los 10 puntos básicos para la educación superior ¹²³	Realizada por el candidato del PRI a la presidencia de la república, Lic. Carlos Salinas de Gortari, en el marco de la reunión del IEPES sobre educación superior, 26 de abril 1988, Ciudad Obregón, Sonora (26 de Abril de 1988) ¹²⁴	
2 Instalación de la Comisión Nacional para la consulta sobre la modernización de la educación, 16 de Enero de 1989 ¹²⁵	<p>Durante dicha sesión el presidente propuso:</p> <p><i>"[...] Conducir la reflexión sobre cuatro ejes principales: primero, los contenidos de la educación; segundo, los métodos de enseñanza; tercero, la revisión del sistema educativo y cuarto, la participación de la sociedad"</i>¹²⁶</p> <p>En materia de educación superior, durante la sesión señaló:</p> <p><i>"[...] La educación superior es parte fundamental en este proceso de modernización. No tendremos un sistema educativo completo, si no contamos con una educación superior, fortalecida en sus ámbitos de investigación de docencia y de difusión capaz de responder a los retos nacionales.</i></p> <p><i>En este tema aflora, con toda claridad, el reto de la calidad educativa del sistema. Mucho tenemos que hacer en cuanto a la organización de las universidades y de los centros de educación superior. Busquemos las formas de organización que efectivamente respondan a las demandas de calidad y de relevancia en la docencia y la investigación.</i></p> <p><i>La educación superior –como todo el sistema educativo- reclama un mayor financiamiento, y debe comprometerse con la sociedad para cuidar eficazmente el destino y el ejercicio de dichos recursos. El derroche y la desviación de estos, frente a las grandes carencias y necesidades, atentan, especialmente en el caso de la educación, contra los intereses naciones y ofenden el esfuerzo de todos los mexicanos"</i>¹²⁷</p>	
Diseño y Elaboración propia con datos de IBARRA COLADO, Eduardo (coord.). La universidad ante el espejo de la excelencia: En juegos organizacionales. México, UAM, 1993, 492p. (Colección CSH)		

¹²³ SALINAS DE GORTARI, Carlos. "Educación Superior" en *Universidad Futura*. México, Vol. 1, Núm. 1, 1989(A) p. 60-63.

¹²⁴ *Idem*

Reunión	Propuestas/ Objetivos	Estrategias
<p>3</p> <p>Presentación del Plan Nacional de desarrollo 1989-1994 fue el 31 de Mayo de 1989¹</p>	<p>Durante la presentación del documento y como parte del Acuerdo nacional para el mejoramiento productivo del nivel de vida, se establecieron los siguientes objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mejorar la calidad del sistema educativo en congruencia con los propósitos del desarrollo nacional; -Elevar la escolaridad de la población; -Descentralizar la educación y adecuar la distribución de la función educativa a los requerimientos de su modernización y de las características de los diversos sectores integrantes de la sociedad, y -Fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo ¹ 	<p>En cuanto al establecimiento de estrategias se establecieron, a manera de criterios, los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Consolidar los servicios que han mostrado mayor efectividad; -Reorientar aquellos cuyo funcionamiento ya no armoniza as condiciones actuales; -Implementar modelos educativos adecuados a las necesidades de la población que demanda estos servicios, e introducir innovaciones adaptadas al avance científico y tecnológico mundial ¹
<p>4</p> <p>Presentación del programa para la Modernización Educativa 1989-1994, 9 de Octubre de 1989¹</p>	<p>En el primer apartado que fundamenta a la educación superior se establecieron objetivos básicos para la modernización de la educación superior universitaria y tecnológica, los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mejorar la calidad de la educación superior para formar profesionales que requiere el desarrollo nacional -Atender la demanda de la educación superior universitaria y tecnológica en la medida que lo necesite la modernización de la sociedad, asegurando la oportunidad de ingreso a los estudiantes que proceden de las regiones y grupos sociales más desfavorecidos, con actitudes para cursar estudios de nivel superior -Vincular a las instituciones de educación superior con la sociedad para orientar participativamente el desarrollo de este nivel educativo y contribuir a resolver con los recursos del conocimiento y la organización institucional, los grandes retos sociales, económicos, tecnológicos y científicos del país. -Fortalecer el sistema de coordinación y planeación nacional de la educación superior; orientar la actividad mediante un esfuerzo de evaluación y reordenación interna de las instituciones, con el apoyo sostenido del Estado para su consolidación, e impulsar una mejor y más amplia participación social¹ 	<ul style="list-style-type: none"> -Descentralizar y regionalizar -Ampliar el campo de concertación y operatividad de las instancias de coordinación -Simplificar y agilizar los procedimientos de la administración pública respecto a la educación superior -Apoyar decididamente a la educación superior -Aplicar de manera óptima los recursos disponibles, y -Evaluar permanentemente los logros y procesos de la educación superior¹

Diseño y Elaboración propia con datos de IBARRA COLADO, Eduardo (coord.). *La universidad ante el espejo de la excelencia: En juegos organizacionales*. México, UAM, 1993, 492p. (Colección CSH)

¹²⁵ SALINAS DE GORTARI, Carlos. “Palabras pronunciadas durante la ceremonia de instalación de la comisión nacional para la consulta sobre la modernización de la educación”, En *La educación, la mejor vía para la equidad social*, p.8

¹²⁶ IBARRA COLADO, Eduardo (coord.). *La universidad ante el espejo de la excelencia: En juegos organizacionales*. p.397

¹²⁷ *Idem*

Reunión	Propuestas/ Objetivos	Estrategias
5 Instalación de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) 7 de noviembre de 1989	En el marco de la CONPES, fueron integradas seis comisiones nacionales con sus respectivos grupos técnicos de trabajo, responsabilizándolas de formular los documentos sectoriales correspondientes.	
6 Instalación de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) 23 de noviembre de 1989	En mayo de 1990, después de amplias consultas, esta comisión presentó un primer documento, denominado Lineamientos generales y estrategias para evaluar la educación superior, que contenía las directrices generales para evaluar la educación superior	
7 Celebración de la XXII Asamblea general ordinaria de la ANUIES, 15 de Febrero de 1990	<p>En ella se discutió y aprobó el documento Consolidación y desarrollo del sistema nacional de educación superior, que contiene los compromisos de modernización de la ANUIES y de sus instituciones integrantes, estableciendo objetivos, procedimientos y calendarios de acción. En esta reunión, la ANUIES aprobó siete programas nacionales que forman parte de la estrategia para el desarrollo y consolidación del sistema de educación superior. Estos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Programa nacional de superación académica y formación del personal académico -Programa nacional para el mejoramiento del posgrado -Programa nacional para el mejoramiento de la investigación -Programa nacional de extensión de la cultura y los servicios -Programa nacional de apoyo al bachillerato y los niveles previos -Programa nacional para el mejoramiento e la educación continua y -Programa nacional para el mejoramiento del administración de las instituciones de educación superior <p>Además se aprobaron cuatro de los cinco programas especiales de apoyo al sistema de educación superior:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Programa de estímulos y reconocimientos al personal académico -Sistema nacional de información para la educación superior -Red de comunicación -Red nacional de bibliotecas 	

Reunión	Propuestas/ Objetivos	Estrategias
8	<p>Firma del convenio de concertación y vinculación entre la secretaria de educación pública y el sector productivo privado de bienes y servicios, 28 de febrero de 1990¹²⁸</p> <p>Mediante este convenio se estableció el marco de cooperación entre el sector productivo y el educativo para emprender acciones concretas tendientes a la creación de espacios de concertación y planeación para la modernización del aparato productivo y del sistema educativo nacional.</p>	
9	<p>Celebración de la IX Reunión extraordinaria de la asamblea general de la ANUIES, 12 y 13 de Julio de 1990</p> <p>En ella se discutió y aprobó el documento propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior. (ANUIES 1990: SEP 1991aa) La cual indica los lineamientos, procesos, instancias y etapas que contempla la estrategia de evaluación de la educación superior. Este documento se constituye como la propuesta final que orienta el proceso de evaluación. El documento aprobado por la ANUIES sustituyó la propuesta formulada por la CONAEVA en mayo de 1990, la cual fue considerada muy estricta y con una gran cantidad de indicadores que no se sabía de donde provenían y que obstaculizarían la instrumentación del proceso evaluatorio.</p> <p>La nueva versión contempla tres procesos de evaluación relacionados entre si, que se debían de realizar de manera paralela y simultanea (ANUIES 1990.29-45) y son:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Proceso de evaluación institucional a cargo de la propias instituciones b) B) estudios evaluativos sobre el sistema de educación superior en su conjunto, a cargo de especialistas c) Procesos de evaluación interinstitucional sobre programas y proyectos académicos en las diversas funciones y áreas de la educación superior mediante el mecanismo de evaluación de pares. 	
10	<p>Realización de la primera evaluación institucional de las instituciones de educación superior y formulación de sus programas específicos, segundo semestre de 1990 (SESIC/SEP 1991)</p>	
<p>Diseño y Elaboración propia con datos de IBARRA COLADO, Eduardo (coord.). La universidad ante el espejo de la excelencia: En juegos organizacionales. México, UAM, 1993, 492p. (Colección CSH)</p>		

¹²⁸ SEP. *Evaluación de la educación superior*. México, SEP, 1991 (A). (Colección Modernización Educativa 1989-1994, Número 5.p.149-156)

Reunión	Propuestas/ Objetivos	Estrategias
<p>11</p> <p>Realización de la Vigésima reunión de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) 11 de abril de 1991¹²⁹</p>	<p>En tal reunión se dio a conocer el documento prioridades y compromisos para la educación superior en México (1991-1994), estableciéndose los siguientes acuerdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Que cada institución de educación superior establezca en forma particular, conforme a las características de su propia circunstancia, el compromiso de atender problemas y necesidades institucionales consideradas relevantes, y -Que se desarrollen programas interinstitucionales de alcance nacional, como apoyo prioritario al mejoramiento de la educación superior, en el marco de los trabajos de las comisiones citadas/Comisiones nacionales de evaluación, de posgrado, de investigación y de vinculación con el sector productivo. <p>En esta misma reunión se acordó también la estrategia para la integración y funcionamiento de los comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior (Comités de pares) que establece la integración de ocho comités –seis por área de concurrido y dos para reevaluar difusión de la cultura y organización y apoyo administrativo- integrados por diez miembros¹³⁰</p>	
<p>12</p> <p>Realización de los procesos de evaluación correspondientes a la etapa de desarrollo (1991-1992)</p>		
<p>Diseño y Elaboración propia con datos de IBARRA COLADO, Eduardo (coord.). La universidad ante el espejo de la excelencia: En juegos organizacionales. México, UAM, 1993, 492p. (Colección CSH)</p>		

¹²⁹ SEP. *Evaluación de la educación superior*. México, SEP, 1991 (A). (Colección Modernización Educativa 1989-1994, Número 5, p.149-156)

¹³⁰ SEP/ANUIES. *Estrategia para la integración y funcionamiento de los comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior (comités de pares)*. México, SEP/ANUIES, 1991 (B)

2.4.1 En qué consistía la Modernización de la Educación Superior

Mejorar la calidad a través de la evaluación vinculado a financiamiento eran los ejes principales para modernizar la educación superior.

Para Salinas, la educación superior representaba la esperanza para el desarrollo no sólo económico, sino también social de la nación, en donde este nivel educativo jugaría un papel determinante en la superación gradual y sistemática de la sociedad. Para lo cual, había que gestar una cultura de calidad y el *proyecto de modernización* representaba el plan maestro que permitía articular economía, política y educación superior.

La modernización de la educación superior tuvo lugar tanto en el plano institucional como en el sistémico. En el plano institucional tuvo un gran crecimiento de la organización en su conjunto, así como la actualización del currículum y la modernización de instancias administrativas, de gestión y de planeación. Mientras que a nivel sistémico las transformaciones más relevantes remiten a la redistribución territorial de la oferta educativa, la distribución por áreas de conocimiento y las disciplinas.

La modernización de la educación superior estuvo sustentada sobre la estrategia de evaluación, con la finalidad de la mejora de la calidad. La evaluación pronto se convirtió en una herramienta fundamental dentro de todo el sistema educativo, a partir de entonces, la evaluación de la calidad se dirigiría a distintos niveles: institucional (PIFI, FOMES...), programas académicos (acreditación), académicos y estudiantes

La autoevaluación, la evaluación de pares, la co-evaluación fueron modalidades de evaluación que se implementaron para evaluar la calidad, misma que era vista como una suma de indicadores cargados de subjetividad y de compromiso de mejoramiento. La adopción de estrategias de planeación institucional, la acreditación de los programas

académicos de licenciatura, la inscripción de los programas de posgrado en el Padrón Nacional de Posgrado (PNP), la evaluación a la productividad académica desempeño del trabajo académico, la evaluación realizada por Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), representan parte de la compulsividad¹³¹ de los procesos de evaluación característicos del periodo de la Modernización Educativa.

2.4.2 Programa de Modernización Educativa

La modernización económica del país fue una estrategia del estado mediante la cual se pretendía superar la crisis económica de los tiempos, y “supuestamente” pretendía proporcionar mejores condiciones de vida para los ciudadanos. Y es que la crisis en el país ya presentaba diversas formas de manifestación entre ellas: las profundas brechas entre grupos y clases sociales, el deterioro de la calidad de vida de la sociedad, el agotamiento del aparato productivo y con ello las consecuencias del desempleo, lo cual repercutía en la ineficiencia de los servicios públicos como la educación, salud y vivienda¹³²

En un sentido panorámico se abordan fragmentos del Programa para la Modernización Educativa, con el objetivo de visualizar las directrices que guiaban el timón de la educación en el contexto de la modernización.

Según el capítulo 1 del Programa para la Modernización Educativa¹³³, la educación en general enfrenta diferentes retos, mismos que repercuten de manera directa en la educación superior:

- Descentralización
- Rezago escolar
- Incremento demográfico
- Cambio estructural

¹³¹DIAZ BARRIGA, Ángel, et. al. *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. p. 32

¹³²Cfr. ARREDONDO GALVÁN, Víctor Martiniano. *Perspectivas y retos de la modernización de la educación superior [en línea]*.p.2

¹³³SEP. *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. Apud. Cfr. Arredondo Galván, Víctor Martiniano. *Perspectivas y retos de la modernización de la educación superior [en línea]*.

- Vinculación con el sector productivo
- El avance científico y tecnológico y el de la inversión educativa

El programa, justo en el apartado de "modernización de la educación", hace referencia a las pretensiones e implicaciones que se consideran para modernizar la educación superior, en cuyas palabras se describe:

"[...] Modernizar la educación es pasar a lo cualitativo, romper usos e inercia para innovar prácticas... no es agregar más de los mismo y que esto significa una nueva relación entre las instancias gubernamentales y la sociedad civil; que se trata de una participación conjunta de los actores sociales con el Estado mexicano, históricamente investido de un papel educador irrenunciable; que la modernización educativa es un movimiento y una tendencia. En la caracterización del modelo de educación moderna. Por otra parte, se enfatiza en la calidad de la educación, en la cobertura de los servicios y en la reorganización interna del sistema en base a una política de descentralización. A la educación superior se le asigna un papel de componente dentro de la modernización, el "componente innovador": porque "podrá aportar nuevos conocimientos y nuevas modalidades de formación académica que soporten el esfuerzo de modernización de todo el sistema educativo".¹³⁴

En el programa se muestra¹³⁵ la manera en que la ANUIES hace explícitos sus idearios y claramente se reconoce su participación en la contribución de mecanismos de coordinación y objetivos para la modernización del sistema y también se menciona que el gobierno federal apoya las iniciativas de la ANUIES por conducto de la CONPES y los consejos regionales (CORPES) y los consejos estatales (COEPES) órganos encargados de la planeación de la educación superior, así la ANUIES y los interlocutores del estado fueron asumiendo la política de modernización, reconociendo que es arduo el proceso que llevará a constituir un "verdadero" sistema de educación superior y se reconoce que se deben reforzar los mecanismos de financiamiento para mejorar las condiciones institucionales.

¹³⁴ Cfr. SEP. *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. Apud. Arredondo Galván, Víctor Martiniano. *Perspectivas y retos de la modernización de la educación superior [en línea]*.

¹³⁵ *Idem*

2.5 Los noventa, los dos mil y los modelos educativos

A partir de la década de los noventa, el sistema de educación superior ha sufrido cambios importantes, en sus diferentes ámbitos: en cuanto a la matrícula en el nivel de licenciatura en universidades públicas ha sido estable, se presenta un incremento en los institutos tecnológicos y en las IES privadas; en cuanto al profesorado se observa un incremento en la tipología “profesor de tiempo completo” y en la tipología “profesor de tiempo parcial” en las universidades públicas, la investigación ha crecido notablemente a través de los posgrados y en la publicación más frecuente, la consolidación de cuerpos colegiados, el crecimiento de las redes de investigación, la organización institucional ha sido más reglamentada, la gestión ha intentado ser más eficiente... etc... algunos de estos cambios¹³⁶ han sido resultado de la introducción de políticas transexenales como: “elevar la calidad de la educación superior, a través de procesos de evaluación” desde el gobierno de de la Madrid hasta nuestros días con Calderón, claro con sus respectivos estilos de gobierno y estrategias. El estado ha intentado conducir los procesos de planeación al interior de las universidades, mediante recursos extraordinarios que inducen cambios en las instituciones de educación superior del país.

Ante los cambios, la planeación estratégica de los sexenios anteriores no respondía a los requerimientos de las demandas actuales, a diez años del gobierno Salinista, los estudiosos del tema sustentaban que el proyecto de planeación (PROIDES) había sido ineficaz, en tanto, que los problemas detectados mediante la evaluación hecha en los PROIDES no había comprometido respuestas concretas, por parte de las IES.

Para principios de los noventa se crearon y, en su caso, se reforzaron programas para la asignación de presupuesto extraordinario creados por la ANUIES y la SESIC y reglamentados, en cuanto a reglas de operación, pero la Secretaria de Hacienda, dichos programas tenían finalidades específicas, eran programas anuales, cuyas reglas de

¹³⁶ En las universidades públicas

operación eran establecidas por el gobierno federal e implicaban y un tipo o mecanismo de evaluación externa, la participación de las instituciones de educación superior era de carácter voluntario. El objetivo perseguido era el mismo desde la modernización, es decir, elevar la calidad de la educación superior, así que dichos programas podrían agruparse en distintas **categorías**¹³⁷, según el objetivo en que recaerían:

- Mejorar el desempeño y la formación de los profesores de tiempo completo y definitivo de las instituciones
- Mejorar la infraestructura y servicios institucionales
- Apoyar la investigación
- Promover la cooperación entre instituciones mediante equipamiento de espacios físicos
- La construcción y equipamiento de espacios físicos

La evaluación como estrategia de elevación de la calidad, fue un proceso que ha permanecido porque ha sido acompañado de recursos financieros para las instituciones que adopten mecanismos de valoración de su desempeño, en los diferentes ámbitos de funcionamiento.

2.5.1 La calidad, la evaluación y el financiamiento: Establecimiento del PIFI y la innovación curricular

Con la demanda de la mejora de la calidad a nivel internacional; los gobiernos y universidades del mundo intentaron que la educación funcionará con una lógica distinta: la empresarial¹³⁸. La educación se convirtió, aun con mayor fuerza, en el eslabón de desarrollo económico, político, tecnológico y en esa lógica era necesario y fundamental

¹³⁷Categorías construidas por. LÓPEZ, Romualdo y CASILLAS, Miguel Ángel. “El PIFI. Notas sobre su diseño e instrumentación”. p. 40

¹³⁸ Sostengo que empresarial, en el sentido de que subsume con acciones el sentido de formación del sujeto, y potencializa la formación para el trabajo, aunque se reconoce que en lo particular las instituciones y los gremios profesionales han asumido, desde la docencia, un sentido distinto de formación del ser humano.

intervenir todos los recursos posibles para mejorarla, así se comenzaron a gestar una serie de políticas encaminadas a la mejora de la calidad.

“[...] las instituciones públicas crecientemente comienzan a financiar con mecanismos de mercado, e incluso las instituciones privadas no se financian exclusivamente de recursos procedentes del pago de la matrícula, sino que acceden a fondos concursables de investigación, becas, créditos a tasas subsidiadas por el Estado, o directamente a aportes públicos”¹³⁹.

En México, desde la modernización de la educación superior se implementaron un conjunto de políticas encaminadas recaer, en cierto sentido, en la transformación de las curricula en las Universidades Públicas Estatales, pues éstas eran claves para una verdadera transformación. Estas políticas de calidad, que se basan en la evaluación de múltiples ámbitos de sistema, asociaban recursos complementarios o financiamiento extraordinario. Esta situación afecto de manera directa al currículo de cada Institución de Educación Superior Pública (IES) ya que el acceso al recurso induciría cambios, tales como: el establecimiento de modelos educativos basados en determinados criterios

Díaz Barriga¹⁴⁰ menciona que la paradoja de este movimiento es que en Europa las políticas de calidad fortalecieron la autonomía universitaria, pero en México sucedió lo contrario centralizó las políticas en detrimento de autonomía, porque las IES se sometieron (aunque no de manera obligatoria, pero sí de manera obligada, por sus condiciones precarias) a los rudos procesos de evaluación que les posibilitaría financiamiento extraordinario. Así que el autor menciona que para los primeros años (noventa) se estableció la ecuación:

¹³⁹GAMEZ, Susana. *Informe del financiamiento de la educación superior en República Dominicana*. [en línea] Apud. RAMA, Claudio. “Las contradicciones del financiamiento universitario en América Latina y el Caribe”, en Axel Didriksson y Alma Herrera (Coordinadores). *El financiamiento de la Universidad en América Latina y el Caribe*.p.25

¹⁴⁰DÍAZ BARRIGA, CASALES. Ángel. Presentación: “Los dilemas de la Universidad ante los modelos”

Calidad = Evaluación (Indicadores) = Financiamiento



Figura 4. Fuente: Elaboración propia con datos de DÍAZ BARRIGA, CASALES. Ángel. Presentación: “Los dilemas de la Universidad ante los modelos”

“Hoy, las políticas federales de planeación, evaluación y certificación, en lugar de contribuir a incrementar una mayor libertad en las instituciones que las lleve hacia una necesaria revitalización creativa de sus recursos, continúa aprisionándolas con formalidades y requisitos cada vez más intrincados, situándolas entre la adaptación forzada y la simulación teatral”¹⁴¹.

Las políticas encaminadas a la mejora de la calidad vinculada a la evaluación y con ello al financiamiento, influyeron para que las IES se sujetaran a mecanismos rudos de evaluación que generó efectos, como el de la uniformidad y la simulación. Las instituciones son evaluadas con una serie de criterios iguales y sujetadas a formular un programa “rector” [(Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI).]¹⁴² basado en los mismos criterios de presentación. Si bien, existen particularidades que caracterizan a las universidades, también se reconoce que en el afán de intentar que la institución adquiriera el recurso se cae en simulaciones.

¹⁴¹PORTER, Luis. *La planeación de la autoridad, La planeación de la libertad. Inconsistencias e incompatibilidades del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)*. P.588

¹⁴² Más adelante, se especifica el Programa.

“Una concepción surgida de métodos uniformados, fundada en la pasividad de las universidades públicas, basada en una racionalidad técnica, que no surge de la mente, la sensibilidad y el cuerpo universitarios. Una planeación de la autoridad en lugar de una planeación de la libertad.”¹⁴³

Pero retomemos entonces el tema del financiamiento extraordinario, como se viene sustentado en el escrito debido a la falta de éxito en la planeación sugerida a las universidades autónomas estatales, en los periodos sexenales anteriores, es que para comienzos de los dos mil, con antecedentes de la década de los noventa, es que se instauran fondos y programas concursables que les permitían a dichas instituciones adquirir recursos extraordinarios, el punto clave para lograr la adquisición de dichos fondos eran una serie de requisitos como: la evaluación del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y las evaluaciones de CIEES y las acreditaciones, por medio de los organismos de COPAES, mismos de los que hablaremos con mayor precisión en las siguientes paginas.

2.5.2 El financiamiento extraordinario

En México las Universidades Autónomas Estatales (UPEs) reciben recursos del estado a través del subsidio ordinario, pero también pueden recibir recursos de fondos concursables, lo que se llamaría con mayor precisión recursos extraordinarios.

El **subsidio ordinario**¹⁴⁴ cubre el gasto corriente que se destina al sostenimiento de la operación regular de las IES, tiene la característica de ser irreductible, es decir, que no se puede reducir porque ya están comprometidos los gastos de operación para pagar la nómina de los empleados, el mantenimiento de instalaciones, etc.

¹⁴³PORTER, Luis. *Op. Cit.* p. 589

¹⁴⁴Subsecretaría de Educación Superior. *Aspectos financieros del sistema universitario de educación superior.. [en línea].*

En cuanto al **subsidio extraordinario**¹⁴⁵ son aquellos recursos que se reciben independientemente del subsidio ordinario, y estos recursos a diferencia de los recursos ordinarios están destinados básicamente para mejorar y asegurar la calidad de la educación superior mediante la presentación de una gama de fondos que sirven para la mejora de la educación superior del país, en el 2009 la SEP presento 15 fondos extraordinarios de los cuales 12 eran creación reciente: 8 son para Universidades públicas estatales (UPES) y 3 no tan recientes son transexenales dirigidos a las UPES, los fondos restantes eran para Institutos Tecnológicos (2) y las Universidades interculturales (2), estos son presentados y permiten acceder a fondos concursables cuyo *requisito, en algunos casos, es la evaluación de la calidad por “pares académicos” (CIEES), acreditación de programas o presentación y congruencia con el PIFI.*

Para lograr que una universidad cuente con recursos federales extraordinarios, debe someterse a una serie de requisitos de evaluación de pares. Estos fondos¹⁴⁶ están ligados a condicionamientos tanto administrativos como académicos a ello se le denomina técnicamente: “subsidio extraordinario”, el cual como señala Roberto Rodríguez¹⁴⁷ se integra por varios fondos cuyo monto y reglas de operación son normadas por la Cámara de Diputados a iniciativa del poder ejecutivo en cuanto al: diseño de programas, la estimación del presupuesto anual, la negociación con la Secretaria de hacienda y crédito público y el congreso para la aprobación, se encarga la Subsecretaria de Educación Pública.

El subsidio ordinario, sin duda es la herramienta fundamental para que las IES públicas operen, sin embargo, es conveniente resaltar que el subsidio extraordinario representa, con respecto al ordinario, el 4% de los recursos ordinarios,¹⁴⁸ lo cual comparativamente no es representativo en números absolutos pero traducido en proyectos es un gran apoyo económico a las universidades.

¹⁴⁵Subsecretaria de Educación Superior. *Aspectos financieros del sistema universitario de educación superior.* [en línea].

¹⁴⁶Las categorías en las que se agrupan los fondos se pueden consultar en el anexo 2.

¹⁴⁷RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto. Alternativas al financiamiento universitario: Subsidios extraordinarios centralizados. [en línea]

¹⁴⁸ *Idem*

2.5.2.1 Fondos competitivos para acceder al subsidio extraordinario

“Las instituciones reciben asignaciones adicionales fuera de presupuesto para programas y proyectos dedicados al desarrollo institucional, el reforzamiento de los programas de posgrado etc. Estas asignaciones se basan en el rendimiento, la calidad del trabajo y la capacidad organizativa para la innovación”

Sin duda, existen diversos requisitos y lineamientos para los distintos fondos de subsidio extraordinario. Existe un programa que es el requisito rector de “casi” todos los fondos del subsidio extraordinario denominado: Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) este contiene una serie de lineamientos a los que la universidad debe comprometerse para realizar en un periodo de tiempo; el mismo debe integrar los proyectos que se realizarían, si es que se otorga el financiamiento. Otro de los requisitos para todos los fondos extraordinarios, destinados a proyectos institucionales, es la evaluación de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) o en su caso la acreditación por las agencias acreditadoras reconocidas por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

La finalidad del otorgamiento de los subsidios extraordinarios se destina básicamente a mejorar y asegurar la calidad de la educación superior¹⁴⁹, los apoyos se otorgan para tres rubros fundamentalmente: 1. Ampliación o adecuación de espacios para el crecimiento de las IES, 2. Se relaciona con proyectos académicos de las IES en el marco de programas de fortalecimiento institucional (PIFI)¹⁵⁰ y finalmente 3. Pago de pensiones al personal académico¹⁵¹.

Ahora bien, los fondos que se presentan en el presente texto son los fondos competitivos del 2009 para universidades públicas estatales¹⁵² que son las que pueden competir por estos

¹⁴⁹Subsecretaría de Educación Superior. *Aspectos financieros del sistema universitario de educación superior*. [en línea].

¹⁵⁰ Establecer un esquema mediante el cual se otorguen recursos extraordinarios a las instituciones públicas de educación superior para la realización de los programas integrales de fortalecimiento institucional que hayan sido evaluados favorablemente por comités de expertos que se integren para tal efecto

¹⁵¹RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto. *Alternativas al financiamiento universitario: Subsidios extraordinarios centralizados*.

¹⁵² Comúnmente las Universidades Autónomas de cada estado de la República Mexicana

fondos¹⁵³, los fondos tienden a clasificarse en las tres rúbricas que presente anteriormente, pero generalmente todos están referidos a los resultados de evaluación de la calidad o a condicionamientos semejantes (ver Anexo 2)

El número de fondos competitivos son 11, sin embargo, desde mi punto de vista son 4 los más antiguos y que además están vinculados al programa integral del fortalecimiento institucional (PIFI), los programas son: PROMEP¹⁵⁴, FOMES¹⁵⁵, FIUPEA¹⁵⁶ y FAM¹⁵⁷

PIFI	PROMEP
	FOMES
	FUIPEA
	FAM

Al estar vinculados al PIFI los fondos competitivos, deberán de sujetarse a las normas de otorgamiento del recurso, a través de la revisión de comités de pares, quienes revisaran que el PIFI sea completamente congruente con respecto al fondo por el cual se concursa, es decir, si la institución concursa por el fondo de mejoramiento del profesorado (PROMEP), el PIFI debe contener al menos una estrategia que posibilite dicha mejora, así debe de haber congruencia entre el PIFI y los fondos por los que va concursar, ya que de no ser así la evaluación impedirá el otorgamiento del recurso.

De igual forma existen fondos cuyo requisito es: la evaluación de los CIEES o la acreditación de programas académicos, por las agencias acreditadoras reconocidas por COPAES y en su caso intervendrá CONACYT para la evaluación de los programas de posgrado.

En cuanto a los demás fondos competitivos que son:

1. Fondo para la Ampliación de la Oferta Educativa de Nivel Superior

¹⁵³ También participan para otros dos fondos respectivamente: las Universidades Interculturales y los Institutos tecnológicos.

¹⁵⁴ Programa de Fortalecimiento del profesorado

¹⁵⁵ Fondo para la Modernización de la Educación Superior

¹⁵⁶ Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales con evaluación de la ANUIES

¹⁵⁷ Fondo de Aportaciones Múltiples

2. Fondo para la Consolidación de las Universidades Públicas Estatales y con Apoyo Solidario
3. Fondo para incremento de la matrícula en educación superior de las universidades públicas estatales y con apoyo solidario
4. Fondo para el modelo de asignación adicional al subsidio federal ordinario, universidades públicas estatales (distribución por la fórmula Cupia con participación de la SEP y ANUIES)
5. Fondo para el reconocimiento de plantilla de Las universidades públicas estatales
6. Fondo de apoyo para reformas estructurales de las universidades públicas estatales
7. Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM)
8. Fondo de apoyo para saneamiento financiero de las upes por debajo de la media nacional en subsidio por alumno

De manera generalizada todos los fondos competitivos promueven la mejora de la calidad, algunos de estos fondos están vinculados de alguna manera con la evaluación de pares académicos, de los CIEES que también son pares académicos o de las agencias acreditadoras reconocidas por COPAES o en el caso de posgrado de CONACYT que también son comités de expertos, cierto es que todos los fondos cumplen un objetivo específico y tienen reglas distintas de operación. (Ver Anexo 2)

2.5.2.1.1 ¿Qué es el PIFI? Notas sobre el PIFI

“El PIFI, recupera, potencializa y organiza en un modelo de planeación estratégica la experiencia de calidad de los años noventa”¹⁵⁸

El PIFI nace en el Programa Nacional de Educación en el sexenio de Vicente Fox, documento que establece el compromiso del gobierno para apoyar a las instituciones para generar el programa integral desarrollo institucional (PIFI) mediante el cual se canalizaran el mayor número de fondos federales extraordinarios. Se dice que este programa da cuerpo, integridad y consolidación a los programas federales anteriores que habían fracasado en la formulación de la planeación al interior de las universidades.

La intención del PIFI es promover la elaboración de un programa integral, lo que implica que, deberá sustentar coherencia interna entre los objetivos y metas anuales progresivas y

¹⁵⁸ DÍAZ BARRIGA, CASALES. Ángel. Presentación: “Los dilemas de la Universidad ante los modelos”

concatenadas, que coadyuven con la mejora y el aseguramiento de la calidad de los servicios educativos de la institución, esto a través de la colaboración de la comunidad.

El PIFI es un programa que deben elaborar las instituciones educativas, especial y únicamente las Universidades Autónomas Estatales, a partir del reconocimiento de sus puntos débiles y que estos se asuman mediante compromisos que permitan que la institución avance, año con año, en la resolución de sus propios problemas. El programa tiene la finalidad de ir alcanzando la situación deseable para las universidades.

El PIFI es vigilado y supervisado por la SESIC, quien canaliza los apoyos económicos anuales para que las universidades lleven a cabo las acciones establecidas que justificaron en el documento, además deberán ser evaluadas por los comités de pares.

2.5.2.1.1.1 Orientaciones generales que le dan sustento al PIFI

López y Casillas¹⁵⁹ mencionan que el PIFI tiene al menos dos niveles de orientación General y Operativa, éstos le dan sustento y a nosotros nos permiten entender la orientación de la implementación de las políticas actuales ¿De dónde viene?, ¿Qué se pretende?, ¿Bajo qué esquemas las universidades están trabajando su planeación?

Estas dos orientaciones pueden desagregarse en, por lo menos, cuatro dimensiones principales: *la filosofía general que lo orienta* (tipo de gestión), *la concepción disciplinaria dominante* (que deriva del modelo universitario que predomina en la actualidad), *la concepción política que orienta el modo de articulación del sistema* (control del sistema) y *la concepción administrativa* que predomina (que da lugar a la práctica administrativa).

¹⁵⁹LÓPEZ, Romualdo y CASILLAS, Miguel Ángel. “El PIFI. Notas sobre su diseño e instrumentación”. p.43

Los cuadros permiten visualizar claramente las concepciones, bajo las cuales, se orienta el PIFI y permiten mayor comprensión de la procedencia del programa.

Orientaciones Generales			
Concepción filosófico-política	Concepción disciplinaria dominante	Concepción política (de articulación del sistema)	Concepción administrativa
Tecnocrático científica	Ciencias duras	Estado evaluador-interventor a través del financiamiento	Planeación estratégica

Tabla 3. Fuente: Tomado de LÓPEZ, Romualdo y CASILLAS, Miguel Ángel. “El PIFI. Notas sobre su diseño e instrumentación”. P.68

Orientaciones Operativas			
Concepción filosófico-política	Concepción disciplinaria dominante	Concepción política (de articulación del sistema)	Concepción administrativa
Burocrática	Universidad de Investigación	Multi-controlado por agencias para gubernamentales de evaluación y certificación	ISO mórfica

Tabla 4. Fuente: Tomado de LÓPEZ, Romualdo y CASILLAS, Miguel Ángel. “El PIFI. Notas sobre su diseño e instrumentación”. P.68

2.5.2.1.1.2 Niveles de formulación del PIFI y sus requisitos¹⁶⁰

La elaboración del programa (PIFI) tiene diferentes niveles de formulación:

- Institucional
- Dependencia de la Educación Superior (DES)
- Cuerpos académicos (CA)

Para lo cual, cada nivel tiene que elaborar lo siguiente:

¹⁶⁰ Cfr. SESIC. Guía PIFI 3.0. [en línea]. www.sesic.sep.gob.mx. Pp.7, 20, 29,44. Apud. LÓPEZ, Romualdo y CASILLAS, Miguel Ángel. Op. Cit.

- Un programa de mejorara de la capacidad y competitividad académicas/cos (RENDIMIENTO) y que contribuya a promover valores (METAS) mediante los indicadores de desempeño institucional
- Metas y compromisos para cada uno de los años, por ejemplo 2004, 2005, 2006, 2007....

La metas compromisos que asumen las DES y la institución para cumplirse en cada uno de los años debe incluir:

- **PARA PROFESORES:** Obtención del perfil PROMEP, miembros del SNI o del sistema de creadores, y tutores que se irán incorporando a cada uno de los programas académicos
- **PARA CUERPOS ACADÉMICOS:** cuantos y de qué tipo (consolidados, en proceso de consolidación, en formación).
- **PROGRAMAS ACADÉMICOS:** actualización, tasas de titulación, mejora de la calificación en CIEES, acreditación en COPAES.

En el *nivel institucional* se debe presentar un requisito adicional, a los antes mencionados:

Un programa de gestión institucional. La gestión comprende: una normativa actualizada, procesos estratégicos de gestión que son certificados por la norma ISO 9000:2000, difusión, integración y exploración del Sistema Integral de Información administrativa (SIIA). Número y proporción de personal directivo que habrá sido actualizado y capacitado

El programa deberá contener los resultados de evaluación de CIEES, Agencias de COPAES, el CONACyT ya que sus comentarios u observaciones inducen a las instituciones a mejorar y mediante la enunciación en el PIFI se logra que las universidades se comprometan en mejorar la calidad de sus servicios.

Otra de las características del PIFI es que este incorpora al rector, como un actor fundamental en la vida académica de la institución, por lo que se le obliga a aclarar dudas e incluso a defender argumentos de su programa en la presentación que se realiza ante el comité académico de evaluación.

2.5.2.1.1.3 Advenimiento de los efectos del PIFI

Existen tesis y antítesis encontradas en torno a las potencialidades de planeación del PIFI, las contradicciones no se han hecho esperar y estudiosos del tema han escrito sobre estas inconsistencias, de ahí que presento el cuadro de Romualdo López y Miguel Ángel Casillas quienes ya escribieron al respecto, se ha decidido inscribirlas en este apartado ya que se considera podría servir de trampolín para un futuro texto.

Promesas y Peligros del PIFI	
Promesas	Peligros
<ul style="list-style-type: none"> -Mecanismo claro de asignación de recursos federales -Integra y da coherencia y congruencia a algunos programas federales anteriores -Promueve la planeación institucional -Hay un proceso de sensibilización y capacitación en las instituciones -Propicia la participación de diferentes actores institucionales -Genera una dinámica de transformación institucional -Dinamiza a las autoridades y profesores de tiempo completo -Focaliza la asignación de recursos -Impulsa la consecución de metas 	<ul style="list-style-type: none"> -Reglas semejantes para condiciones institucionales muy heterogéneas -Basada en múltiples supuestos -Dinamización de la institución en un sentido diferente al de la comunidad -Insuficiente participación de los órganos de gobierno institucional -Presión para el cumplimiento de indicadores -Simulación latente -Impacto en la gobernabilidad institucional y en el concepto de autonomía -Futuro ligado a la administración en turno -Propicia el “efecto Mateo”.
<p>Tabla 5. Fuente: Tomado de LÓPEZ, Romualdo y CASILLAS, Miguel Ángel. “El PIFI. Notas sobre su diseño e instrumentación”.</p>	

Díaz Barriga¹⁶¹, hace una puntual reflexión cuando menciona que el PIFI fue la estrategia clave que logro inducir cambios en las instituciones del país, mismas que no se resistieron porque los procesos de evaluación y de dinámicas de cambio fueron acompañados de recursos adicionales.

2.5.3 La evaluación institucional

En este apartado se aborda la evaluación institucional, porque como se ha mencionado, forma parte de los objetivos transexenales que perseguían elevar la calidad y que a consecuencia, fueron tomados a consideración para la asignación del subsidio federal extraordinario.

La evaluación del currículo o el plan de estudios en su caso, es una práctica que se ha proliferado a partir de los años noventa. Dicha práctica ha sido un ejercicio que ha tenido una gran carga discursiva de la calidad, ya que pareciera que estar evaluado directamente implicaría ofrecer servicios de calidad, sin embargo, los distintos indicadores permiten mostrar las deficiencias del programa para corregirlas, y en ese sentido es que se toman en consideración para la construcción del PIFI, el diagnóstico que realizan las agencias acreditadoras o en su caso los CIEES posibilitan dar cuenta de las deficiencias y poder proyectarlas en el modelo de universidad que se persigue, así la evaluación hoy por hoy se ha convertido en pieza clave para canalizar recursos extraordinarios hacia las universidades.

La evaluación de la calidad en la educación superior comprende factores y procesos básicos como lo es: la docencia, la investigación y la extensión, en estas funciones existe un proceso que converge a lo largo de éstas y es el proceso de gestión. Dicha multifuncionalidad de la educación superior hace que la evaluación de la calidad sea la más compleja del sistema educativo mexicano, por lo que considera una gran cantidad de indicadores

¹⁶¹ Cfr. DIAZ BARRIGA, Ángel y MENDOZA ROJAS, Javier. *Educación Superior y Programa Nacional de Educación 2001-2006: Aportes para la discusión*. Apud. DIAZ BARRIGA, Ángel, et. al. *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. p.25.

Existe un entramado de conceptos entorno a la evaluación, sin embargo, sin afán de pretensión se abordaran algunos aspectos:

“La evaluación educativa es un proceso sistemático y participativo de reflexión que ayuda a comprender el quehacer educativo y a tomar decisiones fundamentadas para mejorar, pues remite a cuestionamientos a nivel institucional como lo son: ¿Logramos los objetivos que pretendemos?, ¿en qué medida?, ¿Cómo lo hacemos?, ¿Qué debemos hacer para mejorar?”¹⁶²

El Consejo Nacional de Evaluación de la Educación Superior ha elaborado una definición de la evaluación en la educación superior:

“[...] es un proceso continuo, integral y participativo que permite identificar una problemática analizarla y explicarla mediante información relevante. Como resultado, proporciona juicios de valor que sustentan la consecuente toma de decisiones. Es por tanto, parte fundamental de las tareas de planeación y no un proceso superpuesto para dar cumplimiento a determinados requerimientos administrativos”¹⁶³

La definición refleja una postura no pretende ser una definición científica sino simplemente concreta y clara.

2.5.3.1 Modalidades de evaluación en la educación superior¹⁶⁴

Existen tres modos en los que se realiza la evaluación, en estos se hace referencia en las personas o instancias, pertenecientes o no a las instituciones, que elaboran el proceso evaluativo.

- *Auto-evaluación:* Se efectúa por responsables del diseño y operación de los programas. Cuando ésta se realiza atendiendo intereses genuinos y no por pretensiones externas proporciona información valiosa y detallada sobre la operación y resultados reales del programa.

¹⁶²Cfr. CEDILLO ARIAS Laura y GÓMEZ CORDOBA Berenice. *Op. Cit.p.4.*

¹⁶³TÜNNERMANN BERNHEIM, Carlos. *Calidad, evaluación institucional, acreditación y sistemas nacionales de acreditación. [en línea]. p.7.*

¹⁶⁴TÜNNERMANN BERNHEIM, Carlos. *Calidad, evaluación institucional, acreditación y sistemas nacionales de acreditación. [en línea]. p.7..*

- *Evaluación interna:* Efectuada por personal de la misma institución, pero distinto del que diseña y opera los programas. Esta modalidad ofrece elementos de juicio general para comparar el desempeño de cada programa, de acuerdo a los criterios de la propia institución o de un sector de esta.
- *Evaluación externa:* Efectuada por personal ajeno a la institución, su objetivo es incorporar enfoques, expectativas y puntos de vista distintos a los de la institución, con el fin de proporcionar elementos importantes para determinar la relevancia, competitividad social del programa o de la institución.

2.5.3.2. Procesos de evaluación de la calidad; Métodos¹⁶⁵

Para evaluar la calidad de los programas de educación superior, existen diversos métodos, éstos se refieren al ¿Cómo?, de la evaluación, estos pueden reducirse a dos fundamentales:

-La auto-evaluación institucional y/o de programas: Sobre la auto-evaluación descansa la acreditación de las instituciones de educación superior. Es un mecanismo que permite a las instituciones que brindan un servicio educativo rendir cuentas ante la sociedad y el estado, y a este último dar fe ante la sociedad global de la calidad del servicio prestado. Una institución se evalúa introspectivamente con lealtad y objetividad, se analiza la calidad (Lo que es y desea ser; lo que de hecho realiza; cómo opera y cómo se organiza y administra¹⁶⁶), lo cual sirve para la planificación y el re-encauce de situaciones o acciones correctiva para la mejora de la institución. Una de sus características es que en esta acción se requiere de la participación de todos los actores institucionales. Con respecto a esta forma de operar la evaluación en México hay poca experiencia, tanto en políticas como en la práctica de la auto-evaluación, esto también ocurre con el resto de los países de América Latina.

-La evaluación de pares: Refiere a la práctica que realizan evaluadores externos, se denomina de “pares”, ya que son grupos de académicos con alto prestigio que se reúnen en gremios y que provienen de diversos referentes profesionales pertenecientes al área de conocimiento que evalúan

¹⁶⁵ *Ibidem.*, p.9.

¹⁶⁶ *Ibidem.*, p.11.

2.5.3.3 ¿Qué es la acreditación?

La acreditación, sencillamente puede entenderse como, el procedimiento mediante el cual un organismo autorizado (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior S. A. [COPAES]) reconoce formalmente que un programa es de calidad y con su puesta en práctica se formarán profesionistas competentes. De la acreditación del posgrado se encarga el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

2.5.3.4 Principios y particularidades de los procesos de acreditación

El proceso de acreditación incluye una serie de etapas evaluatorias como lo son: la auto-evaluación elaborada por la misma institución, la evaluación de pares (CIEES) en donde intervienen evaluadores externos a la institución y finalmente si el resultado de los evaluadores externos es bueno, se da pie a canalizar a la institución de educación superior a la agencia acreditadora correspondiente según el área de conocimiento a la cual pertenezca el programa a evaluar. Dicha agencia acreditadora comienza a generar evaluación para poder otorgar la acreditación y con ello determinar si el programa cumple con los requisitos mínimos de calidad.

Los CIEES, son conocidos como “*comités de pares*” debido a que en ello se agrupan cuerpos colegiados que son integrados por académicos de alto prestigio, de diversas instituciones del país, que se encargan de la *evaluación (diagnóstica)* de programas, funciones, servicios y proyectos de instituciones que solicitan de esa función. En el proceso de evaluación los académicos, visitan las instituciones y recaban información de estudiantes, profesores y autoridades con la finalidad de evaluar carreras y programas de investigación

El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A. C. (COPAES), es un consejo que se encarga de reconocer a agencias acreditadoras de las distintas áreas de conocimiento y las regula para que éstas a su vez ejerzan el proceso de evaluación para la acreditación.

2.5.3.5 Esquema de Acreditación del COPAES¹⁶⁷

En el actual modelo de evaluación y acreditación, un programa para ser acreditado tendrá que ser previamente evaluado por los organismos evaluadores (CIEES) quienes sólo podrán otorgar una evaluación diagnóstica, luego de ello si su evaluación es satisfactoria, se canalizan hacia las agencias acreditadoras.

En el año 2000, con la entrada de un nuevo gobierno se da delimitación de funciones entre los CIEES y los organismos acreditadores y además, debido a la vinculación con políticas de financiamiento, se propuso que la evaluación fuese calificada de acuerdo con el grado de calidad que los programas habían logrado, de esta manera se comenzó a asignar en la evaluación de nivel 1, 2 y 3 a cada programa, información que se entrega junto con el reporte de retroalimentación del programa.¹⁶⁸ Para ello los CIEES fueron definiendo los indicadores que permitían asignar un nivel a cada programa, de esta manera pasa de ser instancia que realizar una evaluación formativa, a instancias que elaboran un juicio sobre el programa.

Los programas que obtienen nivel 1 y 2 tienen derecho a presentar proyectos de trabajo para que, mediante una evaluación, puedan obtener recursos extraordinarios. Los programas que califican en el nivel 3 están prácticamente desahuciados y no pueden participar en los mismos. Así sólo los programas que han sido evaluados con nivel 1 por los CIEES, pueden solicitar su evaluación para efectos de la acreditación, esto no necesariamente se respeta, de hecho existen programas que reciben calificación nivel 2, inclusive nivel 3 que, no sólo han solicitado evaluación a los organismos acreditadores, sino que incluso el resultado del ejercicio de evaluación (CIEES) ha sido la declaración, por parte de este organismo, que cumplen con los requisitos para ser acreditados. De esta manera se empiezan a introducir elementos de evaluación que recaen directamente en el condicionamiento del recurso extraordinario.

¹⁶⁷CEDILLO ARIAS, Laura. Tesis: *Situación actual de la acreditación de los programas académicos de licenciatura en México: un análisis cuantitativo*. México, Tesis UNAM, 2009. 220p.

¹⁶⁸DÍAZ BARRRIGA, Ángel. *Riesgos de los Sistemas de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*. [en línea]. p.8

2.5.3.6 Etapas del proceso de acreditación

El proceso de acreditación lo integran diversas etapas¹⁶⁹, cada una de las cuales requiere de un procedimiento específico. Las etapas son las siguientes:

- **Solicitud de acreditación:** La acreditación es voluntaria, el titular de la institución deberá solicitar expresamente al *organismo acreditador*, reconocido por el COPAES, su intervención para llevar a cabo el proceso de acreditación de uno o más de sus programas, para lo cual firmará un contrato con el mismo *organismo acreditador*.
- **Cumplimiento de condiciones para iniciar el proceso de acreditación:** Es necesario para iniciar el proceso de acreditación, los programas deberán satisfacer un conjunto de condiciones previamente establecidas por el *organismo acreditador*, de conformidad con el Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos emitido por el COPAES; sin embargo, su cumplimiento no será garantía de la acreditación.
- **Auto-evaluación:** El programa deberá efectuar una auto-evaluación que considere, cuantitativa y cualitativamente, sus actividades, organización, insumos, procesos, funcionamiento general y resultado, así como el alcance de sus objetivos y metas. La auto-evaluación deberá integrarse en un informe que se entregará al *organismo acreditador*. Para realizar la auto-evaluación se requiere de un alto grado de participación de la comunidad académica del programa.
- **Evaluación del organismo acreditador:** Con base en el informe de auto-evaluación y la evaluación de las condiciones para iniciar el proceso de acreditación, el *organismo acreditador* hará la valoración integral del programa mediante la revisión documental y una visita de evaluadores a la institución que lo imparte, en donde éstos efectuarán entrevistas con representantes de los sectores de su comunidad y recabarán información complementaria. Los evaluadores o visitantes deberán elaborar un informe de la evaluación realizada, que contendrá la propuesta para otorgar o no la acreditación solicitada, así como las recomendaciones que, en su caso, el programa deberá atender para lograr la acreditación.
- **Dictamen final:** Con el informe de los visitantes o evaluadores, el organismo acreditador emitirá un dictamen final del que puede resultar una de las siguientes categorías:

¹⁶⁹COPAES. *Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior*. [en línea]. P.5.

- Acreditado. Para el programa que cumpla con lo establecido por el COPAES respecto a la calidad.
- Acreditación condicionada. Se otorga al programa que, aun cuando no cumple con todo lo establecido por el COPAES respecto a la calidad, podría ser acreditado si atiende ciertas recomendaciones en un plazo determinado.
- No acreditado. Se da al programa que no tiene condiciones suficientes para ser acreditado. Después de un periodo mínimo establecido por el organismo acreditador, el programa podrá solicitar otra vez su acreditación, siempre que haya atendido las recomendaciones que se le hicieron.

Mecanismo de revisión.

Según la normatividad y lo establecido por el COPAES, cuando la institución exprese su desacuerdo con el dictamen final, podrá solicitar al *organismo acreditador*, por escrito y notificándolo al COPAES, la revisión de dicho dictamen final conforme al procedimiento establecido; deberá fundamentar la solicitud anexando la documentación probatoria que considere necesaria. Si el dictamen revisado es aún insatisfactorio para la institución, un representante autorizado podrá acudir al COPAES, el cual promoverá, en su caso, después de analizar el dictamen de evaluación, la petición de la institución y la información generada para el proceso de acreditación, un nuevo proceso de evaluación ante el *organismo acreditador*, pero ahora con la presencia de expertos del área designados por el COPAES. El dictamen de evaluación será, en este caso, inapelable.

En el marco de la evaluación del currículo que condiciona, un tanto, el subsidio extraordinario se considera a evaluar distintas categorías y criterios entre tantos, se mencionan sólo algunos:

- Personal académico adscrito al programa.
- Currículum.
- Métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje.
- Servicios institucionales para el aprendizaje de los estudiantes.

- Alumnos.
- Infraestructura y equipamiento de apoyo al desarrollo del programa.
- Líneas y actividades de investigación, en su caso, para la impartición del programa. (cuerpos académicos)
- Vinculación.
- Normativa institucional que regule la operación del programa.
- Conducción académico-administrativa.
- Proceso de planeación y evaluación.
- Gestión administrativa... etc.

La planeación estratégica en las universidades se concreto mediante la formulación del PIFI, programa que articuló la evaluación, planeación y financiamiento a través de los recursos extraordinarios. De ahí la relevancia de este apartado que intenta explicar los mecanismos de evaluación y acreditación que se inscriben en el programa.

2.5.4 En resumen: El PIFI en las Universidades, su acción concreta en los modelos educativos y en la innovación

El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) estableció que las universidades debían contar con un Modelo Educativo¹⁷⁰, inscrito en un Plan de Desarrollo Institucional, planes de desarrollo de unidades académicas y con un sistema de manejo de información más uniforme, esto con la finalidad de acceder a recursos fiscales extraordinarios que posibilitarían desarrollar proyectos académicos, en el marco de la modernización educativa y la mejora de la calidad¹⁷¹.

“El sustento del PIFI es el impulso a la planeación estratégica que ha sido seriamente cuestionada porque puede llevar a la falacia de que las innovaciones pueden institucionalizarse. También es posible advertir que una de las intencionalidades de este enfoque es “despolitizar” los procesos de planeación.”¹⁷²

¹⁷⁰Estructura del modelo educativo (tendencia impulsada por el PIFI): 1. Misión y visión, 2. Tendencias Educativas, 3.Principios sobre educación, 4. Plano pedagógico y 5. Componentes del modelo

¹⁷¹ DÍAZ BARRIGA, CASALES. Ángel. Presentación: “Los dilemas de la Universidad ante los modelos”

¹⁷² LÓPEZ, Romualdo y CASILLAS, Miguel Ángel. “Op. Cit., p.43

A través de los modelos educativos se introdujo una manera peculiar para delinear la nueva universidad mexicana que recupera, potencializa y organiza en un modelo de planeación estratégica que refleja la experiencia de calidad de los años noventa, además posibilita mayor identidad, pero también homogenización por medio de una gran cantidad de indicadores de desempeño iguales para todas las IES. Los modelos educativos, requeridos en el marco del PIFI, articulan la evaluación, la planeación y el financiamiento a través de los recursos extraordinarios.

“Un modelo educativo innovador se proyecta también a formar sujetos con altas capacidades y competencias profesionales, utilizando para ello estructuras curriculares dotadas de mayor flexibilidad, desarrollando una gestión y administración educativa eficiente, integrando el uso de múltiples herramientas educativas para favorecer mejores procesos de aprendizaje, lo cual significa re-organizar a fondo los procesos administrativos que la Institución tiene.”¹⁷³

El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) se inscribe en el marco de las políticas de planeación y evaluación, pues es un programa en el cual las instituciones buscan establecer sus objetivos, misión, visión, el ideal de educación de la universidad y debe ser congruente con lo que establecen las IES en sus programas institucionales de desarrollo, además buscan la articulación de las metas inscritas en el modelo presentado con las metas nacionales del sexenio y también perfilan su congruencia con las Dependencias de Educación Superior, además establecen relación con las aspiraciones de los cuerpos académicos y con el establecimiento de reformulación curricular, todo lo anterior para elevar la calidad de la educación superior. El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) que se evalúa para ver si compromete elementos o actividades que requerirán financiamiento¹⁷⁴, además que este programa entrevera en su fundamentación: el modelo curricular de las instituciones y todas las estrategias que empleará para fomentar la mejora continua de la calidad de los programas educativos y servicios que ofrece la Institución.

¹⁷³CASTELLANOS, C. Ana Rosa. *Diseño curricular con base en competencias profesionales*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, (s/f). p. 3

¹⁷⁴ Cfr. SEP. *Programa integral de Fortalecimiento Institucional*. [en línea]. p.1.

“El PIFI-3 no es un programa en sí mismo [dice la voz], es parte y continuación del PIFI-2; es una actualización que retoma las promesas hechas [...], busca perfeccionar los objetivos institucionales, generales y particulares, de la visión anterior [en forma tal] que garantice que se cumplan las metas [...]. Tiene que ser congruente con el PID y también articular los demás ámbitos: el de cada dependencia (DES), cada programa y los cuerpos académicos que los sustentan [Se insiste] cuando decimos que queremos mejorar la calidad, no es mejorar por mejorar, sino lograr el reconocimiento por parte de los que acreditan y, una vez lograda la acreditación, es un proceso de mejora continua, porque debemos trabajar para que no nos retiren la acreditación”.¹⁷⁵

El PIFI además de buscar la “calidad en la educación superior” también posibilita que las IES concursen por financiamiento extraordinario mediante los fondos complementarios PROMEP¹⁷⁶, FOMES¹⁷⁷, FIUPEA¹⁷⁸ y FAM¹⁷⁹.

Después de la información básica producida internamente, el insumo más importante para el PIFI son las recomendaciones externas: Subsecretaria de Educación Superior (SES) dice qué hacer, CIEES y las agencias acreditadoras también. Son múltiples las fuentes externas que se deben considerar, incluyendo: el Plan de Desarrollo Estatal, o del gobierno de Estados colindantes; [...] Insumos como el resultado de la aplicación del examen general de egreso de licenciatura hecho por el CENEVAL; diagnósticos contextuales tanto en el contexto local y regional donde está situada, el contexto también incluye la obligación establecida a responder a una multitud creciente de instancias externas a la institución.¹⁸⁰

El PIFI, se crea a partir de distintas vertientes y atendiendo diversos rubros en los que se conforma el PIFI entre ellas la evaluación del currículo (o plan de estudios) a través de los CIEES y de las agencias acreditadoras, además el *PIFI debe estar estructurado en función de una lógica curricular innovadora* que permita cumplir el objetivo del PIFI que es elevar la calidad de la educación superior.

¹⁷⁵PORTER, Luis. *Op. Cit* p. 591

¹⁷⁶ Programa de Fortalecimiento del profesorado

¹⁷⁷ Fondo para la modernización de la educación superior

¹⁷⁸ Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales con evaluación de la ANUIES

¹⁷⁹ Fondo de Aportaciones Múltiples

¹⁸⁰ Cfr. PORTER, Luis. *Op. Cit.* p. 601-602

La política integral de calidad asumió la implementación de múltiples líneas de acción en las que se gestaron nuevas formas de planeación de la educación superior, de las cuales el PIFI surge como elemento primordial para acceder a una forma de planeación estratégica, que como lo indica Díaz Barriga, es más realista, que en los proyectos sexenales previos.

La *innovación* acompaña las reformas que se hacen en el sistema educativo nacional; pues las reformas sugieren cambios sustanciales en las prácticas educativas y la innovación se presenta como un elemento indispensable en dichas re-formulaciones pedagógicas. De ahí que López y Casillas¹⁸¹ mencionen que la innovación no puede caer en la falacia de institucionalizarse ya que coartaría su esencia misma del romper con esquemas, que a su vez, están establecidos por el PIFI.

*“El hilo conductor de las innovaciones educativas se plantea desde la misión y visión institucional, está constituido desde la perspectiva en que la Institución se propone cumplir con su cometido: formar sujetos, producir conocimientos, extender, vincular y difundir la cultura en su sentido más amplio, esto es, en como la Institución realiza y desarrolla un uso social del conocimiento, para lo cual se definen políticas, estrategias y metas, a ser desarrolladas desde un modelo académico coherente y congruente con el modelo educativo y el campo de necesidades que dicho modelo se ha propuesto atender”*¹⁸²

Las reformas o los cambios provenientes de los proyectos políticos incorporan, con frecuencia, elementos de innovación que desde luego afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los contenidos curriculares¹⁸³

Finalmente: La continuidad del Programa de Modernización Educativa pasando por la instauración del Programa Nacional de Educación y en la actualidad, ha sido clara, debido a que permaneció la estrategia de prolongar el subsidio público basado en los instrumentos de financiamiento orientados a resultados de evaluación, con la finalidad de mejorar la

¹⁸¹ Cfr. LÓPEZ, Romualdo y CASILLAS, Miguel Ángel. *Op. Cit.* ,p.43

¹⁸² CASTELLANOS, C. Ana Rosa. *Op. Cit.*, p.1-2.

¹⁸³ Cfr. PEDRÓ, Francesco e PUIG Irene *Las reformas educativas: una perspectiva política comparada*. Pedró, Primera parte: “¿sirve para algo la política educativa? y “El análisis de políticas educativas”. p. 39

calidad y la planeación de las instituciones. Los actores políticos que motivaron estas acciones, jamás imaginarían la magnitud de cambios que podrían suscitar al interior de las universidades.

El PIFI ha modelado¹⁸⁴ a las universidades, para el caso concreto de la UABC se documentan algunos de los elementos que conforman su modelo y con ello sus idearios educativos. La intención de presentarlo es por un lado, enfatizar el estudio de caso y por otro mostrar la trascendencia del programa PIFI que en su estructura general (casi en todas las instituciones) se desagrega en los siguientes elementos: Misión y visión, tendencias educativas, principios sobre educación, plano pedagógico y componentes del modelo.

2.5.5 Modelo educativo de la UABC

La innovación es un eje transversal en el planteamiento del modelo educativo de la UABC y es en sí mismo, una expresión de la modernización educativa implementada desde los noventa, no sabemos si esta innovación pregonada, será una realidad en la práctica misma de docentes y estudiantes de la UABC, sin embargo, esto se profundizará en el capítulo final del presente texto.

“El modelo educativo de la UABC invita a reaprender las formas cotidianas de enseñar, a reconocer que los jóvenes se identifican con nuevas tecnologías y formas de aprender, a valorar el esfuerzo individual en el trabajo colectivo, a reflexionar sobre la gran responsabilidad de formar jóvenes, y a transformar miles de sueños [...]”¹⁸⁵

Para abordar los elementos innovadores que plantea la UABC, es necesario mencionar las características básicas de su modelo educativo, mismo que expresa, como su nombre lo

¹⁸⁴Modelo es una representación de un fragmento de la realidad. Se representa mediante un esquema teórico, que facilita la comprensión del complejo fragmento de la realidad. Entre sus características destaca, que aunque se ubican sus particularidades, generalmente es un arquetipo construido con la finalidad de ser imitado y reproducido en una circunstancia parecida. Generalmente proviene de la ciencia matemática. Diccionario Real Academia Española. [en línea].

¹⁸⁵ UABC. *Modelo educativo de la Universidad Autónoma de Baja California*. p.70

indica, el modelo “ideal” de universidad, es decir, el que la institución planeó para sí, y también constituye los cimientos desde los cuales se diseñan y desarrollan los planes y programas educativos: contenidos, métodos pedagógicos, los programas tutoriales, así como de vinculación socio-laboral y todos los elementos por los cuales se desarrolla el proceso educativo.

El modelo educativo de la universidad se basa fundamentalmente en la formación integral del estudiante y busca propiciar el ejercicio de su responsabilidad social; cuidando que la innovación académica genere un aprendizaje relevante y pertinente, para lo cual el profesor juega un papel fundamental, como facilitador en el proceso educativo. La UABC busca la formación de alumnos con un perfil profesional actualizado y competente que permita al egresado desarrollarse en equipos de trabajo y auto-actualizarse.¹⁸⁶

Políticas Institucionales de la UABC¹⁸⁷

- ❖ Participación y liderazgo
- ❖ Planeación y evaluación permanente
- ❖ El estudiante como centro de los esfuerzos institucionales
- ❖ Oferta educativa
- ❖ La investigación y la vinculación como ejes de la actividad académica
- ❖ Transparencia
- ❖ Calidad
- ❖ Comunicación y coordinación entra e inter institucionales
- ❖ Gestión y flexibilidad organizacional

Tabla 6. Fuente: Página Web de la UABC. *Apud.* Cfr. UABC (Mexicali). *Programa de desarrollo del campus Mexicali 2007-2010*. p.111-190.

¹⁸⁶ UABC. *Folleto-portafolio de presentación de la UABC*.

¹⁸⁷ UABC. *Página Web de la UABC [en línea]*.

2.5.5.1 Propósitos del Modelo Educativo de la UABC¹⁸⁸

Los propósitos que persigue el modelo educativo son varios, entre los cuales se destacan los siguientes:

- ❖ Ubicar al alumno como centro de atención del esfuerzo institucional.
- ❖ Alcanzar una formación integral del alumno.
- ❖ Habilitar al docente para que tenga un perfil integral, que lo haga un verdadero participante en la docencia, la investigación, la tutoría y la gestión.
- ❖ Habilitar al docente como facilitador y promotor del proceso de aprendizaje.
- ❖ Que el estudiante participe activa y responsablemente en su propio proceso formativo.
- ❖ Sustentar el trabajo académico en principios de responsabilidad, honestidad, respeto, y valoración del esfuerzo.
- ❖ Mantener actualizados y pertinentes los contenidos de planes y programas de estudios.
- ❖ Favorecer el intercambio estudiantil.
- ❖ Fomentar un ambiente institucional dónde los valores sean parte fundamental del trabajo docente y la formación del estudiante.
- ❖ Ubicar al alumno como centro de atención del esfuerzo institucional.
- ❖ Alcanzar una formación integral del alumno.
- ❖ Habilitar al docente para que tenga un perfil integral, que lo haga un verdadero participante en la docencia, la investigación, la tutoría y la gestión.
- ❖ Habilitar al docente como facilitador y promotor del proceso de aprendizaje.
- ❖ Que el estudiante participe activa y responsablemente en su propio proceso formativo.
- ❖ Sustentar el trabajo académico en principios de responsabilidad, honestidad, respeto, y valoración del esfuerzo.
- ❖ Mantener actualizados y pertinentes los contenidos de planes y programas de estudios.
- ❖ Favorecer el intercambio estudiantil.
- ❖ Fomentar un ambiente institucional dónde los valores sean parte fundamental del trabajo docente y la formación del estudiante.
- ❖ Cerrar brechas entre la universidad y la sociedad.

¹⁸⁸ *Idem*

2.5.5.2 Elementos básicos del Modelo Educativo de la UABC

Existen elementos fundamentales en los que se finca el modelo educativo de la UABC, retoma la importancia de la educación a lo largo de la vida para lograr la formación y actualización permanente de los individuos. Para lograr una mejor calidad de vida se consideran 3 elementos fundamentales en el modelo: primero lograr la flexibilidad de los procesos educativos; segundo innovar al interior de los mismos, para responder a los requerimientos educativos y tercero atender la demanda del mercado laboral, estos preceptos se pueden comprender de mejor manera en la siguiente tabla.

Componentes básicos del modelo educativo

Educación a lo largo de la vida		
Flexibilidad	Aprendizaje centrado alumno	Innovación
	Currículo Habilidades Valores Servicio	
Academia	Vinculación	Globalización

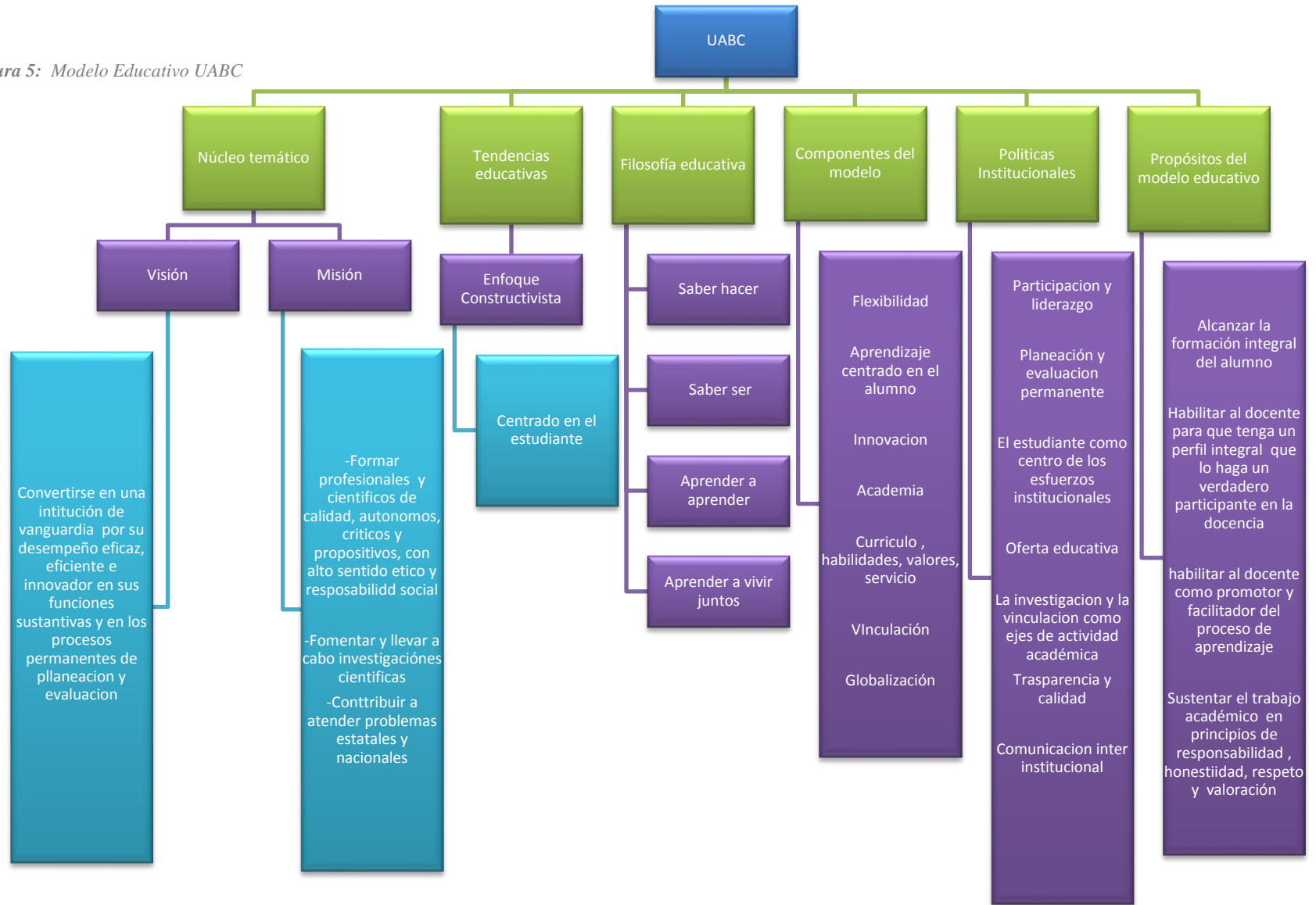
Tabla 7. Fuente: UABC. *Modelo educativo de la Universidad Autónoma de Baja California*. P. 39

La UABC tiene una perspectiva integradora en torno a las etapas formativas, así como los procesos necesarios en las etapas, en la siguiente tabla se explican, desde que el alumno de nuevo ingreso llega a la universidad, hasta el último nivel que imparte la UABC.

Organización del proceso educativo	
Posgrado	<ul style="list-style-type: none"> Investigación básica Profesionalismo
Formación profesional	<ul style="list-style-type: none"> Servicio social profesional Educación continua Investigación, servicios y desarrollo tecnológico
Técnico Superior Universitario	<ul style="list-style-type: none"> Prácticas profesionales
Formación básica	<ul style="list-style-type: none"> Servicio social comunitario Idioma, cultura y deporte Formación en valores Troncos comunes
Nuevo Ingreso	

Tabla 8. Fuente: UABC. Modelo educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. P. 41

Figura 5: Modelo Educativo UABC



2.6 Para finalizar el capítulo

“A lo largo de más de dos décadas se puede observar que la mayor parte de las instituciones se han adaptado, con diferentes grados de convencimiento, cumplimiento e incluso desarrollando procesos de simulación, para atender las disposiciones emanadas de la autoridad federal. Desde los proyectos formulados en el Programa Nacional de la Educación Superior (PRONAES) a fines de la década de los setenta, el paso por los programas institucionales de desarrollo de la educación superior (PROIDES) en los ochenta, hasta los programas ya reseñados en la década de los noventa, son una muestra fehaciente de que las universidades han sabido adaptarse a los requerimientos de los gobiernos federales en turno”¹⁸⁹

La planeación de la educación superior, hoy, parece proponer contradicciones como bien lo apunta el texto de Romualdo López y Miguel Ángel Casillas¹⁹⁰ por un lado se pretende generar innovaciones al interior de las Universidades Públicas Estatales, y por otro la planeación del PIFI uniforma, reglamenta y aprisiona la creatividad artesanal¹⁹¹ a las mismas, de ahí la primera contradicción “innovadora”

"Hoy, las políticas federales de planeación, evaluación y certificación, en lugar de contribuir a incrementar una mayor libertad en las instituciones que las lleve hacia una necesaria revitalización creativa de sus recursos, continúa aprisionándolas con formalidades y requisitos cada vez más intrincados, situándolas entre la adaptación forzada y la simulación teatral.”¹⁹²

"Una planeación de la autoridad en lugar de una planeación de la libertad.”¹⁹³

¹⁸⁹DIAZ BARRIGA, Ángel y MENDOZA ROJAS, Javier. *Educación Superior y Programa Nacional de Educación 2001-2006: Aportes para la discusión.*

¹⁹⁰*Idem*

¹⁹¹PORTER, "La planeación de la autoridad. La planeación de la libertad: Inconsistencias e incompatibilidades del Programa Integral del Fortalecimiento Institucional (PIFI). P.605

¹⁹²*Ibidem.*, p.588

¹⁹³*Ibidem.*, p. 589

Capítulo 3. Innovación curricular

La modernización de la educación superior, iniciada por las problemáticas económicas del país, se apoyó en una estrategia de formular indicadores que configurarían el proceso de evaluación de las universidades, delineando así un esquema modelo de lo que sería una universidad de calidad (modelización de la universidad¹⁹⁴)

La modelización de la universidad tuvo ciertas repercusiones, entre ellas dinámicas distintas al interior de las universidades, entre las que destacó, las modificaciones a nivel curricular que se plantearon como innovadoras formas de formación profesional. En este capítulo se pretende explicar las tendencias curriculares que marcaron dicho momento, así como las transiciones curriculares de las que fue y es participe la UABC.

A partir de los años cincuenta¹⁹⁵, la universidad ha sostenido diversas transformaciones provenientes de proyectos de modernización. Estos cambios han trastocado los referentes de elaboración curricular dado que se han incorporado nuevas misiones que se le han transferido a la universidad que ha transitado de una universidad “fuente de cultura” a una universidad que “prepara a profesionistas para incorporarlos al empleo”, esta transición logro modificar el papel central de la universidad.

Díaz Barriga¹⁹⁶ menciona que en México pueden considerarse tres momentos de modernización universitaria y que cada una ha sido acompañada de innovaciones en el currículo.

¹⁹⁴ Modelo: es una representación de un fragmento de la realidad. Se representa mediante un esquema teórico, que facilita la comprensión del complejo fragmento de la realidad. Entre sus características destaca, que aunque se ubican sus particularidades, generalmente es un arquetipo construido con la finalidad de ser imitado y reproducido en una circunstancia parecida. Generalmente proviene de la ciencia matemática. Diccionario Real Academia Española. [en línea]. Diccionario Real Academia Española. [en línea].

¹⁹⁵ DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Empleadores de universitarios: un estudio de sus opiniones*.p.15-16

¹⁹⁶ *Idem*

1. Primer momento de 1950 a 1970, marcado por la construcción de Ciudad Universitaria¹⁹⁷

Posterior a la segunda guerra mundial¹⁹⁸, la educación superior o universidad es visualizada como elemento central para preparar los cuadros de profesionales y técnicos que se requerían para el desarrollo de la nación, mismos que darían soporte a la industrialización de las naciones, así pues el proyecto de educación socialista (1940) cambió y pasó a convertirse en un proyecto educativo con perspectiva desarrollista de industrialización, para lo cual, se crearon las bases para la expansión de la universidad en México¹⁹⁹. A nivel nacional se adopta el modelo de sustitución de importaciones²⁰⁰, a partir de entonces la industrialización impulsaría el crecimiento de las grandes ciudades y con ello la demanda de profesionistas y cuadros técnicos que respondieran a las crecientes necesidades del país.

La universidad se transforma y su papel comienza a re-definirse hacia la formación de cuadros profesionales que posibiliten el desarrollo industrial y de servicios. Mendoza Rojas²⁰¹ y Díaz Barriga mencionan que el estado valora el aporte que la Universidad realiza para el desarrollo nacional y para el acceso de clases medias a sus instalaciones, en este contexto el estado se compromete con la asignación presupuestal para el desarrollo de la institución.

¹⁹⁷ ACOSTA SILVA, Adrián. *La ANUIES y la agenda de políticas de Educación superior 1950 a 2000*. En Revista de la Educación Superior en Línea. Núm. 116. [en línea]

¹⁹⁸ DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Empleadores de universitarios: un estudio de sus opiniones*. p.19

¹⁹⁹ *Ibidem.*, p.20

²⁰⁰ El Modelo de sustitución de importaciones consistió en un punto de partida de mejora económica en México. Debido a los efectos de la segunda guerra mundial, en 1940 la demanda de los bienes mexicanos se elevó y trajo consigo una elevada tasa de empleo. Algunas empresas incrementaron los turnos de trabajo para satisfacer las demandas internas que no podían ser satisfechas, porque los países europeos padecían los horrores de la segunda guerra mundial.

El gobierno estimuló la inversión extranjera en los ramos de la manufactura y el comercio. Cfr. Nieves López, Francisco. Modelos Económicos en México.[en línea]. Disponible en: <<http://delfos.mty.itesm.mx/Articulos/modeloseco.html>>, Consulta: Enero 2011.

²⁰¹ MENDOZA ROJAS, Javier. “Vinculación universidad-necesidades sociales: un terreno en confrontación” p. 314 Apud. DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Empleadores de universitarios: un estudio de sus opiniones*. p.21

La expresión simbólica de la primera modernización se puede tener presente en la reubicación de la UNAM (que antes, estaría fragmentada en escuelas y facultades, ubicados en los distintos lugares del centro histórico de la ciudad de México). La construcción de Ciudad Universitaria representa un periodo de armonía entre el estado y la universidad, en la cual, la universidad responde a las expectativas del estado y el estado recupera, mediante empleos, la formación de universitarios. Es una época, en la que algunos autores coinciden, en que la universidad constituye el orgullo de la nación.

2. Segundo momento, la década de los setenta. La conciliación del estado con la sociedad civil, reforma y expansión.

Durante esta década se instaura en el país una reforma educativa, cuyo antecedente se centra en el conflicto estudiantil del 68, mismo que antecedió por unos años el agotamiento del modelo económico. La forma en que el estado manejó el conflicto produjo una serie de rupturas con los jóvenes y en general con la sociedad civil (padres, madres, hijos, hermanos, abuelos) las clases medias del país.

Las fracturas sociales ocasionadas por el descontento de la sociedad, impulsaron medidas políticas centradas en la reconciliación entre gobierno y sociedad civil²⁰², mediante un proyecto de reforma y la expansión del sistema. El proyecto de reforma implicó distintos niveles: primaria, secundaria, normal; además se diversificó la oferta, con la creación de institutos tecnológicos y se reestructuró el proyecto de modernización universitaria de esa época.

La modernización en esta etapa se caracteriza:

- Expansión universitaria
- Crecimiento de la matrícula universitaria

²⁰² ACOSTA SILVA, Adrián. *La ANUIES y la agenda de políticas de Educación superior 1950 a 2000*. En *Revista de la Educación Superior en Línea*. Núm. 116. [en línea]

- Reforzamiento de políticas de planeación universitaria (se reforzó la forma jerárquica, la conducción de la vida institucional).
- “En el plano pedagógico se realiza una adopción masiva de postulados y tendencias derivadas de la pedagógica pragmática estadounidense, presentadas como técnicas científicas”²⁰³ Para lo cual se elaboran:
 - Programas a partir de ejecuciones (objetivos de aprendizaje);
 - Principio de construcción curricular (para elaborar diagnósticos y perfiles de egreso);
 - Se establece en la legislación, la necesidad de estructurar de cierta manera los planes de estudio: perfil de egresado, objetivos generales (en términos de comportamiento) mismo que sigue plasmado hoy en día en la misma.
 - Creación de centro de formación de profesores para promover el aprendizaje

*“La modernización en este periodo es entendida como expansión de las universidades y de la matrícula, ampliación de la oferta educativa, planeación del desarrollo universitario y una administración más centralizada. Esta modernización es acompañada por un ideario de promover la justicia social, dar igualdad de oportunidades de acceso a la educación superior para crear la base del desarrollo del país”.*²⁰⁴

3. Tercer momento: Modernización Universitaria, de la evaluación de la calidad al financiamiento.

El inicio del gobierno de Salinas acentúa el fin de los gobiernos revolucionarios y en su sexenio se produce una modificación profunda entre el concepto de educación y la función de la universidad. La política educativa comienza a emplear conceptos nuevos como: excelencia académica, calidad de la educación, eficiencia, desarrollo con equidad; la educación se coloca como un proceso de manufactura de profesionales cuya formación se visualiza como un producto que hay que importar con calidad. De este modo se transita de la planeación educativa a la instauración de diversos mecanismos y estrategias de evaluación, que como consecuencia vincula los resultados con el financiamiento. Díaz

²⁰³ DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Empleadores de universitarios: un estudio de sus opiniones*. p.24

²⁰⁴ *Ibidem.*, p.28

Barriga²⁰⁵ menciona que en el fondo, eso significó, el establecimiento de una serie de concepciones que emanan de la perspectiva pragmática. Para lo cual, se construye un discurso totalmente tecnocrático que margina el sentido social de la educación y antepone el logro de metas (el empleo, como logro educativo), alineándose con el pensamiento neoliberal global de esos años.

La trascendencia de esta re-significación de la educación y en específico de la superior significó buscar modificar los planes de estudio bajo los requerimientos de los “empleos”, a partir de entonces, dichos requerimientos se posicionan como un eje central de transformación de los planes de estudio. Así, en los hechos se buscaría fortalecer la relación universidad-empleo.

Sin deslindar la trascendencia que lega la política educativa de las décadas anteriores, se puede argumentar que en la década de los noventa se dieron importantes reestructuraciones curriculares que modificaron niveles y modalidades del sistema educativo mexicano (SES). Las reformas educativas basadas fundamentalmente en la formula: Evaluación-Calidad-financiamiento provocaron que las instituciones educativas definieran un modelo educativo y con ello gestaran un currículo innovador; es evidente que no todos los modelos educativos desarrollados por las Universidades logran introducir innovaciones educativas y mucho menos innovaciones curriculares que modifiquen las prácticas al interior del aula.

“La historia de la innovación en la enseñanza y en el aprendizaje se ha visto influida por la innovación curricular, la aplicación diversificada de las nuevas tecnologías con fines educacionales; el cambio del número de estudiantes, estructuras y financiación; las estrategias más abiertas de aprendizaje, etc: todo lo cual ha conllevado un amplio cambio en el currículo, en las estructuras institucionales y en el funcionamiento de las instituciones”²⁰⁶

²⁰⁵ *Ibidem.*, p.33

²⁰⁶ HANNAN Andrew y SILVER Harold. *La innovación en la Enseñanza Superior: Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales.* p.13

En el marco de la reforma²⁰⁷ educativa de la década de los noventa fundada en los programas de evaluación y financiamiento, las instituciones de educación superior fueron inducidas, por medio del recurso, a generar modelos educativos cuyo eje principal era la innovación, esto provocó una serie de tendencias curriculares cuyas características genéricas son: la flexibilización en los procesos educativos, el uso de tecnologías de la información y la comunicación, acompañadas de teorías de aprendizaje constructivistas.

En el caso específico de la UABC las políticas de modernización impulsaban, aun con mayor fuerza, la necesidad intrínseca de la institución por la innovación, así para el periodo del rector “Mungaray” en el 2003 se acentúan los cambios que impulsarían dichas políticas educativas modernizadoras.

3.1 Precisiones conceptuales de currículo

El término currículo es un término complejo que debe ser tratado desde sus diferentes perspectivas, hablar de él no es sencillo ya que existen múltiples autores y con ello múltiples definiciones, no obstante su complejidad se agrava dado que propicia planteamientos ambiguos y difusos.

En la estructura del curriculum se albergan una serie de factores y relaciones que complican el tratamiento de la definición el término en sí, puede entenderse como elementos técnicos que integran la estructura o como los fundamentos bajo los cuales responde el plan, es decir la perspectiva socio política desde la cual se construye.

Con la finalidad de precisar, se retoman las concepciones del término, desde la perspectiva de Díaz Barriga, quien menciona que el término “currículum” integra en su estructura conceptual tres elementos. El término currículum puede entenderse como:

²⁰⁷PEDRÓ, Francesco e PUIG Irene. *Op. Cit* p.40-41. Cuando se habla de innovación y reforma pareciera que son sinónimos, sin embargo, es importante hacer una distinción para efectos del presente trabajo. Pedró y Puig mencionan que:

-El **concepto de reforma** implica un cambio en el marco legislativo o estructural o, por lo menos, un cambio global en la configuración del servicio público de la educación.

-El **concepto de innovación** remite a cualquier cambio que se da a escala áulica o a escuela.

- a) Los fundamentos de un plan de estudios, y el plan y los programas de estudios de una institución educativa
- b) Una expresión de la pedagogía estadounidense que busca una mayor articulación entre la escuela y el aparato productivo
- c) Las “acciones” cotidianas que efectúan maestros y alumnos para el “cumplimiento “de un plan de estudios.

Para mayor precisión se presentan los siguientes apartados:

3.1.1 a) Los fundamentos de un plan de estudios, y el plan y los programas de estudios de una institución educativa

Partiremos de la definición etimológica del término que dice que: “[...], el término currículum procede del latín, con el significado literal de “carrera” o “lugar donde se corre” aplicándose también con el sentido de “ejercicio” cuando se habla de currícula mentís (ejercicios de la inteligencia) o de trayectoria vital cuando se alude al currículum vitae (“relación de los títulos, honores, cargos, trabajos realizados, datos biográficos, etc., que califican a una persona”)²⁰⁸. El significado etimológico del término, nos permite visualizar que, el mismo, alberga el camino y la meta que debe seguir una persona para desarrollar capacidades personales, de ahí que el diccionario de la lengua concibe este término como, casi sinónimo, de plan de estudios.

El currículum entendido desde este ángulo es un proyecto educativo formal que está orientado a partir de distintas concepciones pedagógicas, psicológicas, sociológicas, filosóficas, económicas y políticas.

Cuando se habla de fundamentos del currículo, se hace alusión a los fines que debe alcanzar la educación. Son los elementos que permiten justificar las decisiones que se van a tomar

²⁰⁸ CASANOVA, Ma. Antonia. *Diseño curricular e innovación educativa*. P.76

dentro del plan de formación. Díaz Barriga, menciona que para lograr tales justificaciones pueden considerarse distintas acciones como: diagnóstico de necesidades, seguimiento de egresado y análisis de prácticas profesionales. Sin embargo, el mismo autor menciona, que es de preocuparse, que las necesidades educativas del mercado ocupacional y de la práctica profesional se retomen como elementos únicos para la construcción del plan de estudios, ya que su finalidad de formación puede ser parcial y escueta, en tanto, que promoverá ejecuciones técnicas del quehacer profesional, que además de ser conocimientos técnicos y efímeros, podrían catalogarse carentes de formación teórica. La reflexión pedagógica, psicológica, sociológica de la formación es fundamental en la estructuración del plan de estudios, ya que sin las mismas, el resultado es el tecnicismo de la profesión.

Sin embargo, como retomaremos en el siguiente apartado, esta exigencia promovida por la economía, desde poco antes de la modernización educativa, propuso que México adoptara, en su educación, una formación técnica que le permitiera impregnar al país de un sistema productivo y económico más eficiente, por lo que se generó, un fenómeno en el cual se introdujeron mayores conocimientos técnicos en el currículo, mismos que son influencia total de la pedagogía industrial, influencia directa de los Estados Unidos

“No es casual que en el momento en que la universidad mexicana se encontrara el proceso de modernización, semejante a los descritos por Vasconi, Fuentes y Mendoza, haya adoptado las propuestas genéricas derivadas de la pedagogía estadounidense, cuyos fundamentos epistemológicos se encuentran en el funcionalismo y el pragmatismo propios de una sociedad centrada en la eficiencia militar empresarial e industrial. Éste es el papel que en nuestra universidad desempeñan las diversas vertientes de la teoría curricular surgida en los Estados Unidos: los modelos de programación por objetivos conductuales, la tecnología educativa tanto en su propuesta de empleo de medios para la educación como son su visión “científica” de la práctica pedagógica”²⁰⁹

El currículo (en este rubro) puede entenderse técnicamente como un plan bien estructurado, organizado por contenidos, que se formula para trazar el camino que han de seguir los estudiantes para aspirar a un nivel educativo, sin embargo, dicho currículo está constituido

²⁰⁹ DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Ensayos sobre la problemática curricular*. p.42

sobre la base de fundamentos: económicos, políticos, psicológicos, filosóficos, pedagógicos... desde los cuales se fundamentan las decisiones que conducen el timón del diseño curricular.

Estructura básica del currículum



Figura 6. Fuente: Elaboración propia

3.1.2 b) Una expresión de la pedagogía estadounidense que busca una mayor articulación entre la escuela y el aparato productivo

El currículum es una expresión pedagógico-estadounidense²¹⁰ que surge a partir de la vinculación de la institución educativa y el desarrollo industrial, que respondía técnicamente a una lógica de eficiencia laboral. Díaz Barriga²¹¹ hace una clara distinción, argumentando que existe una pedagogía de la cual emerge el término “currículum” dicha pedagogía vinculaba a la educación con el desarrollo industrial, con la consigna de preparar al hombre para su incorporación a la producción, por lo que le llama *pedagogía industrial*, de ésta es de donde surge la expresión “currículum” criticada por algunos autores en México, los cuales prefieren la expresión “plan de estudios”. La pedagogía industrial fue

²¹⁰Cfr. APPLE W. Michael. "Historia Curricular y control social" En *Ideología y Currículo*. p. 94

²¹¹DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Ensayos sobre la problemática curricular*. p.15

acompañada de múltiples disciplinas como: la psicología conductual, las sociología funcional, teoría económica como la del capital humano, la tecnología educativa y el diseño curricular; también se acompaña de autores como Tyler, Bloom, Mager, Bruner, Taba....

Según Díaz Barriga²¹², la propuesta curricular estadounidense cobra relevancia a nivel mundial por distintas razones. En México es la modernización pedagógica de los años setenta, como un intento de superar los daños del conflicto del 68 y, a nivel mundial, una expresión del dominio de la pedagogía estadounidense que en la década de los setenta se vuelve particularmente activa como una forma de frenar los logros de la revolución cubana.

La teoría curricular nace en un contexto de posguerra, que enunciaba la necesidad de cuadros profesionales aptos que tuvieran conocimientos científicos y mecánicos, indispensables para el progreso de la nación y con ello el desarrollo de la industria. Dicha idea dejaba de lado la educación “enciclopédica” que se origina de una pedagogía que privilegiaba el conocimiento en sí mismo y da lugar a la pedagogía que privilegia el conocimiento como fuente indispensable para el empleo y la inserción laboral.

*“La penetración de la teoría educativa de la sociedad industrial en América Latina tiende, por tanto, no sólo a “actualizar” los planes educativos de acuerdo con la evolución del desarrollo científico, sino fundamentalmente a funcionalizar el sistema educativo a las exigencias que el imperialismo le impone. Este es el contexto que explica la divulgación de la teoría curricular, tecnología educativa y concepción evaluativa”*²¹³

Díaz Barriga menciona que en México hemos trasladado la teoría curricular proveniente del sistema estadounidense²¹⁴ al sistema educativo mexicano. Un dato fehaciente es, que se han retomado los requisitos para la elaboración del currículo e incluso las prácticas de evaluación y acreditación son retomadas del modelo educativo del vecino país.

²¹² DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Ensayos sobre la problemática curricular*. p.15

²¹³ *Ibidem.*, p. 16

²¹⁴ Entre los requisitos antes referidos destacan: Diagnóstico de necesidades o marco referencia, Perfil del egresado o práctica profesional, Organización curricular, Mapa curricular, Evaluación curricular. *Cfr.* DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Ensayos sobre la problemática curricular*. p. 16

3.1.3 c) Las “acciones” cotidianas que efectúan maestros y alumnos para el “cumplimiento” de un plan de estudios.

El término currículum alberga elementos de la práctica, así se puede entender el currículum como un campo de práctica en el cual se encuentran inmersas las acciones emprendidas por el profesor y los alumnos en su andamiaje por el plan de estudios.

Siguiendo la dirección marcada por la etimología parecería que el término “currículum” nos lleva a suponer que el camino trazado, ha de ser planificado y que sólo aquello que está plasmado en una planeación forma parte del currículum. Sin embargo, Barrón²¹⁵ menciona que el currículum se constituye por aquellos requerimientos institucionales presentados mediante el plan de estudios (todo lo planificado), pero también por aquello que no estaba planificado, refiriéndose evidentemente al currículum oculto y a todos los procesos que convergen en el aula; así nos coloca ante una relevante aclaración de currículum, entendido como todo aquello que ocurre en el aula, desde lo planificado hasta lo que se puede aprender y puede ser enseñado de forma informal, inconsciente y sin planificación previa.

3.2 Estudio del currículum: concepción socio-política y concepción técnica

Se dice que el currículum puede abordarse desde múltiples ángulos, sin embargo, reduciré su abordaje a dos concepciones, la primera referente a la concepción técnica que se fundamenta en la estructura del plan de estudios y la segunda refiere a la concepción socio-política referente a las dimensiones sociales a las que responde el currículum o plan de estudios.

²¹⁵ BARRÓN, Concepción. *Seminario de Planes y Programas de Estudio. Posgrado Pedagogía UNAM*. 2010

Concepciones del currículum	
Concepción técnica	Concepción sociopolítica
Metodología del plan de estudios	Dimensión social a la que responde dicho plan

Tabla 9. Fuente: Elaboración propia con datos de DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Ensayos sobre la problemática curricular.* 5ed. México, Trillas, 1996©2009. 116p.

3.2.1 Dimensión socio-política del currículum

Influencias económicas, políticas, sociales, culturales para las tendencias en el currículum

Hoy la educación y con ello el currículum se encuentran ligadas e influidas por las condicionantes y circunstancias contextuales de cada época²¹⁶. La definición del futuro de la sociedad otorga a la educación y con ello al currículum un papel protagónico.

Las bases de la cuales se sostiene el currículum tienen su fundamento en los proyectos políticos, económicos, sociales y culturales que definen de alguna manera las tendencias curriculares.

En cuanto a lo **político**: El currículum está definido por el estado²¹⁷, en tanto, que los contenidos de aprendizaje que se establecen son determinados por organismos del estado en su afán de regular una educación común en los niveles básicos. El escenario político define el timón estratégico de la educación en cada sexenio, por ejemplo: En el segundo capítulo se ha intentado dar una clara explicación de la manera en qué las políticas educativas de la década de los noventa, han influido en los cambios al interior de las instituciones

²¹⁶Apple, menciona que a través del currículum se ejerce un control social porque legitima un cuerpo de conocimientos que han de ser significativos para los estudiantes, además promueve una serie de normas y rutinas que promueven cierto orden. El currículum oculto refuerza las normas, la obediencia y la puntualidad que se han de seguir en los trabajos en la sociedad industrial.(p.87-88)

²¹⁷Cfr. TABA, Hilda. *Elaboración del currículum* p. 20

educativas, mediante el establecimiento de políticas de financiamiento y calidad que han llevado a generar la fórmula: calidad-evaluación- recursos federales extraordinarios. Dichas políticas han condicionado la dinámica de las instituciones, llevando así a la institución hacia la formulación de modelos educativos, en donde, el hilo conductor de las innovaciones planea mecanismos nuevos de formación de profesionales. Esto afecta al currículum, en tanto, que los mecanismos implementados para la reestructura curricular son visualizados, criticados y re-planteados a través de procesos de evaluación cuyas sugerencias proceden de especialistas en el campo curricular, que sin desmeritar su experiencia, poco piensan la implementación a escala áulica. Lo anterior muestra, un claro ejemplo, de la manera en que las políticas educativas rigen el timón de la educación en cada sexenio presidencial.

En cuanto *económico*: El currículum juega un papel determinante en la economía de las naciones ya que mediante éste, el sector productivo opera. Actualmente la educación tiene un valor económico en cuanto a la formación de lo que cruelmente llaman “recursos humanos” bajo esta influencia la educación superior y en general la educación es visualizada como un proceso necesario que educa al sujeto, con la finalidad de que realice determinadas actividades laborales de manera eficiente. Además siguiendo a Toffler la forma de alcanzar el desarrollo de los países será a través de los recursos de la mente, mismos que posibilitan ciencia y tecnología, fuentes de poder (para las naciones) en nuestro siglo.

En cuanto a lo *social*: El currículum está influido por lo social, el currículo no puede estructurarse bajo un sistema de valores y actitudes que no se desean conservar y transmitir, de tal suerte que la influencia es clara, en tanto que una sociedad expresa, revela y exige los valores que han de preservarse. Además el estado, a partir de la determinación de contenidos, ciclos, y homogenización de planes de estudio, ha posibilitado el control social.²¹⁸

²¹⁸ APPLE W. Michael. "Historia Curricular y control social" En *Ideología y Currícul.* p. 88

En cuanto a lo **cultural**: El currículo ha de obedecer las prácticas culturales nuevas y bajo ellas debe diseñarse. El caso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (Tics) posibilitan nuevas formas de enseñanza y aprendizaje; las nuevas disciplinas como la bioética han posibilitado, nuevas formas de producción del conocimiento que han de ser consideradas como influencias culturales relevantes en el diseño del currículo.

“Todos los currículos, no importa cuales fueren sus estructuras particulares, se componen de ciertos elementos. Generalmente se parte de una determinación de metas y objetivos específicos, lo que indica algún tipo de selección y organización del contenido, y destaca ciertos modelos de aprendizaje y enseñanza [...] las decisiones sobre la naturaleza y la secuencia tanto del contenido, como de las experiencias de aprendizaje varían [...] deseamos que la elaboración del currículo no sea un procedimiento arbitrario, sino científico y racional, las decisiones sobre estos elementos deberán adoptarse sobre la base de algunos criterios válidos que pueden provenir de distintas fuentes: la tradición, las presiones sociales, los hábitos establecidos”²¹⁹

3.2.2 Dimensión teórico-técnica del currículo

La ambigüedad del currículum radica en sus múltiples connotaciones, sin embargo, siguiendo a Taba²²⁰ y a Díaz Barriga, la problemática curricular no se puede reducir a las cuestiones técnicas de la elaboración, la discusión se plantea más allá, en replantear una teoría curricular que dé cuenta de los problemas conceptuales a los que nos enfrenta la propuesta técnica de elaboración²²¹.

Existen dos tensiones fundamentales en el currículo, por un lado la dimensión técnica del currículo y por otro la parte teórica (propuesta de Taba al plantear una teoría curricular). Los teóricos argumentan, con justa razón, que ambas no pueden estar divorciadas porque provocarían un reduccionismo que, en la actualidad, a partir de la propuesta de Taba se puede superar.

²¹⁹ TABA, Hilda. *Elaboración del currículo* p.24

²²⁰ *Ibidem.*, p.20

²²¹ DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Ensayos sobre la problemática curricular*. p.15

La elaboración técnica del plan de estudios no puede reducirse a una elaboración intuitiva, ha de ser acompañada de una armazón teórica curricular que esclarezca los problemas conceptuales a los que se enfrentan los diseñadores curriculares, a la hora de elaborar un plan de estudios.

El currículo se entiende como un plan de estudios, es decir, como un plan que sugiere objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, organización específica, etc. Sin embargo, la conformación del plan no puede reducirse a un sentido técnico, ha de entenderse como una actividad intelectual que requiere *métodos* específicos para darle sentido científico y no arbitrario a la estructura del plan. Pero además, las propuestas curriculares, ha de esclarecer y determinar el marco teórico que las inspira.

El currículo, como *método*, constituye la base de la planeación y reflexión de la finalidad educativa y es a partir de esa reflexión que se construye el camino que ha de llevar al estudiante al logro de metas de aprendizaje.

La determinación sobre los contenidos, organización del contenido, selección de actividades de aprendizaje, secuencia actividades, etc., dependen fundamentalmente de la manera en que se entiende el entramado conceptual de la teoría curricular y del método que se lleve a cabo para la selección y determinación de la propuesta curricular.

La propuesta curricular ha de responder a criterios del método científico, a partir del cual, se ha de desarrollar un esquema racional que tome en cuenta factores que constituyan una base razonable de justificación de las decisiones. Hilda Taba²²² menciona que en la sociedad de su época, estos factores eran: el estudiante, el proceso de aprendizaje, las exigencias culturales y el contenido de la disciplina y que por lo tanto, el análisis debía partir de la sociedad y la cultura, de estudios sobre el alumno, el análisis de la naturaleza del conocimiento, los propósitos de la escuela... (Esto no ha cambiado en nuestros días).

²²² Cfr. TABA, Hilda. *Op. Cit.* p.25

En este plano se deben considerar múltiples elementos para tomar las decisiones más adecuadas, ya que con dicha información se estructura la metodología y el orden prioritario para la elaboración del plan de estudios. También influyen teorías de psicología del aprendizaje²²³, teorías sociales, teorías pedagógicas... etc.

“Elementos considerados como básicos en el currículum, desde los cuales se diseña:

- Diagnóstico de necesidades o marco referencia
- Perfil del egresado o práctica profesional
- Organización curricular
- Mapa curricular
- Evaluación curricular

Dentro del currículum o plan de estudios se consideran los programas de estudio que generalmente se estructuran, en función, de alguna disciplina los cuales se componen ciertos conceptos que a su vez forman parte de la teoría curricular.

- Formulación de objetivos
- Selección y organización de contenidos
- Selección y organización de actividades de aprendizaje
- Estrategias de enseñanza
- Estrategias de aprendizaje
- Recursos didácticos
- Evaluación

Los elementos referidos son enmarcados por una serie de intencionalidades, es decir, el currículo tiene ciertos fundamentos teóricos que le dan sustento. El currículum parte una concepción de hombre (filtro filosófico), un sistema socio cultural de valores que se desean ser promovidos, promueve un enfoque de aprendizaje (filtro psicológico) cobijado con un enfoque pedagógico de los resultados y tendencias escolares, para su cometido retoma, una

²²³“Las decisiones sobre la naturaleza y la secuencia tanto del contenido como de las experiencias de aprendizaje varían de acuerdo con las teorías de aprendizaje que se apliquen” TABA, Hilda. *Elaboración del currículo* p.24

forma particular desde la cual se construye el conocimiento (epistemológico) y finalmente también se inscribe dentro del marco de políticas nacionales, locales e institucionales. Al currículo lo atraviesan una serie de elementos más allá de los concebidos como técnicos.

En síntesis

Hilda Taba²²⁴ menciona que: "*El currículo es, después de todo, una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura... Un currículo es un plan para el aprendizaje. Concebido como una tarea compleja, el currículo precisa, en su realización, un cierto orden, siguiendo las siete etapas definidas por Tyler (1950)*"

La orientación de una acción educativa, según estos autores, se efectúa a partir de los tres niveles de decisión²²⁵:

- Nivel político (fines)
- Nivel de gestión educativa (metas)
- Nivel de resultados (eficiencia)

3.2.2.1 Distinciones generales y atributos término currículo

Desde la perspectiva técnica, un currículo puede clasificarse como cerrado o abierto según el grado de flexibilidad y los intereses proyectados en determinado proyecto educativo. Cada uno de los modelos, determina un paradigma desde el cual ha de iniciarse la tarea educativa. Mientras el currículo *abierto* responde a los principios de una sociedad democrática y participativa, el currículo *cerrado* corresponde a una sociedad conservadora.

Más adelante presentamos, de manera superficial, la caracterización entre un currículo tradicional y lo que llamaríamos un proyecto innovador.

²²⁴ Cfr. TABA, Hilda. *Op. Cit*

²²⁵ Cfr. PUELLES LÓPEZ, Juan. *Modelos curriculares según los tres paradigmas.*[en línea]

3.2.2.1.1 Currículum cerrado y abierto

Se dice que un currículum es *cerrado*²²⁶ cuando:

- Mantienen el equilibrio del sistema a través del logro de las conductas propuestas
- Controlan la interacción en el aula, por medio del conocido sistema de premios y castigos, no hay interacción en el aula.
- Determinan todo los elementos curriculares: objetivos, contenidos, métodos, evaluación
 - Contenidos: Las asignaturas son fijas, no pueden tener modificación alguna a menos que los cambios en los contenidos sean autorizados por la dirección institucional.
 - Tiempos: Tiene definido un tiempo fijo en la duración
 - Evaluación: Las opciones para aprobar la materia son fijas
 - Estructura: Debe seguirse tal cual esta estructura, de acuerdo con la seriación o continuidad de las materias, de tal suerte que el estudiante NO puede transitar de una asignatura a otra, a menos de que el mapa curricular lo permita, así tiene que obedecer un proceso y camino único que le permita generar el conocimiento-meta.
- Se estructuran en un proceso lineal y acumulativo
- Establecen secuencias de instrucción que reflejan jerarquía del desarrollo conceptual
- Valoran la eficiencia, en tanto que el modelo ideal sería: el que transmite el máximo de conocimiento en el mínimo tiempo
- Los contenidos se estructuran en torno las materias tradicionales
- Legan al docente el papel de transmisor de conocimientos establecidos, donde el alumno es receptor pasivo
- La evaluación se establece en función de los objetivos conductuales señalados por los diseñadores curriculares
- Finalmente se toma más en cuenta los resultados que los procesos.

Se dice que un currículum es *abierto*²²⁷ cuando:

- El estudiante es concebido como un ser activo, en contante interacción con su entorno

²²⁶ Cfr. CASANOVA, Ma. Antonia. *Diseño curricular e innovación educativa*. p. 34

²²⁷ *Ibidem.*, p.35-36

- Readaptan continuamente los programas
 - Contenidos: se ajustan, actualizan, cambian o amplían en función del grupo
 - Tiempos: En cuanto al tiempo de duración del plan no tiene, los horarios son flexibles
 - Evaluación: Se proporcionan alternativas de evaluación para aprobar el programa
 - Estructura: Contempla una estructura variada en la organización curricular para que se puedan elegir contenidos de manera libre y sin seriación porque permiten diversos caminos al estudiante, es decir, un estudiante puede o no cursar distintas materias sin que estas tengan una seriación o proceso que permita transitar de un nivel de conocimiento inferior a un superior.
- Se otorga importancia a los intereses, culturas y problemáticas individuales
- Regularmente el proceso de aprendizaje se funda en estructuras cognitivas de creciente complejidad mediante continuas reorganizaciones
- Consideran a los alumnos como autores y protagonistas de su propio aprendizaje y desarrollo
- El profesor es considerado como el autor, aplicador, evaluador y conductor del programa
- No plantean reglas fijas de éxito y las expectativas sobre los resultados dependen de la situación contextual
- Adaptan cualquiera de sus elementos a las diferencias de cada uno de los alumnos
- Tienen más en cuenta los procesos que los resultados

3.2.2.1.2 Currículum tradicional o innovador

Dependiendo de las concepciones que se tengan con respecto de la práctica en el aula puede considerarse que un currículum es tradicional o innovador.

Se dice que un currículo es *tradicional* porque refleja una práctica dominante en la que es común considerar al estudiante como un “ente pasivo”, es decir, la práctica docente domina sobre la práctica estudiantil, así la función docente se centra en la "locución exclusiva", es decir el profesor que se sienta frente a sus alumnos y dicta la clase del día, dejando de lado las dinámicas de interacción de los estudiantes propiciando, por consecuencia, una educación enciclopédica.

En cambio, se dice que un currículo es *innovador* porque toma en cuenta la posibilidad de cambios, en la innovación educativa siempre existen tendencias al igual que en la tradicional, en el caso de la innovación se remite a la transformación o cambio de los servicios educativos con la finalidad de otorgar herramientas didácticas o formas de organización diferentes que rompan con los esquemas tradicionales previos.

A continuación daremos tratamiento al concepto de innovación, con la finalidad de comprender, en mayor medida, la complejidad del mismo al ser trasladado al léxico educativo.

3.3 Precisiones conceptuales de innovación

Existen pocas definiciones en torno al término innovación educativa, sin embargo, la innovación, por si misma, evoluciona y de acuerdo al marco contextual se auto- innova, cambia y evoluciona.

En términos genéricos, las raíces etimológicas del término innovación, provienen del latín *innovare*, que significa cambiar o alterar las cosas introduciendo novedades²²⁸. Según el diccionario de la Real Academia Española significa mudar o alterar las cosas introduciendo novedades.

Siguiendo al autor M. B. Miles²²⁹ la innovación educativa es un cambio específico, nuevo y deliberado que aporta más eficacia en el logro de los objetivos del sistema. Miles menciona que la innovación educativa bajo su concepción es positiva, en tanto que, posibilita mejoras a la educación, y es ahí donde reconocemos sus limitaciones, en el sentido de que su planteamiento se queda corto, ya que es posible que un cambio a escala

²²⁸MEDINA SALGADO, C. y ESPINOSA ESPÍNDOLA, M. “La innovación en las organizaciones modernas” [*en línea*]

²²⁹ M. B. Miles. *Innovation in Education*, Nueva York, Teachers College Prespa. p.13. *Apud.* Pedró, Francesco e Irene Puig (1998) Primera parte: “¿sirve para algo la política educativa? y “El análisis de políticas educativas”.. (pp.21-63)

áulica *no* favorezca al sistema, ya sea porque la innovación no se comprendió, o porque no se implementó de manera adecuada o simplemente porque en su puesta en práctica obstaculizó el quehacer educativo.

Existen muy pocas definiciones del término “innovación educativa”, sin embargo, en Europa existe el Observatorio Europeo de Innovaciones Educativas. Dicho observatorio de educación, tiene por objeto la realización de investigaciones sobre innovaciones educativas en 15 estados miembros de la Unión Europea. La dirección del consorcio está a cargo de Francia a través de INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), con la ayuda de investigadores de todos los países miembros. Basado en diversos estudios de dicho instituto, en torno al concepto de “innovación educativa” se encontraron diversos elementos que describen mejor el término. En dicho estudio a los entrevistados se les preguntó, en primer lugar: la definición que les posibilitaría el término “Innovación”, el resultado versa sobre lo siguiente: *“Las palabras clave, que con más frecuencia aparecen en las definiciones dadas son “creativos” y “nuevo”. Seis de cada siete personas utilizan el adjetivo creativo o nuevo para describir su idea de la naturaleza de una innovación educativa. Las definiciones dadas fueron las siguientes: “una solución creativa, nueva en la política educativa”, “una manera creativa para renovar la educación”, “Una solución creativa”, “la creación de una nueva cultura educativa”, “una nueva apertura”, “una nueva idea para superar algunos problemas en la educación”*²³⁰. Como se puede observar el estudio agrega al término “innovación” un atributo como lo es la creatividad entendida como algo ingenioso, original, que proviene de la imaginación y el destrozamiento de esquemas.

Otros resultados que arrojaron los cuestionarios de dicho estudio, fue que al concepto de innovación se le atribuye “una potencia de arranque” o “una idea que hace que las cosas se muevan”. El Observatorio Europeo de Innovaciones Educativas, basado en investigaciones argumenta que, en Finlandia, el concepto de innovación está cerca de los conceptos de “desarrollo”, “experimentación” y “reforma”, que rara vez se ocupan en el léxico actual.

²³⁰ KIRSI Tirri & SEPPO Tella “Educational Innovations as Identified by Some Finnish Decision-Makers” (Innovaciones educativas, identificado por algunos finlandeses quienes toman decisiones). [en línea]

Sin embargo, cabe la distinción entre innovación y reforma, muchas veces confundibles y claramente diferentes

Pedró y Puig²³¹, mencionan que entre la reforma y la innovación hay serias distinciones; mientras que el concepto de **reforma** educativa implica un cambio en el marco legislativo o estructural o, por lo menos, un cambio global en la configuración del servicio público de la educación; el concepto de **innovación** educativa remite a cualquier cambio que se da a escala áulica o a escuela.

No obstante, tanto el concepto de reforma, como el concepto de innovación comparten un elemento importante y es la oportunidad del cambio. La distinción es importante dado que los actores de introducción del cambio en la reforma son actores políticos, mientras que en los cambios implicados en la conceptualización e innovación se introducen por los distintos actores del sistema educativo nacional, desde estudiantes, familias, administración central, etc., en donde es evidente que los grupos de docentes son quienes más innovaciones generan en su cotidianidad en el aula.

Innovación educativa, visualizada desde Pedró y Puig, nos remite a un cambio, que implica por lo menos tres elementos²³²:

1. El cambio es consciente y deseado, es decir es resultado de la voluntad decidida, así que una innovación educativa no es un invento que dé resultados al azar.
2. La innovación es resultado de un proceso. Así pues la innovación cumple fases específicas y variables, de acuerdo con la naturaleza de la innovación de que se trate.
3. La innovación está delimitada. Aunque la innovación sea un cambio más por menos sustancial modifica la actuación en el aula o en la escuela, en función o en vinculo con lo que está previsto en la legislación, sin modificar el *status quo* del sistema

²³¹ PEDRÓ, Francesco e PUIG Irene. *Op. Cit* p.40-41

educativo nacional. Por ejemplo, la innovación no puede modificar ni la estructura en niveles, ciclos educativos ni tampoco el currículo... en lo que se refiere al primer nivel de concreción (estructura estipulada en la reforma, es decir, respeta el modelo educativo promulgado por la institución)

Una definición más completa retomada del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica Francesa (INRP), institución que dirige, actualmente, el Observatorio Europeo de Innovaciones Educativas, menciona: *La innovación es un proceso que tiene como intención una acción de cambio y como medio la introducción de un elemento de un sistema nuevo en un contexto ya previamente estructurado*”²³³ Como se podrá observar esta definición introduce la intención del cambio y con ello integra nuevos elementos a un sistema que, ya ha estado operando.

Se resume que el término innovación refiere a un cambio creativo, novedoso, cuya “intención” es la mejora.

La *innovación educativa*, es investigada a nivel internacional, por una institución denominada: Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI), dependencia de la OCDE. Entre sus principales aportaciones al término de la “innovación educativa”, la institución, propone **dos áreas principales**: la innovación en el proceso de formación y el capital humano para la innovación, de ahí que se abre el término a una discusión más amplia. En este sentido, se reconoce que el presente trabajo se limita a la primera vertiente, que refiere a la innovación educativa, en tanto que, impacta los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan en el aula.

En concordancia, a las dos áreas principales que propone la OCDE, con respecto al término innovación educativa, se abre una clasificación que atiende de mejor manera la parte de la producción de innovación tecnológica realizada por los individuos. No obstante,

²³³ PEDRÓ, Francesco e PUIG Irene. *Op. Cit.* p.42

nos parece relevante enunciar, las principales características de la clasificación porque puede atender aspectos educativos.

La OCDE junto con CERI ha generado el manual Oslo²³⁴ que determina básicamente propuestas para recabar e interpretar datos de la innovación tecnológica. Sin embargo, con la finalidad de darle mayor precisión al término “innovación educativa” empleamos los cuatro tipos de innovación para explicar la complejidad del término en la educación.

En el manual Oslo, básicamente se identifican cuatro tipos de innovación, estos permiten medir la innovación: *la innovación de productos, innovación de procesos, la innovación de marketing y la innovación organizativa.*

La innovación del producto: Refiere a un bien o servicio que es nuevo o significativamente mejorado. Las mejoras significativas incluyen: especificaciones técnicas, componentes y materiales, facilidad de uso o características funcionales. En materia educativa, una innovación de un producto puede referirse a un programa nuevo o significativamente mejorado, por ejemplo un nuevo software educativo.

La innovación del proceso: Esta innovación implica una producción de nuevos o mejorados procesos. Refiere básicamente a cambios en las técnicas, equipos y/o software. En materia educativa refiere a los cambios o mejoras a las técnicas tanto de enseñanza, como de aprendizaje en la formación de los individuos.

La innovación de marketing o innovación en la comercialización: Esta innovación remite a las nuevas formas de comercializar el producto mediante diseños, empaques y promociones del mismo. En materia educativa se refiere a la manera en que se oferta al estudiante, por ejemplo: un programa educativo o el ingreso a las instituciones educativas privadas.

²³⁴ OCDE. Innovation: The OECD Definition. (Innovación definida por la OCDE). [en línea].

La innovación organizativa: Este tipo de innovación consiste en introducir un nuevo método de organización en las prácticas comerciales de la empresa, la organización del trabajo o las relaciones exteriores. En materia educativa refiere a una nueva forma de organización curricular, así como cambios en la organización administrativa.

El tratamiento del término innovación educativa es sumamente complejo, primero porque hay vacíos en el tratamiento del término y segundo porque la educación tiene múltiples componentes. Las distintas definiciones, aquí descritas, muestran distintos ángulos de la innovación educativa y curricular, todas aportan componentes distintos, por lo que se considera que este trabajo no se agota el tratamiento del término.

En México hemos encontrado que poco se trabaja sobre el concepto de innovación educativa, sin embargo, en los estados de conocimiento de los noventa, en materia curricular, se encuentra que hay investigación sobre el tema, pero casi nadie define, en términos específicos y teóricos. Suponemos que la razón tiene fundamento en que es un vocablo extraído de la teoría económica y que poco sentido se le da, por parte del gremio profesional, al vínculo entre economía e innovación educativa, en todo caso hay poca literatura sobre la conceptualización del término.

3.3.1 Innovación curricular

En México hemos asumido que la innovación se da a partir de tendencias de la época, así hemos dado por hecho que la innovación es un conjunto de prácticas recientes en el sistema educativo: la tutoría, el empleo de TICs en el aula, las competencias en el plan de estudio, la flexibilización de los procesos, etc., son innovaciones educativas, sin embargo, poco se ha estudiado, el tipo de cambio que estas prácticas posibilitan. Como se explica en los anteriores párrafos la innovación en la educación implica “cambios creativos” en los procesos, productos, organización. Es complejo contestar la pregunta ¿qué es lo que

cambia, de cara a una innovación educativa? y es que, mover una pieza en el sistema educativo puede o no movilizar otros aspectos educativos.

En cuanto al término “innovación curricular”, Díaz Barriga, menciona que:

*“El término innovación alude a "lo nuevo", "lo novedoso" e incluso a lo que "está de moda". Han sido los organismos internacionales vinculados a la educación quienes han auspiciado su empleo en nuestro medio. Sin embargo, el problema básico de la innovación es que, si bien se refiere explícitamente a la incorporación de nuevos elementos de la ciencia y la técnica a un campo particular, en este caso el currículo, en forma implícita omite la discusión del sentido social de la tarea realizada.”*²³⁵

Aunque Díaz Barriga enfatiza su preocupación por la reducción y simplicidad que se ha hecho con respecto a la innovación curricular, entendida como lo novedoso a nivel curricular, en donde se omite, la discusión del sentido de la innovación y su finalidad *per se* en la educación, podemos mencionar que es un tema que queda en la agenda personal, dado que en este momento retomaremos, en sentido semejante, la simplicidad del tratamiento del término “innovación curricular”. Sólo para explicar, en términos operativos, los cambios que se han experimentado.

La *innovación curricular* refiere a los cambios básicamente técnicos²³⁶ en la formulación del currículo, lo nuevo, lo novedoso sea o no, motivo de una mejora. Algunas veces, el término innovación curricular es utilizado para designar una mejora con relación a métodos, recursos materiales, formas de trabajo, estrategias, valor de créditos, organización

²³⁵ Cfr., Díaz Barriga, A. et al. "Ideología y discurso en el caso Xochimilco". Ponencia presentada en el Congreso Interno de Evaluación de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, UAM-Xochimilco,

²³⁶ DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Tendencias e innovaciones curriculares en la educación superior*. [en línea] página no disponible (documento no paginado).

La innovación educativa ha tenido diversa graduación en el país. Indudablemente que la tarea de hacer eficiente la educación a partir del mejoramiento de su ámbito técnico tiene que ver con el proyecto amplio asumido por el Estado mexicano, en particular a partir del desarrollo industrial de los años cincuenta. Es la industrialización en el caso mexicano, como lo fue en los países desarrollados, un motor fundamental en las transformaciones de la educación.

del mapa curricular etc., utilizados con anterioridad, pero la mejora por sí sola puede, o no, ser innovación²³⁷, incluso un cambio puede o no mejorar o empeorar el sistema educativo.

Se dice que la innovación en la educación, es un proceso que se caracteriza por la complejidad que supone introducir cambios sustanciales en los sistemas educativos, pues la mayoría de las reestructuraciones involucra una dinámica diferente para los diversos actores,²³⁸ para quienes se les hace difícil romper con los esquemas de su práctica y con su identidad profesional primaria.

Con la instrumentación de las reformas curriculares, el término innovación fue asociado con el diseño y aplicación de nuevos modelos curriculares y con la puesta en marcha de nuevos prototipos y estrategias metodológicas en la enseñanza²³⁹ con la intención de atender a las demandas que debía afrontar la educación en una sociedad globalizada.

Algunos académicos cuestionan hasta dónde es importante teorizar el término “innovación” cuya procedencia viene de la disciplina económica. Desde nuestra perspectiva es importante que, si empleamos el término en la educación, se trabaje éste desde una perspectiva pedagógica, a demás es importante definirla porque es un término ampliamente usado en el léxico educativo, que implica una esperanza de transformación de la educación y por ello hipotéticamente creo que es tan atractivo el término para todos los profesionales de la educación, sin embargo, en este trabajo sólo se pretenderá dar matices para una reflexión sobre el mismo.

“En la educación superior «el innovador» puede ser una persona, un equipo o un comité, un departamento gubernamental o una agencia patrocinadora”²⁴⁰

²³⁷Cfr. MORENO BAYARDO, María Guadalupe. Investigación e innovación educativa. “La tarea” En Revista de Educación y Cultura de sección 47 del SNTE. [en línea]. página no disponible (documento no paginado)..

²³⁸Idem

²³⁹Cfr. DÍAZ BARRIGA, Frida y Elisa Lugo. “Desarrollo del currículo”, En. *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. p. 65-66

²⁴⁰HANNAN Andrew y SILVER Harold. *Op. Cit.* p.13

Casanova²⁴¹ menciona que a pesar de que lo innovador en la educación superior pueden ser múltiples factores: personas, prácticas, administración, gestión... etc., El currículum constituye el eje en el que deben coincidir todas las adecuaciones, pues en él, recae cualquier cambio que debe ser implementado al interior del aula. Finalmente, la intención de la innovación curricular *per se* es mejorar los procesos de formación profesional y con ello mejorar la calidad de los egresados. Para lograrlo se requiere de direccionar los cambios creativos en las prácticas de los docentes y en las prácticas de los estudiantes al interior del espacio áulico.

“La historia de la innovación en la enseñanza y en el aprendizaje se ha visto influida por la innovación curricular, la aplicación diversificada de las nuevas tecnologías con fines educacionales; el cambio del número de estudiantes, estructuras y financiación; las estrategias más abiertas de aprendizaje, etc: todo lo cual ha conllevado un amplio cambio en el currículo, en las estructuras institucionales y en el funcionamiento de las instituciones”²⁴²

La clasificación propuesta en el Manual Oslo, nos permite ubicar que la innovación curricular se centra en dos áreas: la innovación de los procesos y la innovación organizativa. La primera porque son los procesos de enseñanza y aprendizaje, los que intentan modificarse, mediante distintas teorías de aprendizaje, organización del contenido, manejo de nuevos recursos, utilización de variadas estrategias tanto de enseñanza, como de aprendizaje y la segunda, la innovación organizativa, porque la manera de organizar el currículo determina la innovación que se realiza en los procesos²⁴³, como el caso de la UABC su organización por medio de etapas: etapa básica, etapa disciplinaria y etapa terminal; permite que en la etapa terminal se implemente la vinculación social con valor en créditos, misma que revoluciona la práctica docente y estudiantil en determinadas disciplinas, como lo veremos en reporte final.

²⁴¹Cfr. CASANOVA, Ma. Antonia. *Diseño curricular e innovación educativa* p. 233

²⁴²HANNAN Andrew y SILVER Harold. *Op. Cit.* p.13

²⁴³OCDE. *Innovation: The OECD Definition.* (Innovación definida por la OCDE). [en línea].

3.3.2 La innovación y su vínculo con el desarrollo económico

"Para que los países puedan mantener y aumentar su mercado se necesita mejorar sus productos y para eso se necesita innovar y para innovar se necesita más conocimiento, más educación", afirmó Oppenheimer quien ejemplificó que países como Finlandia, Singapur, Israel y otros han podido emerger explotando al máximo la educación de sus habitantes.²⁴⁴

El vínculo innovación y economía es un eje transversal en la sociedad contemporánea, esta situación es evidente, si recordamos que vivimos en una época donde el saber y el poder conforman el dúo perfecto de herramientas fundamentales para competir en un mundo globalizado.

Actualmente el valor de la educación a nivel económico es fundamental, vivimos en un mundo en donde impera el capitalismo, las formas para alcanzar y elevar la economía de las naciones se fundamentan en conocimiento, ciencia y tecnología eso a nivel macro-social; a nivel micro-social, la sociedad en su conjunto busca la manera de generar una movilidad social, la educación (en este nivel) es vista como una palanca de desarrollo, dado que los estudios universitarios son considerados fundamentales si se quiere acceder a un buen empleo o a un empleo, no se diga más. En esta lógica la innovación cobra un papel de importancia preponderante.

Las naciones buscan estar a la vanguardia en materia de invenciones, productos y servicios. La educación al igual que los distintos productos busca posicionarse en el mercado creciente y competitivo, sabemos de sobra que la educación no es un fenómeno unidimensional, además de ello la complejidad que implica innovarla; por las distintas tradiciones de pensamiento (hábitos docentes y hábitos estudiantiles), por los esquemas sociales (identidades profesionales docentes) e incluso por la naturaleza disciplinaria...etc.

²⁴⁴ Openheimer, Andres. *Educación, innovación y claves para salir de la crisis.* . [en línea]

Indudablemente la innovación es un término del léxico económico que tiene implicaciones en la educación. A través de la teoría del desarrollo económico²⁴⁵, Schumpeter explica que el desarrollo económico se fundamenta en proceso de innovación²⁴⁶, en los desarrollos tecnológicos y en el cambio socio-cultural²⁴⁷. En esta teoría el autor muestra la importancia que tiene la innovación y el desarrollo tecnológico como impulsores del desarrollo económico y el bienestar social.

Schumpeter es el exponente más prominente de la innovación, él asegura que la innovación es un elemento fundamental en el capitalismo, pues menciona que una de las características fundamentales de esta transformación económica es que es de carácter evolutiva y no estacionaria. Dicho autor crea el término “destrucción creadora”, el cual utiliza para aludir al carácter evolutivo del capitalismo, lo que quiere decir es que una estructura, esquema, empresa, teoría, modelo (en este caso educativo) se destruye cuando se crea algo nuevo. Menciona que las estructuras, modelos, empresas que no cambian y evolucionan, de acuerdo a las nuevas condiciones, no van a poder sobrevivir, pues requieren innovaciones que destruyan las (os) viejas (os) modelos o estructuras, mientras que el proceso de creación remite a los beneficios que se van a obtener en materia económica.

“Para Schumpeter, la fuerza fundamental, que mueve la producción capitalista, y al sistema como un todo, la causante de sus procesos de transformación constante, en una palabra, de su desarrollo económico, es el fenómeno tecnológico y con él, el proceso de innovación tecnológica”²⁴⁸

La educación superior y con ello sus instituciones son visualizadas como “empresas” productoras de bienes (conocimiento aplicado) y servicios (profesionales) de ahí que los postulados de la teoría económica conducen a una mirada “económica” de la educación.

²⁴⁵ Para Schumpeter el desarrollo económico implica un proceso de transformación económica, social y cultural

²⁴⁶ Introdujo, en su propuesta de Desarrollo económico, dos conceptos que han tenido un enorme impacto en los desarrollos posteriores de este tema: la innovación como causa del Desarrollo y el empresario innovador como propiciador de los procesos de innovación.

²⁴⁷ Cfr. MONTOYA SUÁREZ, Omar. “Schumpeter, Innovación y Determinismo Tecnológico”. En *Scientia et Technica* .p.3

²⁴⁸ Por innovación, Schumpeter entiende una invención que se introduce en el mercado, es decir, con potencial de industrialización, con potencial de mercado.

Es indudable que la ciencia y la tecnología juegan un papel importante en el desarrollo de las fuerzas productivas, pero no podemos perder de vista que éstas no son autónomas, que, por el contrario, su papel en el desarrollo lo ejerce *en y desde* determinadas condiciones

Socio-económicas²⁴⁹ que determinan su carácter, funcionamiento e impactos. En últimas, el que la tecnología sirva para hundir en la miseria a muchos países del mundo o para sacar de la pobreza a otros tantos, no depende de la tecnología misma, sino del conjunto de relaciones sociales existentes; es decir, de la estructura de intereses económicos y de poder prevalecientes en la sociedad en un momento histórico determinado y que da forma a esta sociedad e imprime su lógica de funcionamiento²⁵⁰. Es en *este marco histórico-social concreto*²⁵¹, y no fuera de él, en el cual la tecnología se genera, se transforma y se utiliza.

Los simples elementos que se presentaron con anterioridad, colocan a las instituciones de educación superior como las “empresas” necesarias para lograr una mejor economía a nivel macro y a nivel micro, a nivel macro la importación de bienes, servicios, desarrollo de ciencia y tecnología; a nivel micro la formación de profesionistas para integrarse al sistema productivo, de ahí que la innovación tanto en las empresas y en la educación re-cobre (en este marco de capitalismo) gran relevancia, misma que se refleja en las políticas encaminadas, ya desde el sexenio presidencial de Salinas.

La educación entonces, es responsable de formar sujetos capaces de integrarse al aparato productivo (tengan un empleo) y de generar las condiciones idóneas educativas bajo esquemas innovadores curriculares, que den la posibilidad de que el sujeto pueda realizar tareas propias de su disciplina de estudio. En este sentido la universidad y con ello los currícula son visualizados como los elementos necesarios de intervención e innovación, bajo estos es que se pueden conseguir mejores oportunidades de empleo y mejores oportunidades del desarrollo del país.

²⁴⁹MONTOYA SUÁREZ, Omar. “Schumpeter, Innovación y Determinismo Tecnológico”, p. 5.

²⁵⁰ *Idem*

²⁵¹ *Idem*

“La relación entre la educación superior y el mundo del trabajo, se ha definido más en atención a los requerimientos de los sectores productivos y en menor medida se han considerado los requerimientos de la sociedad en su conjunto y las problemáticas que ésta enfrenta,[...] hemos de poner atención prioritaria al impacto social real que nuestros egresados han logrado, de no hacerlo así, caemos en el eterno círculo de justificar desde lo disciplinar y alejar la formación de la realidad profesional, actualizando los programas sólo en su enfoque teórico, y permaneciendo en el distanciamiento de la práctica profesional y las dificultades que ésta le plantea al curriculum formal”²⁵²

Estamos totalmente de acuerdo con los teóricos economistas, en que la innovación, hoy por hoy es la palanca del desarrollo económico. La pedagogía industrial, de la que hemos hablado antes, es un antecedente de transformación que llevo a la universidad a reestructurar su función de formación para el trabajo. La modernización de la educación, consecuencia de la política mexicana con influencia internacional, promovió que la universidad sea vista como una empresa productora y reproductora de recursos humanos capaces de competir en un mundo que cambia vertiginosamente. Sin embargo, debemos considerar que a pesar de que el estado concibe a la universidad como proveedora de profesionistas; universidades, como la UNAM, no han perdido el sentido humanista de la formación universal, bajo la cual se funda la universidad

La universidad y la educación están en constante tensión porque están en una permanente búsqueda por detectar tendencias y con ello introducir innovaciones para realizar su tarea de formación con mucha más eficacia.

3.3.3 Tendencias actuales de la sociedad contemporánea

En este apartado se presentan de manera delimitada los vectores de cambio en la educación superior, que de alguna manera, impulsan los cambios curriculares y que acentúan las tendencias innovadoras. Las tendencias actuales de la educación superior posibilita la comprensión de los idearios o supuestos de inserción profesional y racionalidad de implementación de conocimientos de los profesionistas, dichos idearios permiten

²⁵² CASTELLANOS C., Ana Rosa. *Op, Cit.*, p. 3

desarrollar las propuestas de cambios curriculares. Este apartado tiene como objetivo desarrollar elementos que permitan entender las propuestas curriculares innovadoras.

3.3.4 Vectores de cambio en la Educación Superior y su relación con las innovaciones curriculares

Se identifican cuatro vectores de cambio desde los cuales se puede pensar la educación superior en su formulación curricular²⁵³: el mundo de trabajo, la nueva producción del conocimiento, las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje y el nuevo mundo cultural.

Vectores cambios curriculares educación superior



Figura 7. Fuente: Elaboración propia con datos de CELIS, Jorge y GÓMEZ, Víctor. Factores de innovación curricular y académica en la educación superior.

3.3.4.1 El mundo de trabajo:

El mundo de trabajo se ha visto afectado por la incidencia de la sociedad informacional, pues esta sociedad ha propiciado: la competitividad de las naciones para producir ciencia y tecnología especializada que ha dado como consecuencia la alta especialización de profesionistas en distintas áreas de conocimiento.

²⁵³CELIS, Jorge y GÓMEZ, Víctor. *Factores de innovación curricular y académica en la educación superior*.p.2

Estos cambios también han promovido el discurso pedagógico internacional de “aprender a aprender” y es que los conocimientos en nuestra época son volátiles y es necesario que los profesionistas sean autosuficientes para actualizarse constantemente y adaptarse a los cambios permanentes que vivimos hoy.

“Estas nuevas exigencias de alta complejidad intelectual, social y organizativa en el mundo del trabajo entran en contradicción con las formaciones altamente especializadas, estrechas, y de ciclo largo, lo que genera la paradoja de profesionales y técnicos altamente especializados, con pobre desempeño ocupacional. En este sentido, la acumulación de información y conocimientos especializados ya no es tan importante como la formación de competencias generales, necesarias para el aprovechamiento de las diversas oportunidades de formación en el trabajo”²⁵⁴

Otra de las fuertes tendencias que ocurre actualmente en el mundo de trabajo son: el cambio de ocupación y de trayectorias profesionales, que con mayor frecuencia cambian su ocupación. Ni el mercado de trabajo, ni tampoco la economía de las naciones son estables por lo que la dinámica del mercado es indeterminada.

Estos cambios en la estructura laboral demandan, por supuesto, elementos que cuestionan las formulaciones curriculares actuales, y también responden a los supuestos sobre la racionalidad y utilidad futura para los estudiantes (futuro desempeño ocupacional del egresado). Se requieren desarrollar competencias genéricas, sobre las competencias especializadas.

“En efecto, en el desempeño ocupacional se presenta una alta sustituibilidad entre diversos títulos y entre diversas experiencias de formación y de trabajo. Muchas tareas y responsabilidades laborales requieren competencias y conocimientos más ‘generales’ que especializados, tales como las mencionadas competencias generales o de ‘análisis simbólico’. Al tiempo que esto destaca la importancia de la formación de dichas competencias generales en los futuros profesionales, da cuenta del fenómeno de la alta sustituibilidad en el mercado de trabajo.”²⁵⁵

²⁵⁴ *Ibidem.*, p.2

²⁵⁵ *Ibidem.*, p.3

Otra de las contradicciones que enfrenta el sistema de educación superior, es que pese a las credenciales, es decir, a los títulos y grados, la situación económica de México, no garantiza que los profesionistas se incorporen a la estructura laboral y más aún no garantiza que si acceden al sector laboral, desempeñen funciones para las que estudiaron, lo cual permite indagar en torno a la *desvinculación entre la educación superior y la estructura laboral*, que aún es un reto y que no es el único para la economía y gobierno de la nación.

3.3.4.2 La nueva producción del conocimiento:

El segundo factor de cambio que promueve modificaciones en las concepciones curriculares, se refiere a las nuevas formas de producción del conocimiento.

El desarrollo del conocimiento es muy distinto al de hace unas décadas, el conocimiento tradicionalmente estaba caracterizado por su procedencia pura, es decir, la producción del conocimiento estaba definida claramente porque provenía de determinada disciplina, profesión o campo de conocimiento delimitado, en cuanto a su área o campo del saber. En la actualidad, la producción del conocimiento en cuanto a la disciplina de procedencia es tensa pues existen los llamados “nuevos campos híbridos o trans-disciplinarios” que redefinen conocimientos e identidades disciplinarias que pueden observar desde distintos ángulos un fenómeno común. (Geografía social, economía política, psico-lingüística, bioética, etc.)

Se requiere de nuevas estrategias de organización del contenido para promover que el estudiante produzca conocimiento, pero sobretodo se requiere que los alumnos logren una articulación de disciplinas a través de cierto objeto de estudio y evitar la atomización del conocimiento, tendencia que se ha venido dando.

“En relación con la investigación, es importante mencionar aquí la emergencia del nuevo modo de producción de conocimientos [...] caracterizado por mayor inter-y-trans-disciplinariedad y mayor énfasis en la aplicabilidad del conocimiento, todo lo cual implica el debilitamiento de tradicionales identidades y

delimitaciones (o aislamientos) disciplinarios, y creciente apertura, integración e hibridación entre 'territorios' (disciplinas) tradicionales habitados por 'tribus' homogéneas y autoreferidas (identidad disciplinaria), así como el desplazamiento de la función de generación de conocimientos a una gran variedad de entidades extra-universitarias (institutos, centros, empresas, laboratorios)''²⁵⁶

Nuevas formas de enseñanza y aprendizaje:

El tercer factor de cambio que tendría que encauzar las propuestas curriculares es justo los cambios que han surgido en el aprendizaje.

El surgimiento de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) demandan reflexionar el proceso de aprendizaje y enseñanza, pues estas tecnologías han revolucionado los conceptos de tiempo y espacio, lo cual ha sido, sin duda, un marco distinto desde donde debe ser pensada la educación.

“Estas tecnologías tienen un impacto significativo no sólo en la producción de bienes y servicios sino en el conjunto de las relaciones sociales”²⁵⁷

Las TICs flexibilizan la oferta de oportunidades de aprendizaje, pero también, de enseñanza que superan varios factores como las limitaciones de tiempo, espacio, presencialidad y subjetividad²⁵⁸. Los jóvenes de hoy se enfrentan antes y durante la etapa de escolarización, a otras oportunidades de aprendizaje antes y durante la etapa de escolarización. Ciertos colegas mencionan que actualmente los estudiantes son multireferenciados, es decir, los estudiantes no sólo asumen un cuerpo teórico o autor, actualmente se remiten a múltiples referencias de internet para conocer algo desconocido.

²⁵⁶ *Ibidem.*, p.5

²⁵⁷ TEDESCO, Juan Carlos. *Educación en la sociedad del conocimiento*. p. 47

²⁵⁸ Cfr. CELIS, Jorge y GÓMEZ, Víctor. *Op. Cit.* p. 6

El empleo innovador de las TICs es una tarea pendiente en el diseño del currículo, porque a pesar de que existen serias e importantes plataformas, aun nos falta por definir el papel docente, el papel educativo en el espacio cibernético.

3.3.4.3 Un mundo de cultura distinto:

La nueva cultura privilegia la flexibilidad como es el caso de la educación. La sociedad hoy por hoy se enfrenta a una serie de cambios que no sólo implican cuestiones económicas y políticas, es importante destacar que hay un cambio en la sociedad y por consecuencia en la cultura, así los alumnos (jóvenes, niños, adultos..) y los docentes conforman una nueva cultura. En este momento nos encontramos en una realidad que flexibiliza múltiples procesos, lo cual permite distintas rutas y posibilidades de centrar los intereses y proyectarlos hacia el interés del educando.

“Los cambios culturales se refieren tanto a los contenidos de los valores, de los hábitos y de las pautas de conducta que se ponen en práctica en una sociedad, como al proceso por el cual dichos contenidos son elaborados. La profundidad del cambio cultural es tan significativa que algunos autores, particularmente de orientación conservadora, tienden a calificar este periodo como una etapa de “gran ruptura”. Dicha ruptura está asociada fundamentalmente a los cambios en la familia y en la forma a través de la cual la familia cumple con su función socializadora”²⁵⁹

3.4 Innovar en la educación implica trastocar el currículum

Hasta aquí hemos hablado de la innovación educativa y un poco de la innovación curricular, además se han abordado las influencias económicas políticas, sociales y culturales, las tendencias y los vectores de cambio que, de alguna manera, conducen el timón de las innovaciones curriculares en México.

²⁵⁹ TEDESCO. *Op. Cit.* p 40.

Castellanos²⁶⁰ dice que cuando estamos en espacios educativos, pensamos en la posibilidad de generar procesos innovadores: pensamos en la modificación de las interacciones, los cambios de conducta, la generación de nuevas prácticas que en su conjunto transformen a los individuos y a las organizaciones con la finalidad de conducir lentamente hacia la construcción de una nueva cultura educativa, es ahí donde menciona que la innovación surge en la mayoría de profesionales, como una respuesta por parte de sujetos y organizaciones a una necesidad específica que da respuesta a nuevas condiciones de vida social.

Innovar en la educación es un asunto complejo debido a la multi-dimensionalidad del proceso educativo, entonces la pregunta que debo responder es ¿por qué hablo de innovación curricular y no de la innovación educativa?, pues bien hablo de la innovación curricular porque pueden existir distintas innovaciones en la educación, sin embargo, estoy convencida que todas las innovaciones en la educación atraviesan el currículo necesariamente.

Coincido con Casanova²⁶¹ cuando menciona que las innovaciones en la educación son reales y efectivas, si trastocan el aula. Las teorías y los modelos sólo pueden traducirse en “cambios” cuando son asumidas por los docentes. De lo contrario se quedan en el papel sin mayores repercusiones, mientras que en la práctica a escala áulica los patrones educativos permean como conservación de siglos atrás.

De ahí que si una innovación educativa ha de trastocar el espacio áulico, necesariamente debe trastocar el currículo. Recordemos que para fines de este texto se ha considerado el currículo desde tres vertientes: los fundamentos, la tendencia estadounidense de la pedagogía industrial y las acciones cotidianas que efectúan los maestros y los alumnos, de ahí que aunque algo nuevo ocurra en el aula trastoca (con intención o sin intención) el currículo.

²⁶⁰ CASTELLANOS C., Ana Rosa. *Op. Cit* .Universidad de Guadalajara.[en línea]

²⁶¹ CASANOVA, Ma. Antonia. *Op. Cit* . p. 93

Se ha intentado hasta este momento guiar al lector hacia lo que, algunos teóricos llaman modelos curriculares innovadores, mismos que son entendidos como modelos-propuesta para innovar técnicamente la educación mediante el eje rector... el currículum

3.5 Modelos curriculares innovadores en la educación superior

En la pedagogía poco se ha cuidado la conceptualización “modelos curriculares innovadores” se usa sin mayor tratamiento del mismo, sin embargo, se ha encontrado una definición que podría orientar el sentido de modelo que pretendemos presentar.

Los modelos son una la representación *gráfica y conceptual* del proceso de planificación del currículum. *Conceptual* en tanto incluye la visualización teórica que se da a cada uno de los elementos del currículum y *gráfica* en tanto muestra las interrelaciones que dan entre esos elementos mediante una representación esquemática que ofrece una visión global del modelo curricular²⁶²

A lo largo del capítulo dos del presente, se ha mencionado que en el marco de las políticas de modernización en México, se generaron condiciones que definieron cambios al interior de las instituciones de educación superior.

El proyecto modernizador “prácticamente” obligo (debido a la precariedad de recursos) a las instituciones a someterse a una serie de evaluaciones para lograr la calidad mediante el condicionamiento de recursos federales extraordinarios, ello generó una serie de requisitos entre las que destaca la construcción de un modelo educativo de la institución el cual en su mayoría estaría integrado por coincidentes elementos²⁶³: misión y visión, tendencias educativas, principios sobre educación, plano pedagógico y componentes del modelo, sin embargo, un elemento que debía penetrar el modelo educativo sería la innovación.

²⁶²RAMÍREZ RAMÍREZ, Ignacio. *Los orígenes de la problemática curricular. La teoría curricular: el currículum. Sus tipos.*[en línea] Diplomado internacional de didáctica y currículum

²⁶³DÍAZ BARRIGA, CASALES. Ángel. Presentación power point: “Los dilemas de la Universidad ante los modelos”

La innovación curricular, desde entonces, recobra una gran importancia para las instituciones ya que ella plantea la posibilidad de acceder a recursos.

“El hilo conductor de las innovaciones educativas se plantea desde la misión y visión institucional, está constituido desde la perspectiva en que la Institución se propone cumplir con su cometido: formar sujetos, producir conocimientos, extender, vincular y difundir la cultura en su sentido más amplio, esto es, en como la Institución realiza y desarrolla un uso social del conocimiento, para lo cual se definen políticas, estrategias y metas, a ser desarrolladas desde un modelo académico coherente y congruente con el modelo educativo y el campo de necesidades que dicho modelo se ha propuesto atender.”²⁶⁴

A partir de entonces, el modelo educativo innovador de las IES se proyectó hacia la formación de sujeto con altas capacidades y con múltiples competencias profesionales desarrolladas en el marco de estructuras curriculares dotadas de flexibilidad²⁶⁵, una gestión y administración institucional eficiente, además se integraron herramientas educativas para favorecer los procesos de aprendizaje.

Las reformas o los cambios provenientes de los proyectos políticos incorporan, con frecuencia, elementos de innovación, que desde luego, afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los contenidos curriculares²⁶⁶

A partir de la creación de los programas de financiamiento extraordinario vinculados a evaluaciones institucionales es que se crean, al interior de las instituciones, nuevos planes y programas, nuevos paradigmas educativos y nuevas formas de aprendizaje; se comenzaron a emplear nuevas tecnologías y a escribir sobre los nuevos modelos curriculares innovadores, a partir de ahí es que se muestra la tendencia de los años noventa. Nuevas formas de organización curricular, nuevos enfoques didácticos de aprendizaje.

Es entonces que, en la década de los noventa surgen diversos modelos curriculares que son expresiones de innovación curricular que refiere básicamente a los cambios técnicos en la

²⁶⁴ CASTELLANOS C., Ana Rosa. *Op. Cit.* . p.3

²⁶⁵ *Idem*

²⁶⁶ *Cfr.* PEDRÓ, Francesco e PUIG Irene *Las reformas educativas: una perspectiva política comparada.* 39

formulación del plan de estudios, a continuación se presentan los modelos que se plantearon desde muy diferentes y variadas perspectivas, entre esos modelos destacan²⁶⁷

- a) El currículo derivado de la lógica empresarial: La educación basada en competencias (EBC)
- b) El currículo Flexible
- c) El currículo centrado en el alumno sustentado en el constructivismo psicopedagógico
- d) Formación meta-curricular orientada al desarrollo de habilidades cognitivas, del pensamiento, académicas, sociales , comunicativas o específicas de determinados dominios disciplinares (l currículo basado en los modelos experienciales de formación en la práctica)
- e) El diseño del currículo enfocado a la integración teoría y práctica y a la formación profesional a través de la práctica, el servicio y la enseñanza situada o experiencial en escenarios reales
- f) La enseñanza y el diseño de programas curriculares centrados en los enfoques de solución de problemas o aprendizaje basado en problemas (ABP) y el análisis de casos, particularmente en disciplinas como matemáticas
- g) La incorporación de nuevas temáticas o ámbitos de conocimientos al desarrollo de proyectos curriculares, en particular, los denominados temas o ejes transversales del currículo
- h) Formación interdisciplinaria y multidisciplinaria
- i) Los enfoques administrativos de planeación estratégica, análisis institucional o de calidad total y excelencia aplicados al desarrollo y evaluación del currículo.

Sin embargo, pese a la diversidad de propuestas innovadoras para el currículo, se observa que estas propuestas sólo quedan en la argumentación y fundamentación de los modelos, y que sólo en excepcionales casos ofrecen evaluaciones o información que permita dar cuenta del éxito, fracaso u impacto de la puesta en marcha de los modelos curriculares implementados como elementos innovadores en la educación²⁶⁸, además se detecta que un factor de especial preocupación es que aunque se hable de innovación curricular y se dé pie a la autorización de la reforma, no se sabe si al interior de las IES el modelo curricular se interpreté y se lleve a la práctica de manera correcta como se planeó y se dio a conocer en las IES.

²⁶⁷ DÍAZ BARRIGA, Frida y Elisa Lugo. *Op. Cit. [en línea]*

²⁶⁸ Se retomo la fundamentación del proyecto general llamado: Modelos curriculares y su impacto, del cual se desprende el presente

Esta investigación pretende estudiar si estos cambios técnicos (modelos curriculares innovadores) posibilitan una mejora cualitativa en la práctica educativa referida para este trabajo a dos actores fundamentales en dicho proceso: el alumno y el docente.²⁶⁹ Y en ese sentido queda pendiente el desarrollo del último capítulo, que documenta las experiencias de docentes y alumnos con respecto de la innovación curricular, que ha sufrido la UABC en el marco de los modelos educativos vinculados con el PIFI y con ello a los recursos extraordinarios.

3.5.1 Tipos de organización curricular: Currículum rígido, semiflexible, flexible, modular

Existen varias alternativas, desde las cuales, pueden operativizarse los distintos modelos curriculares, técnicamente se les denomina "tipos curriculares" y son: rígido, semiflexible, flexible y modular²⁷⁰.

Tipo de organización curricular *rígida*: se caracteriza por basar el criterio para seleccionar y ordenar los contenidos a partir del tipo de disciplinas, agrupa las asignaturas afines, lo cual le permite un proceso más funcional en la comprensión de los principios comunes en las disciplinas. Las materias requeridas para cursar un programa y para obtener un título están previamente determinadas por lo que su secuencia temporal esta claramente señalada en periodos definidos en tiempo y ciclos escolares, así como el valor en créditos. Generalmente se sustenta en paradigmas conductuales, además el docente es quien promueve el aprendizaje (memorístico); en cuanto al estudiante, no reconoce sus necesidades particulares.

Tipo de organización curricular *semiflexible*: Los conocimientos requeridos para una licenciatura son organizados por etapas que se constituyen por grupos de asignatura. En esta organización no hay necesariamente una secuencia de contenidos temporal y obligatoria definida. Se organiza en tres niveles o etapas que a su vez se constituyen por un

²⁶⁹ MORENO BAYARDO, María Guadalupe. *Op. Cit.[en línea]*

Así, las innovaciones en educación tienen ante sí, como principal reto, los procesos de adopción por parte de las personas, los grupos y las instituciones; las cosas materiales y la información son desde luego más fáciles de manejar y de introducir, que los cambios en actitudes, prácticas y valores humanos.

²⁷⁰ UdeC. *Modelo curricular para nivel superior.[en línea]* Universidad de Colima, Documento de trabajo

grupo de cursos básicos de carácter general que son comunes a todos los programas del área de conocimiento; un segundo grupo de cursos que corresponden a requerimientos específicos del programa seleccionado y un tercer grupo que intentan profundizar en un área del programa. Como características más específicas, se tiene que este tipo de organización se centra en asignatura que en currículos completos, favorece la constante revisión de planes y programas de estudio, evita duplicaciones de los cursos que se imparten en la institución.

Tipo de organización curricular *flexible*: Centrado en el proceso y en el estudiante, sustentado en el paradigma cognitivo de tipo constructivo; es inter, trans y multidisciplinar. El docente es considerado como un actor mediador y facilitador del aprendizaje por lo que promueve al estudiante de herramientas necesarias para su desarrollo autónomo, así el estudiante es considerado como un actor activo y participativo, que puede tomar decisiones en su proceso de aprendizaje. Se seleccionan las actividades de aprendizaje de acuerdo a los requerimientos del programa y las necesidades del estudiante. En el caso específico de este modelo no hay un listado predeterminado de materias a cursar y actividades escolarizadas definidas y secuenciadas, sin embargo, se definen con precisión los objetivos del programa, perfil de ingreso, características de los académicos participantes, así como el perfil de egreso. La determinación de los cursos, seminarios y actividades a desarrollar por los estudiantes es hecha generalmente por un tutor asignado a cada estudiante.

Tipo de organización curricular *Modular*: Los contenidos del programa se encuentran organizados por módulos, los módulos son "una unidad en sí misma... que contempla, teórica y parcialmente la totalidad de un proceso definidos por un problema concreto, llamado "Objeto de transformación". El objeto de transformación constituye la base para el diseño de los contenidos del modulo, por medio de él se integra el conocimiento mediante la investigación de un problema eje y el servicio a la comunidad, así el modulo es una unidad de enseñanza-aprendizaje autosuficiente, que se diseña para lograr la aprehensión de un problema de la realidad que se aborda desde múltiples enfoques, mediante un trabajo de investigación. La finalidad de este tipo de organización es lograr la inter y

multidisciplinaria como eje rector de conformación de módulos. Para lograr el pleno funcionamiento de esta organización curricular se habrá de dirigir a pequeños grupos de estudiantes. En esta organización el profesor es visualizado como una figura que integra funciones académicas, así como el asesoramiento, la orientación y la coordinación.

De manera general se presentan las transiciones en el currículo de la UABC, misma que hemos hecho referencia, ha sido pionera de los cambios curriculares.

3.6 Transiciones en el currículo de la UABC

El modelo educativo²⁷¹ impulsado por la UABC propone la implementación de un enfoque de educación flexible, centrado en el aprendizaje del alumno y fundamentado en la evaluación colegiada; con un currículo que incluya toda la generación de conocimiento que se logra con la investigación, como el servicio social, en tanto elemento de pertinencia y retribución a la sociedad, y dónde el estudiante asuma un papel protagónico en su propia educación.

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) inició formalmente sus actividades académicas a finales de la década de los setenta, de manera posterior en los ochenta la actividad curricular es organizada y sistematizada por medio de procedimientos o guías particulares de orientación para la reforma a los planes de estudio, de tal forma que en estos años se intensifica la actividad curricular. Posteriormente, se constituyó un departamento con funciones específicas de reforma y apoyo curricular a la comunidad académica²⁷².

La UABC se ha caracterizado por su intenso trabajo académico, particularmente el curricular, mismo que ha tenido diversos momentos en su desarrollo.

De 1982 a 1996, la diversificación de la oferta fue matizada por dos tendencias académicas en los estudios profesionales, orientados a darle una mayor integración regional al

²⁷¹ Página Web de la UABC

²⁷² Cfr. LOBATOS, MARTINEZ Lilia. Flexibilización curricular; el caso de la UABC

desarrollo institucional. La primera fue la *homogeneización* del los planes y programas de estudio que se imparten en las diferentes unidades regionales (Tijuana, Tecate, Rosarito y Mexicali) y, la segunda, el impulso a una nueva forma de organización *flexible* de los planes de estudio. Ambas fueron sustentadas en cuatro acciones estratégicas emprendidas en el periodo²⁷³: la actualización de contenidos, la formación de profesores, la modernización de servicios bibliotecarios y las telecomunicaciones, y las relaciones interinstitucionales e internacionales, todas ellas dirigidas a elevar la calidad y propiciar la movilidad de académicos y estudiantes. La viabilidad de estas tendencias en un proyecto académico que armonice las vocaciones regionales y las aspiraciones individuales de la sociedad y los universitarios.

“[...] En la década de los noventa marco pautas que fueron asumidas por el resto de universidades de nuestro país, siendo la UABC pionera nacional en el desarrollo del proyecto de flexibilización curricular, a partir de la vigencia de los planes de estudio flexibles en el semestre 1993-1”²⁷⁴

En la década de los noventa la UABC presenta e implementa el proyecto de flexibilización curricular y presenta sus planes de estudios flexibles, en el mismo tiempo se implementaron procesos de evaluación y acreditación.

A partir del año 2000 se inicia otra actividad institucional, la reestructuración y actualización de los planes de estudio desde el enfoque en competencias profesionales. De manera posterior, a partir del ciclo escolar 2002-1²⁷⁵, inician vigencia los planes de estudio diseñados bajo competencias profesionales, así como una amplia serie de proyectos que han permanecido, tales como: los sistemas tutoriales, las prácticas profesionales, el servicio social asociado al plan de estudios, los troncos comunes y la evaluación colegiada del aprendizaje, entre la diversidad de acciones y proyectos académicos que se han desarrollado en apoyo a los procesos educativos.

²⁷³ PIÑERA, RAMIREZ David (Coord.) *Op. Cit.* P. 495

²⁷⁴ UABC. *Folleto Portafolio de presentación de la UABC.*

²⁷⁵ *Idem*

3.6.1 UABC pionera en la implementación del modelo curricular de flexibilización

Siendo la UABC, la institución de educación superior pionera en desarrollar el tema de flexibilización curricular en 1993, se presentan datos generales del modelo curricular.

Martínez²⁷⁶ argumenta que la flexibilización curricular es una noción amplia a la cual se le han otorgado diversos significados como: la oferta de diversos cursos; para otros, se relaciona con el mejor desarrollo de los estudiantes; otros, lo asocian con la elección de contenidos, momentos y escenarios de aprendizaje; de tal suerte que, sostiene que no existen trabajos fundamentados que expliquen la flexibilidad curricular, como un caso o experiencia de implementación.

Zabalza²⁷⁷, ofrece una mejor explicación al problema de indefinición del modelo, con sus limitaciones, y dice que “la flexibilidad de los currícula”, es la capacidad para adaptarse a los cambios de contexto, fundamentada en dos consideraciones: la propia flexibilidad del mercado de trabajo y de las profesiones, en las que los ámbitos de intervención son cada vez más variables, y el reconocimiento de la capacidad de los estudiantes para definir, dentro de unas limitaciones mínimas imprescindibles, su propio itinerario formativo.

*“El discurso argumentativo y conceptual en torno a la flexibilidad curricular es de un resplandor novedoso, más por la ausencia de exposiciones y estudios sobre el tema, que por la consistencia del mismo”*²⁷⁸

La carencia de fundamentos conceptuales y operativos con respecto a la flexibilización curricular es evidente, así que para la UABC el tema de flexibilización representa una política, en materia curricular, que incorpora una amplia serie de componentes que la

²⁷⁶LOBATOS, MARTINEZ Lilia *Tesis Doctoral: El currículo ante las actuales demandas de la nueva economía. Un estudio de caso en alta tecnología para la innovación, en algunas carreras de la Facultad de Ingeniería de la UABC.* p. 95

²⁷⁷ ZABALZA, M. A. *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.*

²⁷⁸LOBATOS, MARTINEZ Lilia *Tesis Doctoral.* P. 97

explica y que le permiten sustentar su funcionamiento en la práctica. Martínez menciona que, para hablar de flexibilidad debemos plantear a la par planes de estudio flexibles, sistemas tutoriales, formación docente, modalidades de aprendizaje y hablar del tipo de organización académico administrativa, por mencionar algunos elementos que responden a las condiciones particulares de cada universidad.

Se dice que la flexibilización curricular sigue siendo insuficiente para autodefinirse, pues existen múltiples interpretaciones para comprender el término, sin embargo, dicha autora nos presenta un cuadro en el que integra las interpretaciones generalizadas sobre el modelo flexible.

Estructura técnica de un currículo flexible

	ORGANIZACIÓN CURRICULAR POR ASIGNATURAS EN ETAPAS O CICLOS FORMATIVOS	CARACTERÍSTICAS Y CARGA ACADÉMICA EN CRÉDITOS	
		CARACTERÍSTICAS	MODALIDADES EN LA OBTENCIÓN DE CRÉDITOS
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Bloque inicial, conocimientos de carácter general básico, introductorio de diversas áreas de conocimiento.	Constitución de troncos comunes	ASIGNATURAS OBLIGATORIAS ASIGNATURAS OPTATIVAS OTRAS TIPOLOGÍAS DE CRÉDITOS AYUDANTÍAS ACADÉMICAS DIVERSAS PRÁCTICAS PROFESIONALES SERVICIO SOCIAL TITULACIÓN MULTIACREDITACIÓN
		Asignaturas introductorias	
		Contenidos obligatorios y optativos	
		Mayormente teórico	
	Desarrollo conceptual, metodológico y teórico del programa	Concentra una mayor cantidad de créditos	
		Permite la definición del perfil profesional	
SALIDAS LATERALES (Técnico Superior Universitario o Profesional Asociado)			
Establecimiento de perfiles profesionales de licenciatura	Se constituye por asignaturas optativas libres o en bloques, o por paquetes especializados que permiten perfiles alternos		
SALIDAS TERMINALES (licenciaturas)			

Figura 8. Fuente: Tabla extraída de LOBATOS, MARTINEZ Lilia *Tesis Doctoral: El currículo ante las actuales demandas de la nueva economía. Un estudio de caso en alta tecnología para la innovación, en algunas carreras de la Facultad de Ingeniería de la UABC.* p. 98

Según Martínez, la estructura técnica de los planes de estudio flexibles se organizó en torno a etapas formativas, mismas que definieron las asignaturas obligatorias y optativas, sus

horas y créditos, de acuerdo con rangos que constituyen un total para alcanzar el grado de licenciatura. Al plan flexible se incorporaron diversas opciones para obtener créditos, que se gestaron de acuerdo a los componentes académicos.

La autora²⁷⁹ menciona que el diseño y con ello la interpretación de los planes de estudio flexibles obedece a diversos elementos como:

- La naturaleza de la disciplina;
- El desarrollo, la identidad, la cohesión y la fortaleza política de los gremios profesionales;
- El desarrollo académico de las unidades: con actividad predominante hacia la docencia y hacia la investigación, en tránsito hacia esta última, con experiencia en vinculación o en prácticas profesionales, entre otras más específicas;
- La ubicación geográfica de las unidades académicas;
- La formación del personal académico;
- Las redes y convenios de intercambio académico;
- La normatividad institucional;
- El desarrollo tecnológico y recurso informático aplicado al apoyo y la gestión académica;
- La infraestructura física de apoyo a la docencia;
- La matrícula.

Los elementos antes referidos conforman piezas claves para la conceptualización de los planes flexibles, mismos que posibilitan gran diversidad de tipos de interpretaciones y diseños.

Sin embargo, Martínez²⁸⁰ menciona que pese a que el plan es atravesado por grandes posibilidades flexibles (en cuanto a los elementos como la flexibilidad en la selección de asignaturas, espacios optativos y modalidades de acreditación), el elemento uniformador es el sistema de créditos.

²⁷⁹ *Ibidem.* p. 99

²⁸⁰ *Idem*

3.6.2 Modelo por competencias; Notas generales

Actualmente la UABC implementa el modelo curricular por competencias, mismo que se interpretó de una manera muy peculiar, dado que en la última etapa del modelo, se integra la vinculación con valor en créditos. Lo que significa que el estudiante se vincula con el sector social mediante proyectos que articulan dos o tres materias que han de cursarse en el marco de tutorías universitarias y tutorías externas con la empresa vinculante. De esta manera se sustenta que la UABC interpretó el modelo de competencias como modelo que vincula al estudiante con el aparato productivo.

Y es que el concepto de competencias y por consecuencia el modelo de competencias está plagado, al igual del modelo de flexibilidad de distintas interpretaciones, hay muchos vacíos teóricos y referentes prácticos distintos, no existe un consenso que mínimamente guíe la interpretación y la puesta en práctica del modelo. De ahí que existan tantos autores y distintas definiciones que le doten del carácter polisémico al término competencia.²⁸¹

Perrenoud²⁸² menciona que *“las competencias son la capacidad de actuar de manera eficaz en una situación definida, dicha capacidad se apoya de conocimientos”*. Existen múltiples definiciones entorno a las competencias, sin embargo, la mayoría coinciden que no hay competencias, sin que haya una transferencia de conocimiento teórico a una situación práctica concreta, sin embargo, para lograr lo anterior se deben movilizar una serie de conocimientos teóricos, en el estudiante, para lograr un aplicación práctica, de ahí que el asunto de las competencias se vuelve mucho más complejo. Esto permite entender, la manera en que la UABC pone en práctica el modelo por competencias, en el cual en la etapa terminal intenta que los estudiantes transfieran el conocimiento a situaciones reales en el ejercicio de la profesión.

²⁸¹Cfr. ANDRADE CÁZARES, Rocío Adela. *Tesis Doctoral: El currículum del bachillerato general y el desarrollo de competencias. Estudio de caso en dos planteles del sistema de educación media superior de la Universidad de Guadalajara*. p.47

²⁸²Cfr. PERRENOUD, Philippe. *Construir las competencias, ¿Es darle la espalda a los saberes?* [en línea], p.3.

Las competencias tienen como características²⁸³ los siguientes componentes:

- 1) Integran habilidades y conocimientos (ambos de tipo conceptual, afectivo, psicomotor y social), es decir, no sólo atañen a contenidos conceptuales, sino que incluyen contenidos procedimentales y actitudinales.
- 2) En ellas se involucran indisolublemente la teoría y la acción. Efectivamente, el desarrollo de las competencias permite la transferencia de los conocimientos a situaciones prácticas, donde los contenidos cognitivos se vuelven guías de la acción.
- 3) Son respuestas adaptativas a los requerimientos del medio
- 4) Permiten, una vez adquiridas, transferir el conocimiento a situaciones nuevas.
- 5) Las competencias no son dones innatos, son capacidades integrales que se desarrollan por mediación pedagógica
- 6) Las competencias están interrelacionadas y mantienen entre ellas relaciones de fundamentación, es decir que las
- 7) Competencias específicas se fundan en las competencias genéricas
- 8) En el contexto de uso, el predominio de una competencia no implica la anulación de las otras²⁸⁴

Los modelos curriculares por competencias muestran que existen *2 tipos de competencias* genéricas y específicas, ambas pueden sub-clasificarse en: cognitivas, meta cognitivas y conductuales

- ❖ Las competencias *genéricas*: Son conocimientos, habilidades y actitudes generales que ha de adquirir el estudiante, lo que comúnmente llamaríamos como “lo necesario” y “general” que debe saber un profesional de tal o cual carrera, a veces implica conceptos y estructuras básicas.
- ❖ Las competencias *específicas*: Son conocimientos, habilidades y actitudes que son específicas, regularmente propias de la disciplina y el nivel de profesionalización. Refieren a áreas específicas de conocimiento.

²⁸³ Cfr. UdeC. Modelo curricular para nivel superior.[*en línea*] Universidad de Colima, Documento de trabajo

²⁸⁴ BELLOCCHIO ALBORNOZ, Mabel. “¿Qué significa ‘competencias’ cuando se habla de curriculum basado en competencias?”

Se dice que ambos tipos de competencias se pueden sub-clasificar²⁸⁵ como

- *Competencias conductuales*: referidas a un cambio de conducta, regularmente son de carácter expresivas u operativas
- *Competencias cognitivas*: corresponden a habilidades de pensamiento, de adquisición de un conocimiento en específico.
- *Competencia meta-cognitiva*: refieren al uso de las competencias cognitivas "conocimiento del conocimiento".

Un currículo por competencias orienta a los alumnos en el desarrollo de competencias genéricas y específicas para cada programa educativo en función del nivel y jerarquía, sin embargo, es importante notar que deben cambiar la realización de acciones formativas planificadas en acción y concepción por parte de docentes y alumnos.

3.6.2.1 Características de la organización curricular²⁸⁶

Una de las características más relevantes, que me parece conveniente destacar, es que la UABC se estructura de una manera muy específica y de acuerdo con dos etapas: la primera formación básica y la segunda formación profesional, justo en medio de estas dos etapas existe la posibilidad de que el estudiante acceda al nivel técnico superior universitario o en su defecto continúe al nivel licenciatura y culmine con posgrados

Esto permite al estudiante ciertas ventajas, como la posibilidad de conocer en mayor medida el menú disciplinario y elegir (dentro de los límites disciplinarios) alguna otra opción disciplinaria.

²⁸⁵ Cfr. UdeC. *Op. Cit.*

²⁸⁶ UABC. *Folleto Portafolio de presentación de la UABC.*

Entre las características importantes del modelo se destaca la siguiente: Santillán ²⁸⁷ menciona que desde la administración encabezada como rector por el Dr. Alejandro Mungaray Lagarda (2002-2006) la UABC transita hacia una reforma universitaria con la cual pasa de un esquema de organización por funciones a un *esquema de organización por procesos*. Esto explica la manera en que la organización curricular estructura la organización administrativa de la institución, en la cual se encuentra una coordinación de formación básica y otra coordinación de formación profesional y vinculación universitaria (Ver Organigrama, *Anexo 3*)

El modelo de competencias con vinculación social en la UABC puede caracterizarse, por tener:

- Una estructura organizada en etapas de formación: formación básica, disciplinaria y terminal en licenciatura, y programas de especialidad, maestría y doctorado en posgrado.
- Una formación valoral como eje transversal de los planes de estudio
- Constitución de troncos y asignaturas comunes entre carreras.
- Homologación de licenciaturas en distintas unidades regionales y posgrados conjuntos
- Incorporación de asignaturas obligatorias, optativas, otros cursos, así como diversas actividades académicas con valor en créditos.
- Dosificación de cargas académicas según las necesidades
- Fomento a la movilidad estudiantil y académica, tanto interna como externa
- Un mayor acercamiento entre docente y alumno, a través del sistema tutorial
- Constitución de salidas laterales a los planes de estudio, a través del técnico superior universitario o profesional asociado
- Organización de una diversidad de perfiles profesionales de egreso en las salidas terminales
- Una pertinente vinculación con los sectores sociales, a través de programas como: prácticas profesionales, servicio social, emprendedores y otros.

²⁸⁷ SANTILLAN BRICEÑO, Victoria Elena. *Tesis Doctoral: Expresión de las relaciones de poder en el proceso de diseño curricular*. 238p

- Tráferencia y conversi3n de créditos hacia actividades y proyectos de vinculaci3n que favorezcan la formaci3n en sitio, en ambientes reales o en servicio

3.6.2.2 UABC y su modelo curricular combinado de competencias y vinculaci3n social

La organizaci3n curricular del modelo de competencias establecido en la UABC est3 estructurado en tres diferentes etapas: la etapa b3sica, la etapa de formaci3n disciplinaria y la etapa terminal; en dichas etapas se desarrollan competencias gen3ricas y competencias espec3ficas que coadyuvan a la formaci3n del estudiante. Sin embargo, durante la etapa terminal el estudiante tiene la opci3n de incorporarse a proyectos acad3micos en donde la universidad vincula al estudiante con el sector social, mediante empresas o instituciones afines con respecto de su profesi3n. Los proyectos a su vez vinculan de dos a tres asignaturas que se acreditan 50% en la pr3ctica (al interior de las empresas, mediante un tutor supervisor) y el otro 50% correspondiente a la evaluaci3n del docente tutor de la universidad, quien es el apoyo acad3mico que la universidad brinda al estudiante, para la resoluci3n de problemas que se presentan ligados a su profesi3n.

Dentro de los prop3sitos del modelo de vinculaci3n se ha considerado: el fortalecimiento de la formaci3n profesional, dado que se propone que los estudiantes se incorporen a proyectos pr3cticos orientando as3, procesos de aprendizajes significativos. Para ello la UABC ha buscado “nichos prioritarios”²⁸⁸(de acuerdo a la naturaleza de las profesiones) en los distintos sectores sociales como el privado, el publico y acad3mico, con la finalidad de que los estudiantes colaboren durante un lapso de su formaci3n en el sector social, la intenci3n es que adem3s de proponer una forma distinta de aprendizaje, los estudiantes acumulen experiencia que adem3s les permitir3 cubrir créditos en materias, que en otro momento, deb3an cursar s3lo de manera te3rica.

²⁸⁸*Cfr.* RIVERA-GARIBALDI, Irma. UABC y su modelo de vinculaci3n orientada al fortalecimiento de la formaci3n profesional como estrategia de apoyo a la competitividad regional.

La UABC basa el modelo de vinculación con el sector laboral bajo el principio de que muchos de los conocimientos necesarios de un profesionista se aprenden fuera de la escuela, así se le otorga importancia al Aprendizaje en Servicio o Aprender Sirviendo, mismo que según RIVERA²⁸⁹ se basa en el concepto del servicio social, pero con un componente de aprendizaje que puede o no ir asociado a créditos, o ser parte de los requisitos de una asignatura.

“La idea fundamental del Aprendizaje en servicio es que los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de la activa participación en experiencias comunitarias dentro de programas de servicio social particularmente aquellos organizados y liderados por los académicos, en los cuales los alumnos participantes tienen la oportunidad de aplicar en apoyo a su comunidad, los conceptos e instrumentos aprendidos[...], además de reforzar su sentido de identidad e igualdad social y estimular sus valores morales, sociales y cívicos, como los de reciprocidad y solidaridad”²⁹⁰

Los proyectos de vinculación pueden ser:

- Proyectos de asistencia social
- Proyectos de investigación
- Servicios de educación continua
- Consultorías
- Asesorías especializadas
- Otras modalidades de aprendizaje, como los proyectos de vinculación con valor en créditos, entre otras.

²⁸⁹ *Idem*

²⁹⁰ *Idem*

Capítulo 4. Entre innovación y realidad curricular

En este capítulo se presentan los resultados de la manera en que, el modelo curricular por competencias en la UABC, fue llevado a la práctica. Se presentan los testimoniales de las experiencias que han tenido los expertos curriculares, docentes y los alumnos con el establecimiento del modelo curricular, con la finalidad de destacar las percepciones de cambio que han experimentado los actores en este proceso educativo y documentar si estos cambios han promovido mejoras en el proceso de formación profesional.

4.1 Surgimiento del modelo educativo y el modelo de competencias

Los cambios en la educación superior en las IES del país, han sido impulsados por las políticas nacionales²⁹¹ que tienen su antecedente en las políticas internacionales²⁹² y que han conducido a una reforma económica global.

Desde su inició en el discurso internacional, la UABC comenzó a trabajar en la introducción de nuevos modelos innovadores y es que la institución obedece pautas de comportamiento educativo del vecino país del norte (EU), lo cual produce que la institución

²⁹¹ Su tendencia era modernizar a las IES públicas para colocarlas como motor estratégico de modernización económica del país, mediante la introducción de esquemas de planeación

²⁹² “Cuando iniciamos, como usted bien marca, nosotros antes del 98 desde el 93 al 98 trabajábamos diplomados, digamos en diseño curricular, un diplomado en modelo educativo, otro en el diseño de aprendizaje, eran diplomados. Al principio del 99 hasta el 2002 nosotros trabajamos en 2 vertientes en capacitación, por un lado 2 talleres eran inductivos al modelo, el primer taller era este ¿cómo lograr cambiar el paradigma? Para que todos entendiéramos que implicaba centrarse en el aprendizaje, que implicaba los 4 saberes de la UNESCO, trabajamos muy cercanos con esos documentos para generar el cambio porque eran muy públicos eran muy conocidos, tenía acceso a ellos y los escuchaba en el radio, prensa, en la televisión, entonces los tomamos mucho como base, todos esos documentos de la UNESCO nos pusimos a discutir, entonces trabajábamos esos dos tallercitos muy inductivos el ¿por qué del cambio? Y luego el por qué basado en competencias profesionales en un diseño curricular porque ya era flexible, porque se basaba en el constructivismo y luego iniciamos con 4 cursos que después lo convertimos en diplomado que si llegaba a los 4 era un diplomado que tenía que ver con lo del modelo curricular, hablábamos del diseño curricular por competencias la manera en que se debía llevarlo a cabo ¿Cómo?, Diseñamos un manualito como taller para trabajarlo con los docentes para ver cuál sería la secuencia que íbamos a trabajar y hacer los diagnósticos internos y externos e identificar problemáticas que va a resolver el profesional, luego establecer la competencia general, las específicas y luego como diseñar su unidad de aprendizaje por competencias y luego cómo evaluar esas competencias como estrategias de aprendizaje por competencias...fue en el 98.(29e7)

lleve pasos adelante²⁹³, del resto de las universidades mexicanas ubicadas en el centro del país.

El transito curricular que la UABC ha tenido, ha sido determinado por las autoridades institucionales. *“Ya venía dentro de lo que eran las políticas y dentro del plan institucional, era parte de lo que íbamos a trabajar, hacer un cambio sobre todo en materia políticas institucionales, en cuanto al diseño curricular, pues de las autoridades... fue realmente donde se determinó que venían a nivel nacional, que era la misma tendencia y que casi siempre se invitaba a la UABC a ser pionera en esos procesos” (26e)*

El modelo curricular por competencias (modelo actual) comenzó a trabajarse desde 1998²⁹⁴ y fue hasta el 2003-2 que se implementó. La vinculación social con valor en créditos, interpretación específica que la UABC le da al modelo de competencias, comenzó a plantearse mediante pláticas a finales del semestre 2006-1 o 2006-2 y comenzaron a llevarlo a la práctica hasta el 2007.

Es importante enfatizar, la coincidencia en tiempos entre, las dinámicas de cambio de la UABC y las políticas nacionales, pues estas se empalman, y es que durante el periodo del gobierno de Fox (2000-2006) se da a conocer el PIFI expresión operativa de un programa que obligaría a las instituciones (de manera indirecta) a generar un modelo educativo que promoviera innovaciones en la formación de los profesionales. Los fondos extraordinarios que posibilitaría el PIFI movilizaron, a las IES públicas del país, a realizar cambios profundos en su forma de llevar a cabo procesos. La UABC había adelantado sus procesos de cambio porque al estar situada en la frontera del norte de México, el cambio que se venía era evidente, pues Estados Unidos ya comenzaba a realizar cambios en materia educativa, que le permitieran estar a la vanguardia de la producción y economía internacional, muestra

²⁹³ La UABC fue la primera institución de educación superior en implementar la flexibilización curricular, lo que demuestra su compromiso con la innovación y la vanguardia educativa.

²⁹⁴ *Fue en el año 1998 cuando entró el rector Víctor Beltrán y nos encomendó a varios académicos y trabajamos todo un año en planearlo como sería todo el cambio, porque ya veníamos de planes de estudio con el modelo constructivista y flexible, entonces un modelo más podría ser de innovación, como usted bien lo marca pudiera entrar ya la UABC para hablar de competencias profesionales, en esa etapa seguimos así lo vio bien el señor rector y se establecieron quizás dos frentes, uno propiciada por los grupos académicos en las unidades académicas, uno para explicar el porqué de la necesidad del cambio y otro para diseñar ya las estrategias para la reestructuración y el diseño curricular ya bajo el enfoque igual constructivista, flexible, pero también basado en competencias profesionales (29e7)*

de ello son los procesos de evaluación y acreditación que se venían dando desde mucho tiempo atrás en el vecino país del norte.

Es desde 1998, con mucho tiempo de anticipación, con respecto al PIFI; que la UABC comienza a generar un modelo educativo centrado en el alumno, esto a partir del discurso de los cuatro saberes²⁹⁵ promovidos por la UNESCO y es a partir de entonces, que se crean las bases para la estructuración del modelo de competencias implementado para los planes educativos de los distintos campus de la UABC. Es por ello que para la UABC no fue complicado someterse a las dinámicas institucionales que demandaba el PIFI, como: la evaluación, la elaboración del modelo educativo, la promoción de la innovación en los procesos y la implementación de planes de estudio flexibles.

“El PIFI fue un proceso muy natural, primero porque ya veníamos con la cultura de la evaluación, el PIFI establecía (recordará), el eje de calidad tenía que ver precisamente con tener un modelo educativo, pero tenías que tener también, una evaluación que tuviera que tener la cultura de la evaluación e indicadores para decir como lograbas esto, entonces, como nosotros veníamos de este trabajo, digamos de esta inducción de haber logrado ya iniciar con el cambio del diseño curricular.... pues nos fue como muy sencillo no encontrarle dificultad, porque de alguna manera teníamos establecido un modelo educativo y lo teníamos muy claro. La innovación sería: trabajar por competencias profesionales, a parte lo que ya se trabajaba con el sistema flexible y teníamos la cultura de la evaluación; teníamos camino de evaluar los programas educativos cuando menos por CIEES en esa época y teníamos para el 2001 el 98% de los programas educativos evaluados por CIEES, teníamos una radiografía clarita de nuestro universo de los programas educativos y de ahí -recordará usted- entro ya en el 2002 lo de COPAES y lo de acreditación entonces, el siguiente paso es que todos los programas con nivel 1 le entraran a la acreditación. Para el 2002 cuando entra el cambio de estafeta rectoral, porque aquí no hay re-elección, nosotros ya teníamos prácticamente evaluados 8 programas que habían logrado la acreditación como lo fue: veterinaria, odontología, contaduría, administración, 8 programas ya habían iniciado, entonces el Dr. Mungaray siguió con ese camino hasta lograr el 94% de los acreditados, entonces, no nos costó tanto trabajo establecer estos lineamientos, sin embargo, el gran reto fue compartir esta parte con ANUIES. En la región de ANUIES empezamos a trabajar en la región noroeste, lo que sería el cambio por competencias y ahora lo puedo comentar, el gran salto para las universidades es que algunas tuvieron que dar dos pasos a la vez, pasaban de curriculums muy rígidos a tratar de establecer un currículo más flexible y por competencias a base de

²⁹⁵DELORS, Jacques. “La educación encierra un tesoro.” Aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a vivir juntos.

créditos y entonces tenían que trabajar mucho más en la inducción para lograr el cambio. De tal manera que como platicábamos, yo todavía veo que hay universidades que tienen un híbrido, como les comentaba, el proceso de cambio tiene que ser paulatino y tienen que estar estableciendo metas, digamos en este periodo vamos a hablar de objetivos y vamos a tratar de manera más integralmente o vamos a mezclar objetivos con competencias y vamos a tratar de irnos al siguiente periodo a establecer ya las competencias, entonces una nota en los discursos y en los documentos que muchas instituciones están todavía mucho en esa transición”(29e7)

“Estábamos trabajando la propuesta del modelo, íbamos empezando, cuando nos dijeron: la Universidad va a participar y vayamos viendo que hay de esto trabajado” (26e)

Si bien, a la UABC no le costó trabajo estructurar el modelo educativo, en el 2003 cuando se establece el PIFI, parece haber impactado la gestión del entonces rector de la UABC, el Dr. Alejandro Mungaray, quien durante su gestión implementó el modelo de competencias aún sin la vinculación, misma que se implementó después. Durante su gestión, se modificó la organización administrativa²⁹⁶ de la universidad en función de la organización de los procesos. Por ello es que, actualmente se tienen en los distintos campus: Jefe de formación básica, jefe de formación profesional y vinculación universitaria, etc. Esto demuestra la manera en que el modelo curricular de competencias impactó directamente el esquema de la organización de la propia universidad.

“[...] Nuestro modelo está dividido en básicamente en tres partes: que es la parte básica, la disciplinaria y la terminal, y lo que caracteriza a esta institución es que también la administración está dividida prácticamente en concordancia con lo que sería el modelo educativo, con lo que sería la estructura curricular, tenemos una coordinación que tiene que ver con lo académico, que tiene que ver con la

²⁹⁶“Ya al entrar el Dr. Mungaray en el 2004, él optó por esa opción, de fortalecer mucho los campus con el Vicerrector y tener como una organización, yo le llamaría, como matricial de alguna manera las coordinaciones son de supervisión. Nosotros tenemos acciones de supervisión de auditoría y luego las vicerrectorías tienen el mismo espejo de las coordinaciones en las licenciatura que son las operativas, entonces, por ejemplo: nosotros podemos decir tales y tales escuelas necesitan modificar su plan de estudios, entonces las jefaturas operativas en su campus, ahorita estamos haciendo una interfaz de todos con todos porque ahorita no le pueden decir que como son muy pequeñas las jefaturas y nosotros también nos hace falta gente, entonces todos cooperamos con todos, entonces nosotros estamos trabajando aquí por auditoría y siguiendo de la calidad y aquí son los operativos. Eso les permite que de las Vicerrectorías dependan todas las Universidades, pero recordará que los directores son autoridad y ni las Vicerrectorías, ni las coordinaciones son autoridades entonces ellos están con el secretario general y este con el rector; esta es una estructura académica” (29e7)

coordinación que formación básica y que atiende a esa primera parte de lo que sería el modelo curricular que es la parte de la formación básica y tenemos otra coordinación que es la coordinación de formación profesional que es universitaria y que atiende la segunda parte que es la disciplinaria y la terminal y es la responsable de esta parte intermedia y parte final de nuestro modelo curricular y atiende la parte de la vinculación y los proyectos de vinculación que tienen que ver con otra forma de aprendizaje, nuestro modelo educativo también trata de que en su construcción curricular vaya enlazándose con el programa” (27e)

4.2 Planes de estudio

Se entrevistó a tres diferentes grupos de actores del proceso educativo de tres licenciaturas: licenciatura en ciencias de la educación, licenciatura en derecho y finalmente ingeniería industrial²⁹⁷ (ver anexo 3), a manera de marco contextual y de forma muy superflua se presentan la estructura organizacional del modelo curricular de la UABC.

Los planes de estudio de la UABC están organizados en tres etapas: etapa básica, etapa disciplinaria y etapa terminal; a lo largo de estas etapas se desarrollan distintas competencias, que a su vez se entrelazan y se refuerzan.

1. Etapa básica: Durante esta etapa el estudiante está obligado a cursar una serie de materias comunes para el área disciplinaria a fin de la licenciatura que desea cursar: tronco común²⁹⁸. El propósito del tronco común, según la institución, es promover en los estudiantes conocimientos básicos, destrezas, habilidades, actitudes y valores para resolver problemas y desarrollar sus capacidades, lo que les permitirá participar en los cambios continuos de los diferentes campos de la sociedad, como la ciencia, tecnología, arte, deporte y cultura.

²⁹⁷ La intención central no es diferenciar la naturaleza de la disciplina, sino documentar que es lo que ocurre con el modelo en las diferentes carreras, y también, corroborar si en la implementación hay deformaciones genéricas o específicas.

²⁹⁸ Los troncos son un conjunto de materias que han de cursarse durante la primera etapa, dicho conjunto de asignaturas se crea para carreras afines a la misma área del conocimiento. *“El tronco común es un espacio académico al que ingresa un estudiante en la etapa de formación básica, sin que esté predeterminada la carrera que finalmente cursará. Aún cuando desde el ingreso los estudiantes tengan preferencia por una carrera del área de interés, su adscripción inicial es al tronco común correspondiente”* (UABC. *Página Web de la UABC [en línea]*).

Es por ello que durante esta etapa de desarrollo básico, se procura formar competencias genéricas, en otras palabras, competencias generales (conocimientos, habilidades y actitudes) referentes al tronco común donde prevalece su carrera de preferencia.

La duración de los troncos comunes varía de acuerdo a la disciplina o ciencia que se estudie, a saber: Educación y Humanidades: tres semestres, en Ciencias Económicas y Políticas: dos semestres y finalmente en Ingeniería: tres semestres.

2. Etapa disciplinaria: Concentra la formación en la disciplina profesional que eligió. Comienza a estudiar temas relacionados con la carrera de su preferencia.

La selección específica de carrera se realizará antes de concluir los créditos del tronco común respectivo y dependerá del desempeño académico del alumno, de la elección de su carrera y del cupo disponible en el programa en cuestión. Estos elementos se valorarán en una subasta²⁹⁹ que se realiza en la unidad académica donde se ofrece la carrera y cuyos criterios se establecen por área de conocimiento.³⁰⁰ Aquí comienzan a enseñarse competencias específicas propias de cada carrera profesional.

La duración de esta etapa varía en función de la duración total de la licenciatura, en promedio de cuatro a seis semestres.

3. Etapa terminal: El estudiante fortalece su conocimiento al estar en contacto con los sectores sociales, de acuerdo con el plan de estudios que cursa, mediante, prácticas profesionales, servicio social y/o proyectos de vinculación con valor en créditos.

²⁹⁹ Por ejemplo: Antes “el alumno concursaba para entrar como ingeniero industrial, hoy en día entras a ingeniería y al cabo de que terminas el tronco común, entras a una subasta de carreras y entonces esta privilegia a los alumnos de mayor promedio y que no hayan reprobado. Por ejemplo, que no se hayan ido a cursos de regularización son los que tienen la preferencia, y a partir de ahí escogen las materias que quieren llevar de toda la rama de ingeniería (210e)

³⁰⁰ UABC. *Página Web de la UABC [en línea]*.

A pesar de que para esta etapa el alumno ha desarrollado competencias genéricas y competencias profesionales, referidas al conocimiento. En la presente investigación, notamos que el alumno potencializa habilidades y actitudes tanto genéricas, como específicas, en su contacto directo con el sector profesional al que, en algún momento dado pertenecerá.

En promedio, la duración de esta etapa comienza, de dos a tres semestres antes de que el estudiante culmine sus estudios.

4.3 El aula como espacio educativo esencial para la innovación curricular

Consideramos fundamental, que el mínimo cambio curricular debe afectar el trabajo de docentes y alumnos, al interior del aula; sin cambios en su interior, la innovación sólo se queda en cajón las buenas intenciones plasmadas en papel.

“Los cambios en la educación, los reales y efectivos, tienen lugar en las aulas y en los centros escolares, si bien el impulso puede nacer en la legislación o en los avances científicos psicopedagógicos y disciplinares. Las teorías se traducen, en cambio, cuando son asumidas por los profesionales de la docencia. De lo contrario quedan en el papel sin mayores repercusiones que la de numerosas publicaciones (en el mejor de los casos) y en los debates de los estudiosos; mientras tanto, la práctica en el aula puede seguir con los patrones de siglos atrás”³⁰¹

El aula es un espacio fundamental para el desarrollo de la innovación. Pensando en la mejora de este espacio, es que se plasman los numerosos discursos políticos, económicos y sociales que, muchas veces, son detonantes de propuestas pedagógicas innovadoras, encaminadas a mejorar la educación. Los gobiernos y las administraciones centrales de las instituciones, reúnen recursos de todo tipo, para intentar mejorar constantemente la labor que en el aula se realiza, la formación de profesionales de alto nivel (en lo que respecta a la educación superior). Sin embargo, pensar e implementar una reforma en cualquier nivel educativo, es sumamente complejo, porque el aula es un espacio único, pero también diferenciado y es que en él, confluyen factores desde los más visibles hasta aquellos menos

³⁰¹CASANOVA, Ma. Antonia. *Op. Cit.* p.93

percibibles como: ideas, valores, actitudes y conocimientos de los sujetos. Dussel y Caruso³⁰² mencionan que el aula además de ser una estructura material (arquitectónica) es una estructura de comunicación entre sujetos, que está definida tanto por la arquitectura y el mobiliario escolar, como por las relaciones de autoridad, comunicación y jerarquía que aparecen en el aula, tal como la conocemos y que son tan básicas a la hora de enseñar y que muchas veces pasan inadvertidas en las políticas impulsoras de reformas.

*“No sólo los docentes y los alumnos, sino el mobiliario, los aparatos didácticos, las cuestiones de arquitectura escolar, todo forma parte del aula. Los bancos, los pizarrones y los cuadernos tienen una historia y una especificidad de la que conocemos poco hasta ahora”*³⁰³

La complejidad para entender el aula, parece ser comprensible si consideramos que es producto de una construcción histórica de siglos. El abanico de idearios pedagógicos de las épocas, lugares, personas; demuestra la manera en que cada época jerarquiza y dota de más funciones a la educación.

*“...El aula de clase es una construcción histórica, producto de un desarrollo que incluyó otras alternativas y posibilidades”*³⁰⁴

Los idearios pedagógicos, no sólo se introducen al aula a través de teorías, modelos y estructuras pedagógicas; sino que penetran el aula por medio de la identidad profesional de los docentes³⁰⁵ mediante: métodos, estrategias, convicciones, recursos para conducir las clases.... Su práctica está cargada de ideales, de subjetividades de lo que, para cada uno de ellos, debe ser una “buena” clase, una autentica evaluación, la mejor forma de asumir la

³⁰²DUSSEL, Inés y Marcelo Caruso *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar.* p.31

³⁰³Los aportes de Hamilton (1989), Cutler (1989) y Johnson (1994) son trabajos pioneros en este sentido. En nuestro ámbito, la historia del cuaderno de clase y su difusión en la Argentina fue trabajado por Silvia Gvirtz (1997) *Apud.* DUSSEL, Inés y Marcelo Caruso *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar.* p 31

³⁰⁴ DUSSEL, Inés y Marcelo Caruso *Op. Cit.* p. 30

³⁰⁵ La identidad profesional del docente confluye más, porque regularmente en un aula esta 1 docente frente a 50 estudiantes y aunque el docente asuma su rol de una manera flexible y dinámica, a manera de conductor del aprendizaje; la manera en que dirige el proceso está plasmada de subjetividad.

tutoría... etc. De ahí que la introducción de una “innovación” se vuelva una situación tan complicada en la práctica cotidiana de docentes y de alumnos.

La innovación educativa parece entonces romper con: esquemas, con prácticas, con convicciones, con identidades que trascienden en la práctica. En ese sentido es comprensible que los actores, sobre todo los docentes, mantengan la tensión entre la tradición e innovación ¿Qué es lo que debe quedarse?, ¿Qué es lo que habría que replazar?, al final la innovación, como bien apunta Díaz Barriga Arceo³⁰⁶, aporta un sentimiento de esperanza que potencializa el poder de cambiar las cosas.

4.3.1 Construcción del modelo curricular

El conocimiento sobre las reformas hechas al modelo educativo y al modelo curricular es fundamental para implementar cambios al interior del aula. En este apartado se describe una panorámica sobre la forma en que se estructura, tanto el modelo educativo, como el modelo curricular; la reacción de los docentes ante la reforma; su proceso de capacitación para implementar el plan y las deformaciones que se dan en torno al modelo educativo y curricular.

4.3.1.1 Forma en que se estructura el modelo educativo y el plan por competencias con vinculación social

La participación de los docentes en la estructura del modelo educativo y el plan por competencias, se limitó, a expertos curriculares y docentes de tiempo completo; esto se fundamenta en dos razones: la primera porque los docentes de tiempo completo estaban obligados a participar en la reestructura, por las actividades mismas que demanda el contexto de la evaluación de la productividad académica³⁰⁷; la segunda razón es para cumplir las horas asignadas de trabajo y apoyar en el proceso de reestructuración.

³⁰⁶ Cfr. DIAZ BARRIGA ARCEO, Frida. *Op. Cit.* [en línea].

³⁰⁷ Un docente mencionó: “*Si se hace un trabajo conjunto con los académicos que imparten esa asignatura, igual a esos académicos cuando hay un estímulo para el desempeño andan correteando las cartas para*”

“Honestamente no recuerdo el marco que nos dio a nosotros, la línea, recuerdo que el director nos dijo: - vamos a trabajar, tenemos que reestructurar el plan, vamos a elegir el nuevo modelo- y entonces, un día llego y dijo -miren la línea es que no hay línea, ustedes dialoguen, discutan y vayan viendo mejor qué diseño curricular- y otro día llegan y nos dicen -va a ser por competencias y punto-” (21e4)

“El modelo por competencias, es un modelo institucional, que surge como una política” (213d4)

4.3.1.1.1 Modelo educativo

La estructuración del modelo educativo de la UABC fue pensado desde la administración central y elaborado por un grupo de administrativos, a partir de la promoción del recursos extraordinarios a través del PIFI.

El modelo educativo retoma elementos de los discursos de organismos internacionales, sobretudo el de la UNESCO referido a los 4 saberes de la educación³⁰⁸, en función de ello, se estructura y se establecen las bases de la formulación del modelo curricular basado en competencias en la UABC.

Actualmente el *modelo educativo* es una expresión de la UABC, en tanto sus idearios pedagógicos, pero también es una respuesta a las sugerencias que los organismos acreditadores han hecho a los planes de estudio.

“[...] Este modelo prácticamente se está incorporando, tiene con nosotros 5 años, y creo que la administración pasada fue la encargada en instituir, a partir de la experiencia, con la que se venía trabajando. El modelo toma en cuenta las sugerencias de los organismos acreditadores, que sería la tendencia mundial, que es una expresión la última conferencia de los organismos sobre la educación” (27e)

participar en el estímulo donde ellos tienen las evidencias que participaron en las unidades de aprendizaje dentro del modelo por competencias”.(213d4)

³⁰⁸ Documento que introduciría a las instituciones por el camino de las competencias educativas, que supuestamente respondían al contexto global.

El modelo arraiga concepciones psicopedagógicas específicas, todas ellas centradas en el alumno como centro de los esfuerzos institucionales. Expertos curriculares y docentes coinciden en que el modelo educativo enfoca, al alumno y al aprendizaje, como los principales factores de la educación. Por ello su práctica se fundamenta en el enfoque constructivista.

“Hablabamos de participación del estudiante más activa hacia un tipo de metodologías no centrada en el maestro, sino en el estudiante” (26e)

“El modelo educativo, básicamente tienen que ver con esta atención al alumno, que tiene que ver con las competencias” (27e)

“Nos centramos en el aprendizaje significativo del alumno” (210e)

“El proceso de enseñanza aprendizaje es centrado en el alumno, donde el alumno es el principal factor o ente” (214d7)

“Formalmente es el constructivismo... es modelo que la universidad tiene en sus pagina web” (215d7)

El modelo educativo integra distintos elementos, “[...] es un modelo que está basado en competencias, es un modelo que está basado en el alumno, incorpora proyectos de vinculación como una forma adicional de aprendizaje (27e). El modelo integra la promoción de la instauración de cuerpos académicos, destinados para el desarrollo de investigación, destaca la importancia de la evaluación externa con la intención de mejora permanente, puntualiza la misión y la visión de la institución.

Cuerpos académicos

En cuanto a los cuerpos académicos, se supone que deben fortalecer el área de investigación y con ello coadyuvar a la mejora de la educación, a través del fortalecimiento de la docencia. Sin embargo, los docentes mencionan que los cuerpos académicos están provocando simulación, porque poco se vinculan a investigar temas que tengan que ver con el plan de estudios y que además, debido a la carga de trabajo, los miembros de los cuerpos

académicos no tienen tiempo para compartirlo con los estudiantes, lo cual se vuelve una simulación de las potencialidades de los mismos.

La investigación es privilegiada hoy en día, mientras que la actividad docente va en declive; ello es muy claro si vemos que los sistemas de evaluación a la productividad docente “otorgan mayor peso, o mejores puntuaciones” a las actividades propias de la investigación sobre las actividades docentes.

“Los cuerpos académicos no, bueno en mi opinión, ellos están enfocados más en la investigación más que en la docencia, entonces el cuerpo académico son una serie de doctores, investigadores que van a hacer una investigación ya sea básica o aplicada, que muy poco tiene que ver con los planes de estudio de los muchachos” (22e7)

“Lo que más me preocupa de esto, es que tienes más actividades, vas por más días y eso te desubica, te desconcentra” (24e4)

Al parecer las líneas de investigación trazadas en la UABC, no han logrado vincularse con los planes de estudio; dos razones merecen la atención, desde un principio los cuerpos académicos se crearon sin el marco referencial de los planes de estudio y la segunda, los docentes miembros de tales cuerpos no logran el tiempo suficiente para estar en el aula y compartir, un poco de las investigaciones con los estudiantes.

“Cuando se generó el cuerpo académico justamente nunca se volvió a ver el plan de estudios y me atrevería a decir que, la mayoría de los cuerpos académicos se escogen así” (24e4)

La imposición institucional para trabajar, con determinados colegas, provoca una simulación y una desubicación de la tarea de investigación.

“Y es que desafortunadamente con esas políticas nacionales externas, la verdad es que te están obligando a generar estas simulaciones también de los cuerpos académicos, en el nivel positivo porque piensas trabajar con otras áreas y está muy bien, sin embargo, cuando estas acostumbrado a trabajar con tus amigos o

familia, entonces empiezas asumir o simular cosas, y claro, a lo mejor nos dijeran son pleitos de los órganos institucionales, la regla impuesta de ésta desde arriba va obligar a generar patrones culturales pero todo esto es muy doloroso desde acá. (24e4)

La evaluación

La evaluación ha sido parte de la cultura de la UABC, su introducción, por medio del PIFI no ha sido complicada. Incluso, desde tiempo atrás, la institución solicitaba a un grupo llamado “Andere” la realización de una evaluación sobre el impacto que causaban sus estudiantes, ya como profesionistas; para lo cual realizaban diagnósticos con los empleadores, personal interno de la universidad, entidades de gobierno, empresarios, ex alumnos e incluso estudiantes.

“Es una cultura de la universidad, lo de la evaluación, vemos este grupo focal cada 4 años, desde el periodo del rector que estuvo al frente de la institución en el año 1998, se iniciaron estos grupos focales y lo hacemos cada 4 años y lo hacemos con un grupo externo, afortunadamente los PIFIS nos han ayudado para tener apoyos y lo hacemos con un grupos externos que lo hacemos con grupo Andere que es un grupo de México que nos ayudó desde el primer foco, este sería la tercera evaluación” [...] lo hacemos en los 3 campos: Mexicali, Tijuana y Ensenada para que esa información les sirva los rectores, vicerrectores y para retroalimentarse en los procesos” (29e7)

Antes de que la acreditación de los programas de licenciatura fuera un requisito para los PIFIs, la UABC ya había comenzado con procesos de acreditación (llevaba pocos programas acreditados, pero lo importante es que había comenzado), y es que la influencia que ejerce EU es fuerte, pues mientras que ellos iban por procesos de doble acreditación (rasgo de la época), las Universidades del centro del país iniciaban procesos de acreditación semi-obligadas, por la circunstancia del financiamiento extraordinario.

“Ya habíamos iniciado el proceso con CIEES y eso retroalimentaba algunos detalles, también teníamos una evaluación de la gestión institucional entonces, la Universidad siempre fue proactiva en eso lo cual nos permitió armar esa estrategia” (29e7)

“Venía con los procesos de acreditación y se venía junto con todos estos esquemas, no lo veíamos aislado sino que formaba parte de lo que se estaba dando, en los diferentes procesos en las diferentes instituciones. Nos veíamos como un todo, a nivel nacional, estábamos transitando hacia un esquema que se estaba dando a nivel internacional y también poder tener algunos elementos comunes como fueron: el caso de los programas que se pudieron lograr con doble acreditación (con San Diego, vamos con Estados Unidos y con Canadá) y la homologación de economía; ambos fueron procesos muy ricos de experiencia, que se dieron” (26e)

Evaluación Institucional: Influencias de los CIEES y COPAES para la reorganización del plan de estudios

Posterior a las acreditaciones, la UABC, comenzó los procesos de reestructura, aquellos que influenciaron el rumbo de los planes de estudios, para lograr mejores resultados.

Para la UABC las sugerencias de los distintos grupos de evaluadores, tanto de CIEES, como las agencias acreditadoras de COPAES, logran presentarles sugerencias muy enriquecedoras.

“Si son muy acertadas sus observaciones, sobre todo porque son hechas por maestros que vienen también de otras escuelas, entonces pues ellos han tenido la posibilidad de visitar varias escuelas y hacer un comparativo” (22e7)

Sin embargo, a pesar de que aceptan bien las sugerencias, la institución asume que de no hacer caso a las recomendaciones; es muy probable que no obtengan la acreditación. Esto nos permite intuir la manera en que las políticas de modernización de la educación superior, logran influir determinadamente en la dinámica de las “Universidades Autónomas Estatales” y que aunque se promueve, en el discurso, formas de innovación; al interior de las mismas, la innovación y la creatividad se ve coartada, en el sentido de que la universidad se ve delineada por los procesos de evaluación que condicionan la acreditación y con ello el financiamiento extraordinario.

Con respecto de las recomendaciones de las agencias evaluadoras y acreditadoras, es interesante notar que las recomendaciones se basan en cuestiones técnicas curriculares, como la reducción de créditos y la necesidad de recursos.

Reducción de créditos en las licenciaturas

“Con respecto a créditos es un requerimiento que se hizo, reducir la carrera en cuento a su contenido a 350 créditos, fue en parte, para cumplir con ese requerimiento que nos pidieron, que incluso ya se había hecho el esbozo de la re-estructuración a los mismos créditos, 350, algo parecido y ya después se vino esa orden, de reducirlo a 250.” (22e7)

Solicitud de recursos

“Una de las observaciones fue que hubiera suficientes computadoras personales para los alumnos y se pidieron más computadoras por PIFI” (22e7)

“La construcción del laboratorio, se pidió por proyecto construcción de laboratorio” (22e7)

Evaluación de los aprendizajes: Influencias de CENEVAL

El examen del CENEVAL es un requisito que la UABC les solicita a los estudiantes, con la finalidad de visualizar el nivel de aprendizaje que los mismos tuvieron durante su estancia en la institución. Los resultados obtenidos sirven para reportarlos al PIFI para demostrar la calidad educativa, con la que cuenta la institución.

“Ellos (los estudiantes) no tienen ningún beneficio salir bien en el CENEVAL, lo hacen como un requisito que se les pide aquí en la escuela” (22e7)

Lo que los profesores han detectado es, que los estudiantes tienen muy bajo puntaje en la evaluación. Argumentan que antes el examen, se aplicaba de manera obligatoria para

obtener la titulación y que prácticamente el 55% de estudiantes obtenían un puntaje que les permitía obtener su título sin llevar un curso específico para su sustentación.

“Cuando el CENEVAL aplicaba el examen con un sentido obligatorio para la titulación, fue como en 55%, 60% la aprobación y no les dieron curso ni nada, y les dijeron: -sólo preséntate tal día- y ya querían hacer huelga, que no les gustaba, pero lo presentaron y como un 55% lo aprobó, sin nada de un curso adicional” (22e7)

Actualmente se están creando cursos para ayudar a los estudiantes para tener más frescos los conocimientos, pues se piensa que el examen es muy largo y que existe poca información en torno a los temas que han de preparar para la contestación del examen. Esto desde luego, contradice el discurso de la innovación en la educación, ya que con dicha acción se privilegia la escuela tradicional.

“Se está dando un taller para ayudarlos a recordar todo lo que vieron en la carrera, para que a la hora de hacer el examen no estuvieran tan empolvados pero ni así ha dado resultados” (22e7)

“Ellos se ofrecieron a apoyarnos, en eso en enseñar a los alumnos: las estrategias de resolución del exámenes. Hay un maestro que es instructor para que las personas se certifiquen en ISO, lo de calidad y entonces los prepara para presentar exámenes” (22e7)

“Estábamos viendo la estrategia para resolver un examen de ese tipo que son exámenes muy cansados, muy pesados, de muchas horas y que los alumnos en las primeras preguntas se tardan mucho tiempo tratando de responder” (22e7)

Los docentes mencionan que los temas tienen un nivel de profundización distinto al abordado en el aula, ese es la primera hipótesis que justificaría la falta de buenos resultados en la resolución del examen; mientras que la segunda refiere a que actualmente, es que al no condicionar el grado, los estudiantes se muestran indiferentes al examen, pues no existe una motivación que los obligue a resolverlo de una mejor manera.

“Puede ser que hayamos visto un tema, pero no al nivel de profundización se les está preguntando. Yo siento que el principal problema es que no conocemos el examen y hay muy poca información en la página del CENEVAL” (22e7)

“Y para mí el motivo principal es ese, que no hay una presión hacia el alumno por cumplir con ese examen, si hubiera una motivación para hacerlo, pues cambiarían las cosas, ya sea si lo repruebas no te titulas, ver si estos beneficios en cuanto a algo posterior, o sabes que tu puntaje va a aparecer en el título y ahorita las empresas aparte de ser profesionistas van viendo tu calificación, algo por el estilo” (22e7)

4.3.1.1.2 Proceso de elaboración del plan de estudios

El proceso que se llevo a cabo para la elaboración del nuevo plan de estudios bajo el modelo curricular de competencias, fue complejo dado que la UABC tiene varios campus dentro del estado bajacaliforniano; además comprender las competencias fue complejo y desafiante para los que participaron en este proceso.

El proceso comienza en el periodo de un rector en 1998 y se implementa en el siguiente periodo rectoral en 2003 que se implementa el modelo. Desde la década de los noventa se les informa del cambio de modelo curricular a distintos académicos encargados de las unidades académicas de la UABC; esta información traía consigo otras responsabilidades, la primera justificar el cambio de modelo y la segunda diseñar estrategias de reestructuración y diseño curricular bajo el enfoque constructivista, flexible y basado en competencias profesionales. Esto acarreó problemas para los docentes, quienes no sabían qué era una competencia y mucho menos sabían la manera en qué tendrían que desarrollarla en el aula; aunado a esto se presentó el temor de tecnificar las licenciaturas.

“Sí bien ahorita la literatura de competencias es escasa, aquella era una época en donde la literatura de competencias prácticamente era muy escuálida” (29e7)

Al cuestionar en torno a las estructuras teóricas que dan sustento al modelo de competencias, los docentes mencionaron datos escuetos, lo que refleja que el proceso de

elaboración del plan de estudios de la UABC, careció de fundamentos teóricos curriculares, que permitieran dar sustento al modelo de competencias. Esto demuestra una vez más, que los modelos curriculares “innovadores” que surgieron en la década de los noventa carecen de fundamentos teóricos que consoliden su origen³⁰⁹, situación que se refleja a la hora de estructurar el plan de estudios, desde un sentido intuitivo e interpretativo.

El personal seleccionado para la participación en esta re-organización fue muy selecto. Al principio fueron autoridades y expertos en diseño curricular de la UABC, de manera posterior, con un sentido de estrategia, se invitó a participar a docentes en la elaboración de cartas descriptivas.

“Es muy interesante porque la participación de los profesores en el diseño del programa, en realidad era al nivel de directores y de coordinadores, pero cuando se iba para allá se llevaba lo que se había trabajado en las escuelas, esa participación fue muy intensa sobre todo en la clase de diseño de los programas, en la elaboración de las cartas descriptivas participaban no todos, pero un buen número de profesores... pero sobretodo la experiencia del ejercicio de la profesión enriquece mucho sus participaciones” (25e5)

“[...] Fuimos un grupo muy selecto que participó en el diseño y en la elaboración de las cartas descriptivas, de los contenidos temáticos pero no todos se involucraron, en realidad, unos cuantos coordinadores de área, y algún otro profesor de asignatura que con su buena voluntad participó” (23e5)

“Originalmente se invitó a profesores de asignatura pero la realidad es que no participaron, los profesores de asignatura cada vez se ha alejado más, más, más... de los consejos académicos tristemente por cuestiones de los tiempo” (28e4)

Es importante notar que en el discurso todos los docentes³¹⁰ estaban invitados a participar en las discusiones, más no en el diseño como tal. El grupo de docentes de asignatura poco participó en las discusiones que, con frecuencia, se estancaban y en las que era complejo ponerse de acuerdo.

³⁰⁹ Cfr. Díaz-Barriga Arceo, Frida. “Los profesores ante las innovaciones curriculares”, [en línea]

³¹⁰ “Si te solicitan a veces, de hecho a mí me pidieron que participara en una de las cartas descriptivas, pero te lo solicitan sin ninguna obligación, por la cuestión de la cantidad de horas que tienes” (213d4)

“La cuestión es lo mismo, los de asignatura participan poco por sus propia dinámica no pueden asistir, o a veces también pierden el interés, ven que se enfrasca en una discusión y dicen: -yo vengo a dar mi clase y me voy- , pero si se les invita a el pleno del consejo. En el consejo se hacía la división por áreas, entonces nosotros teníamos la visión del área teórico-metodológica, teníamos la visión de medios audiovisuales, la de medios impresos y básicamente así nos dividimos cada una de estas áreas trabaja en particular las materias que correspondían, entonces por ejemplo; nosotros tenemos talleres en comunicación, entonces los talleres de televisión, de fotografía, de radio, con profesores que dan materias como cine y guionismo nos juntábamos y trabajábamos las materias y comenzábamos a definir las competencia” (28e4)

“Si ahorita un profesor de tiempo completo de comunicación se queja del plan de estudios, es una postura gratuita e ingrata, porque nosotros los de tiempo completo armamos el plan, a nosotros nadie nos dijo tienen que poner estas materias y nosotros las pusimos, que nos costó trabajo comprender el proceso pero el plan de comunicación está diseñado por nosotros, y entonces si un profesor de tiempo completo ahorita dice: -está mal, es una porquería o algo así-, pues es producto de su propio trabajo pues por ese lado, yo diría que hay cierta aceptación y cierto convencimiento, pero si ante todo la naturaleza humana nos lleva a comentarios” (28e4)

Durante la recolección de datos para esta investigación, se detectó conflictos, pues había un grupo de docentes que mencionaban que *“el trabajo que se hace en conjunto con los académicos para el modelo de competencias, no es un trabajo que se hace única y exclusivamente con los burócratas de la universidad no es así, los maestros participan se forman equipos y los maestros participan”(213d4)* y otro grupo que mencionaba que *“los modelos de educación los hacen los burócratas de la universidad, con todo respeto, como políticas educativas, pero el problema es como realmente el maestro que esta ante grupo”(213d4).*

Para la estructuración del Plan de estudios, por cada licenciatura había dos representantes en cada campus. Las reuniones se llevaban a cabo en distintos campus agrupando primero a profesores de la misma licenciatura, luego a grupos de profesores cuya procedencia disciplinaria fuera similar, esto con la finalidad de agrupar a varias licenciaturas en troncos comunes para la etapa básica, actividad que se realizó en un periodo posterior.

“Y troncos comunes también, que eso se fue incorporando después una política que estaba impulsando que la mayoría entrara a troncos. Fue casi al final de este periodo, se puede decir que se empezó sin que fuera una condición y ya después se fue pidiendo que la mayoría entrará porque entraron las que ya eran unidades, es decir, una sola unidad o un área de conocimiento, pero ya después también aunque no estuvieran en la misma unidad académica se les empezó a convocar para que entraran en esta dinámica” (26e)

Así comenzó el trabajo y las largas decisiones en torno a las competencias que debían inscribirse en el plan de estudio de cada licenciatura, de acuerdo a las necesidades a las que debía responder el profesional. Sin embargo, es de resaltar que la intención inicial de los docentes, innovadora por cierto, fue pensar en que el alumno pudiera generar su propio empleo, ante la problemática actual que viven los profesionistas que, al concluir sus estudios, carecen de empleo.

“Decidimos trabajar sobre competencias profesionales que implicarían el reconocer las necesidades de un profesional que tenía la necesidad de establecerse en algún empleo o generar su propio empleo con esta visión bien clara en el momento actual y fuera capaz de seguir aprendiendo porque estaba reconociendo que su perfil le permitiría incidir en la resolución de problemas en forma, tomando en cuenta los elementos de los conocimientos teóricos pero que

Etapas	Traducción modelo
Básica	Competencias genéricas
Disciplinaria	Competencias específicas
Terminal	Práctica de los dos tipos de competencia en escenarios reales (Vinculación social)

Fuente: Elaboración propia

también las actitudes eran importantes: que los valores y también las habilidades y también había obviamente el trabajo que hay que establecerlo partiendo de un diagnóstico de las necesidades locales y de las observaciones que ya teníamos también con los organismos acreditadores” (29e7)

Cuando se cuestionó a los expertos y docentes de tiempo completo en torno a la forma en la que se había llevado a cabo el acuerdo para la reforma por competencias, se nos dijo lo siguiente:

“Si costó trabajo entender que es una competencia a lo que se suma el hecho de que hay en la UABC tres unidades académicas que imparten el programa de licenciatura en derecho (Mexicali, Tijuana y Ensenada), entonces había que reunirse en cada unidad académica y después con el resultado de cada avance nos reuníamos en Tecate con el apoyo de las autoridades centrales para discutirlo, entonces es complejo más que otra cosa” (25e5)

La UABC buscó la manera en que todos los cambios se realizarán en toda la institución, pero además buscó que todo coincidiera y que los cambios complementaran a las unidades académicas unas con otras.

“Se buscó que todos los procesos trataran de ser acordes a los cambios que se estaban realizando con ello, - como le digo- considerar que debíamos tener un espacio de evaluación colegiada de que las modalidades, crear condiciones para que pueda darse, de la movilidad que se empieza a dar con los estudiantes dentro de todo este esquema” (26e)

La orientación curricular que se le dio al programa, remitía a una estrategia de integración del aprendizaje. La estrategia intentaba llevar a la práctica problemas simulados (durante las primeras etapas del programa), con la finalidad de desarrollar todo tipo de competencias. Al llegar a la etapa terminal, el alumno podría en práctica las competencias adquiridas y las próximas a desarrollar, en escenarios reales.

“Llegó el punto que se llamaba: eje problema o problema guía en el programa de asignatura. Se suponía que debían de relacionarlo con la asignatura y plantearse el problema guía, y que el alumno al llevar esa unidad, trabajaría el problema, mediante sus competencias hasta lograr lo que pudiera llegar resolver, con una vez que tuviera las experiencias adquiridas y todo lo que serían las competencias, las evidencias de desempeño, identificar cambios en cuanto a las formas de evaluar y de las actividades que tuvieran que estar desarrolladas en la práctica” (26e)

La vinculación social con valor en crédito, fue pensada e implementada para la etapa terminal de la licenciatura, durante esta etapa el estudiante estaría en escenarios reales aprendiendo dentro de un entorno laboral que, además de darle experiencia laboral y de

aprendizaje, le posibilitaría al docente universitario emplear mejores estrategias de enseñanza para el estudiante.

“Buscamos eso, que antes de egresar los muchachos ya vayan a donde es el ambiente del trabajo, pues a donde ellos realmente van a laborar o se van a desempeñar” (210e)

En lo que respecta a la participación de los estudiantes fue muy insignificante, sólo en 4% tuvo participación muy activa, el 24% de los alumnos³¹¹ respondió que participaron poco y el resto 72% mencionó que no sabían, ni tenían información al respecto de la participación de alumnos. Aunque esta información no nos permite afirmar en qué participó quiénes reconocen haberlo hecho, es probable dada la dinámica universitaria que corresponda a diversas representaciones en órganos colegiados

Participación en la re-organización del Programa Educativo

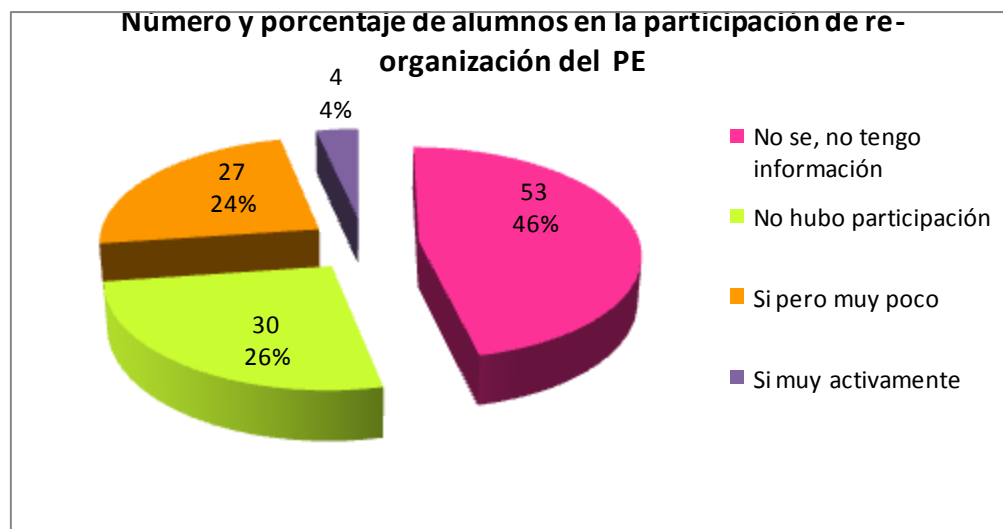


Figura 9. Fuente: Elaboración propia

4.3.1.2 Primera reacción de los docentes de la UABC ante la reforma

La construcción de un modelo curricular que promoviera la innovación educativa en la UABC, parece no conocerse del todo al interior de la institución, y es que si bien los

³¹¹ Logramos aplicar un total de 114 cuestionarios, de los cuales 29 se aplicaron en Ciencias de la Educación y 85 aplicados en Ingeniería industrial, en derecho se nos negó la posibilidad de aplicar el cuestionario.

docentes de tiempo completo poco conocen sobre la estructuración, los docentes de asignatura parecen desconocerlo totalmente. De las personas que entrevistamos, sólo los expertos curriculares, con trayectoria laboral en la UABC, saben los cambios que este modelo generó.

En cuanto a la reacción que se tuvo, al preguntar por el formato de plan por competencias con vinculación social en la UABC, representó posiciones encontradas con respecto a las primeras reacciones de los docentes.

Para algunos docentes la disposición a un cambio estuvo presente, sobre todo para los docentes más jóvenes, el desconocimiento y a veces la indiferencia con respecto al modelo se hizo presente. *“No hay ahorita grandes cambios para mi” (214d7)*

Para los docentes con mayor experiencia laboral, resultó una gran discusión que se tradujo en angustia por no entender el modelo. Para ellos el término “competencias” decía mucho, pero no decía nada; su compromiso con la educación se hizo notar, al cuestionarse si esta nueva forma de trabajo iba a llevarlos por el camino de la formación de profesionales técnicos, esto desde luego, los llevó a posiciones encontradas entre docentes de tiempo completo y de asignatura, entre los distintos campus³¹², pero también entre las distintas disciplinas.

“Entonces la primera presentación, yo recuerdo, en la administración en Tijuana -que nos decían- nos quieren hacer igual que los técnicos,” (29e7)

Mientras que, entre los expertos en diseño curricular, se generó una especie de angustia que se tradujo en estrategias previas para su aceptación, como la invitación para participar en el proceso de estructuración del nuevo modelo.

³¹²La reforma curricular se estaba homologando en todas las dependencias de la UABC: Mexicali, Ensenada, Tijuana, Tecate, Rosarito.

“Si la escuela fulana de tal NO la invitamos a participar, son enemigos potenciales de todo el programa mientras se implementa, porque es la naturaleza parece, del hombre” (27e)

4.3.1.3 Forma en que da a conocer el cambio de modelo educativo y el plan por competencias

Con respecto a la forma en que se da a conocer el nuevo modelo educativo y el plan por competencias con vinculación social. Se encontró una amplia gama de respuestas. Mientras los diseñadores y expertos curriculares argumentan que formalmente se dio a conocer los principios del plan por competencias a través de las dependencias;³¹³ el grueso de los docentes de asignatura e incluso algunos docentes de tiempo completo, argumentan que la difusión se ha dado de una manera muy informal y que en algunos casos se han enterado porque: están cercanos a los procesos de reforma curricular, por búsqueda y compromiso individual, por enfrentar cambios en la práctica como los procesos de tutorías, el uso de plataformas tecnológicas, la estructuración de la materia en función de las problemáticas que formula la universidad en vínculo con el sector social.

El material empírico muestra, una falta de presentación formal de los cambios curriculares que han sufrido la UABC, en la voz de en quienes recaen las reformas.

En cuanto al *conocimiento del modelo educativo*, parece ser, que en general los docentes conocen muy poco sobre el modelo, dicen que se centra fundamentalmente en el alumno y es cierto. Sin embargo, vemos que en términos generales que, muy pocos docentes de tiempo completo conocen el modelo, y si lo conocen fue porque ellos participaron en la elaboración del mismo.

Aquí cabe una explicación interesante, ya que se puede afirmar que los docentes que atienden grupos en la etapa básica y disciplinaria no comprenden de manera adecuada los

³¹³ Dependencias de Educación Superior (DES) Son las partes -escuelas, centros, institutos, direcciones, coordinaciones, departamentos, etc.- que integran una universidad en diferentes niveles de articulación respecto de la totalidad o del gobierno de la misma, tanto en el renglón académico como administrativo

cambios que se esperan de su práctica y tampoco están vinculados con los docentes que imparten clases en la etapa terminal. Los docentes de la etapa terminal muestran mayor conocimiento de tales cambios, porque en su práctica, las dinámicas han sido muy distintas, a partir de que los estudiantes se vinculan con el sector social.

Los expertos mencionan que:

“Había talleres para sensibilizar y había otros para informarnos sobre cómo eran las competencias, pero era curioso porque había dinámicas que eran exclusivamente para sensibilizarlos, para entender que las competencias eran necesarias para hacer una re-estructuración del plan de estudios y también de que no se iba a perder su carácter humanístico, social, público y que no se iba a privatizar la enseñanza, ni tampoco que no íbamos a seguir una dinámica de mercado” (28e4).

El docente de tiempo completo, sostenía que, se enteró de manera informal:

“[...] están cercas ahí las oficinas entonces, por ahí andamos y como me toca elaborar informes a rectoría campus Mexicali, entonces me doy cuenta cuantos programas se reestructuran, de que carreras, de que escuelas, entonces por ese medio a través, de los informes del departamento es como yo me entero” (213d4)

Mientras que el docente de asignatura mencionó:

“No ha sido honestamente a través de una comunicación formal, a través de una reunión académica, sino que, ha sido de una manera informal honestamente, es a través de lo que uno lee o lo que uno busca” (213d4)

Sin embargo, al cuestionar a los docentes, con respecto a otros elementos del modelo educativo, como: la integración de cuerpos académicos, los procesos de evaluación externos y sus consecuencias traducidas en las sugerencias por parte de CIEES y COPAES parecen ser más cercanas a ellos. Es curioso darse cuenta, que son bien conocidas por los docentes las evaluaciones realizadas en la carrera y las recomendaciones generadas por empleadores y los organismos acreditadores; sin embargo, poco conocen sobre el modelo

educativo y el plan de estudios estructurado por competencias en su sentido, estrictamente teórico. Aunque un gran número de profesores argumenta conocer, de manera escueta, el modelo curricular por competencias; es interesante escuchar a los expertos del diseño curricular, cuando mencionan que el modelo es muy conocido y que incluso a los estudiantes se les explica el modelo, desde el primer semestre.

“Desde que el muchacho viene a inscribirse se le explica, en los cursos de inducción; en primer semestre que el programa educativo está basado en competencias, sin embargo, es muy difícil que él comprenda que no existe un semestre, él no entra a primer semestre, él entra a etapa básica, como le digo etapa básica es 1 año y medio; pero él dice no pues estoy en primero, segundo, tercero... ellos lo siguen manejando los niveles de esa manera. Otra es cuestión de cultura, tú estás en etapa básica... tu formación es propedéutica... tú estás en etapa terminal y estas metido en lo que es tú carrera, tú estás en el área le llamamos perfil terminal”

(23e5)

Al cuestionar directamente a los estudiantes (de Ciencias de la Educación e Ingeniería Industrial) en torno al conocimiento del modelo educativo (ME) y el programa educativo que cursan (PE), mencionaron que, con respecto al ME, el mayor porcentaje de estudiantes 54% dijo conocerlo poco, el 41% dijo conocerlo en su mayoría y sólo el 6% argumentó desconocerlo.

Grado de conocimiento del Modelo Educativo

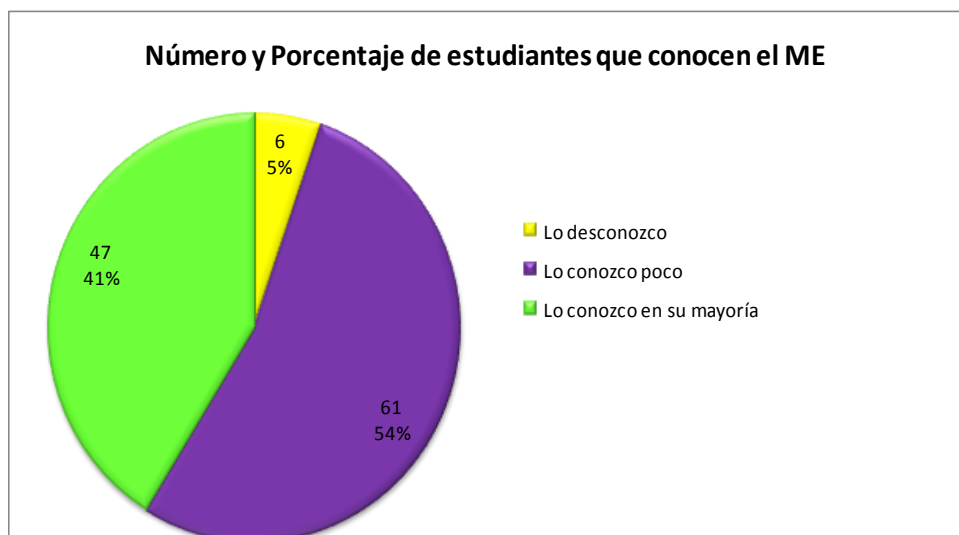


Figura 10. Fuente: Elaboración propia

También se les cuestionó el mecanismo mediante al cual los estudiantes (de Ciencias de la Educación e Ingeniería Industrial) conocieron el ME y PE. En cuanto al ME la mayoría (54%) de estudiantes mencionó conocer el ME gracias a la coordinación de su carrera, mientras que el 31% argumentó conocer el ME mediante medios de difusión de la propia UABC y finalmente el resto 15% mencionó conocer el ME mediante un comunicado hecho entre estudiantes.

Mecanismo que dio a conocer el Modelo Educativo

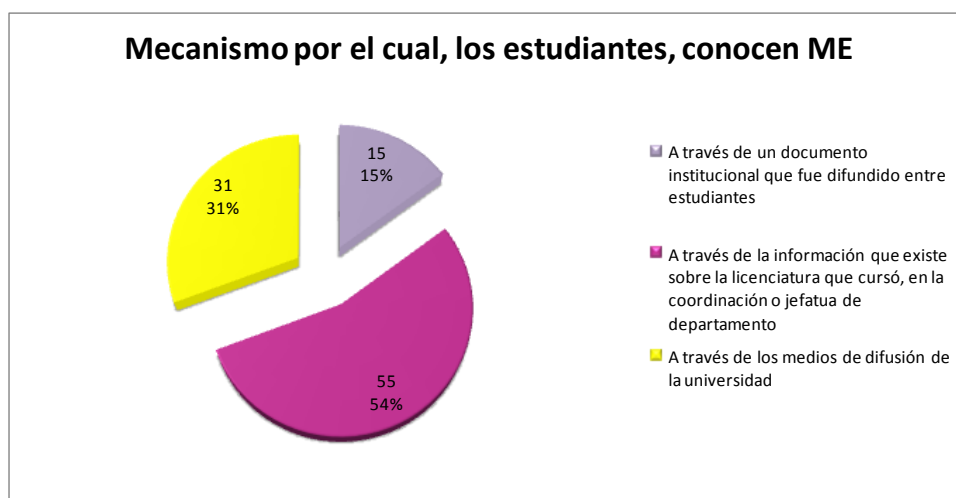


Figura 11. Fuente: Elaboración propia

En cuanto al conocimiento del plan de estudios el mayor número (73%) de estudiantes mencionó conocerlo, mientras que el 3% de estudiantes desconocía el plan de estudios y el 24% reconocía conocerlo poco.

Número y porcentaje de estudiantes que conocen el Programa Educativo

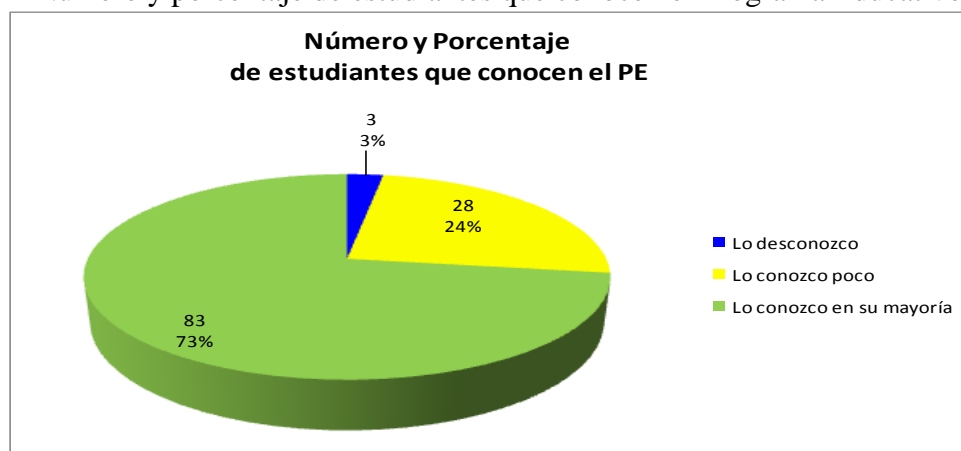


Figura 12. Fuente: Elaboración propia

Con respecto al mecanismo por el cual conocen el plan de estudios, los estudiantes mencionaron en un 70% que lo conocen por medio de la coordinación de carrera, sólo el 23% mencionó haberlo conocido a través de un documento institucional y sólo el 16% mencionó conocerlo por medio de medios de difusión de la universidad.

Mecanismo que dio a conocer el Programa Educativo

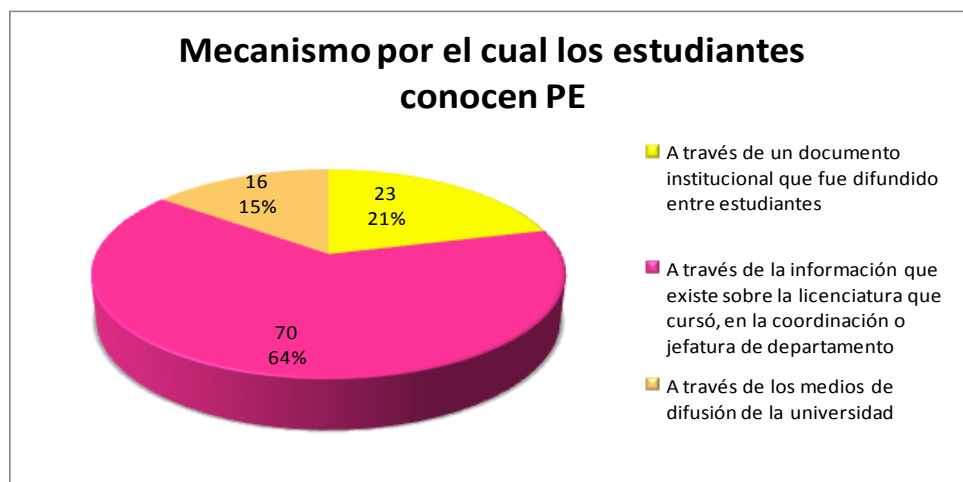


Figura 13. Fuente: Elaboración propia

En otra pregunta formulada en el cuestionario, los estudiantes mencionan en un 50% que la institución debería de difundir el modelo educativo y el plan de estudios.

4.3.1.4 Proceso de preparación de los docentes para entender las reformas

El proceso de formación de docente para comprender las nuevas reformas al plan de estudios fue diverso; en este caso encontramos una clara diferencia entre los profesores de tiempo completo y los profesores de asignatura. Los profesores de tiempo completo, en su mayoría, mencionan haber sido capacitados mediante cursos, sin embargo, es necesario enfatizar que los profesores de tiempo completo fueron en su mayoría los que participaron en la reorganización del plan de estudios. En cuanto a los docentes de asignatura, vemos que a pesar de que fueron invitados a participar en el proceso de capacitación, según autoridades de la institución y profesores de tiempo completo, los docentes de asignatura en su mayoría mencionan no haber asistido a ningún curso de inducción.

“En la planta docente sentimos que es distinto hablar de profesores de tiempo completo, medio tiempo y la gran mayoría que son profesores de asignatura, obviamente no tienen el mismo tipo de capacitación, y por lo tanto, si tenemos una mayoría de profesores de asignatura pues obviamente no se ve reflejado tal o cual lo vamos a decir dogmáticamente o teóricamente plasmado en la curricula, yo creo que este tránsito no ha sido fácil, tampoco no va a ser difícil creo que estamos en camino” (23e5)

En todo caso observamos que la difusión de la capacitación de los docentes dependió de su facultad, es decir, las autoridades del área disciplinar quienes son encargados de programar los cursos que a su vez son impartidos por la facultad de pedagogía, quienes son los encargados de estructurar, a nivel institucional, los cursos en base a los requerimientos de la institución en general y de las dependencias en específico.

“Los profesores tendrían la obligación de tomar un curso de pedagogía... un curso de actualización; pero esas son decisiones de la escuela” (27e)

“Entonces a las unidades académicas se les transfiere, lo que antes hacíamos nosotros de capacitación, se les transfiere el que cuiden la calidad de sus programas, entonces ellos tienen que solicitar sus cursos. La escuela de pedagogía como era su razón de ser, el formar recursos para su capacitación y tanto didáctica como pedagógica, se le confiere el que arme los cursos de educación continua de la capacitación que le van a solicitar estas escuelas, entonces que le puedo decir yo que viví este proceso de cambio, la facultad de pedagogía atiende muy bien a Mexicali, está aquí la gente la identifica, existen para mi gusto volvieron al esquema de los diplomados grandotes, que tienen muchas materias, pero bueno si la escuela fuera muy cuidosa de sus seguimiento diría yo quiero 3 o quiero 4 cursos y ellos pueden decidir, la escuela se los arma y muy bien”(29e7)

A pesar de la oferta que se dice hubo, los profesores de asignatura mencionaron que requieren de elementos pedagógicos que les permitan implementar la reforma.

“No que te capaciten en lo que vas a impartir, sino en lo que es el modelo” (213d4)

A los docentes, de tiempo completo y de asignatura³¹⁴ se les capacitó para implementar el modelo de competencias, existen muchos testimonios que lo corroboraron, sin embargo, al parecer los más interesados o con mayor tiempo para cubrir el requisito de la capacitación fueron los docentes de tiempo completo; mientras que los docentes de asignatura presentaron mayor dificultad, ya que relación laboral con la universidad de alguna forma marginal, lo que los obliga a cumplir con sus compromisos laborales que tienen fuera de la institución. *“Tres cursos de capacitación de competencias que nos vinieron a dar el personal de ANUIES”* (23e5)

Se observó que hubo distintos programas de formación, desde diplomados hasta seminarios, pasando por talleres de sensibilización, esto iba de acuerdo con la necesidad e interés del docente.

“Durante la reestructuración también hubo cursos del área de pedagogía, pero ya era para los que estábamos trabajando en la reestructuración y básicamente fue eso, dependiendo de cuál era la necesidad se daba una asesoría general a los que estábamos trabajando o una asesoría más específica; más bien al equipo de re-estructuración e incluso las reuniones cuanto trabajábamos a nivel regional estaban los coordinadores de carreras de la demás partes, estaba el área de pedagogía que también nos ayudaban a ponernos de acuerdo a la reestructuración y homologación del plan y pues estaba por parte de la secretaria general y de Vicerrectoría adaptando todo el plan de estudio” (210e)

“Hay cursos de actualización docente, hay diplomados, de hecho el diplomado lo puedes hacer como puedas de una materia, de dos, en fin, etcétera....de hecho hay un diplomado el cual está destinado precisamente a la actualización docente, tanto en el sentido didáctico-pedagógico, tanto como en el conocer de modelo por competencias, hay dos o tres asignaturas destinadas a que el maestro conozca, si, si existe acceso a todo esto” (215d7)

“Si, vino gente de México, vino Ofelia Ángeles y vino otra compañera que ahora no recuerdo el nombre, fueron como tres ocasiones que vinieron a hacer talleres, pues en base a lo que era la competencia etc.” (21e4)

³¹⁴“Son para todos aquí no hay diferencia entre el maestro de asignatura y el maestro de tiempo completo” (213d4)

La capacitación versaba sobre temas en general (el diseño) y temas en específico: la elaboración de cartas descriptivas, la evaluación y la sensibilización al programa.

“Hubo algunos cursos de capacitación y después con una persona un coordinador, primero se trabajo sobre el diseño y luego con la elaboración de las cartas descriptivas” (25e)

“Hemos tenido reuniones de trabajo, inclusive se ha contratado a personal de la Ciudad de México para que nos hablase de lo que son las competencias, como elaborar reactivos por competencias, pero ya una capacitación formal para mejorar nuestras técnicas de enseñanza pues no” (211d5)

Algunos profesores confesaron no asistir a los cursos, pero sostenían que efectivamente la institución había posibilitado los medios para hacerlo.

“Recuerdo que un profesor venia de Monterrey o de Puebla y hablaba sobre evaluación educativa, fueron varios, en realidad no eran los maestros los que asistíamos, a pesar que se nos hacían llegar oficios, no todos estaban muy interesados en este cambio” (23e5)

Si bien, la capacitación careció de mecanismos de difusión y de tiempo, en el caso concreto de los profesores de asignatura. Es importante el compromiso profesional, desde el cual se asume la responsabilidad de educar.

“Uno debe de tener la inquietud de buscar también, de hacer la búsqueda, de estar participando haber que es esto, y en base a lo que dice la maestra, al modelo constructivista ver en qué parte embono, ¿cuál es mi papel como docente?” (213d4)

Es cierto que el tiempo es complicado para los múltiples profesores que laboran por asignatura, ya que deben buscar otros empleos para “poder vivir”, pero el compromiso profesional debe ser una constante en el ejercicio de la profesión.

Un rasgo relevante de esta reforma por competencias fue lo que se denominó Vinculación Social, para establecerla también se generaron estrategias de formación. No es que pretenda dividir el plan, que ya de por sí está dividido, lo que ocurre es que no todos los docentes están enterados y mucho menos están familiarizados con la idea de vinculación social,

considerado que esto es una debilidad de la institución, ya que sólo los docentes que son responsables de un grupo en la etapa terminal del programa, tienen conocimiento de los acuerdos institucionales que la universidad ha construido con el sector productivo y por tanto de las especificidades de las tutorías (académicas y laborales) que se ofrecen en esta etapa de vinculación donde el estudiante ingresa a la empresa a las 8 am y pasa a la universidad a las 18 hs.

En cuanto a la vinculación social. Es necesario resaltar que los docentes que imparten clases en la etapa terminal, deben tener características específicas. Sobre todo en las carreras con un alto nivel operativo en el ejercicio de la práctica profesional (como las ingenierías) pues el docente debe apoyar los problemas que el alumno atraviesa en su formación en escenarios reales.

“La mayoría de los maestros que están en la etapa terminal o tienen mucha vinculación con el sector productivo o son personas que están laborando en el sector productivo, muchos maestros vienen de las empresas a trabajar, entonces ellos nos abren mucho el espacio” (210e)

Sin embargo, cuando se les solicitó a los alumnos su opinión sobre la preparación de los docentes para trabajar en el modelo por competencias. El 56% informó que está de acuerdo con la universidad cuando sostiene que la planta académica está mejor preparada; mientras que poco menos de la mitad 29% comentó que no sabe con certeza si esto ha mejorado y solo un 15% menciona que la preparación de los docentes no mejoró.

¿La Universidad cuenta con docentes mejor preparados?

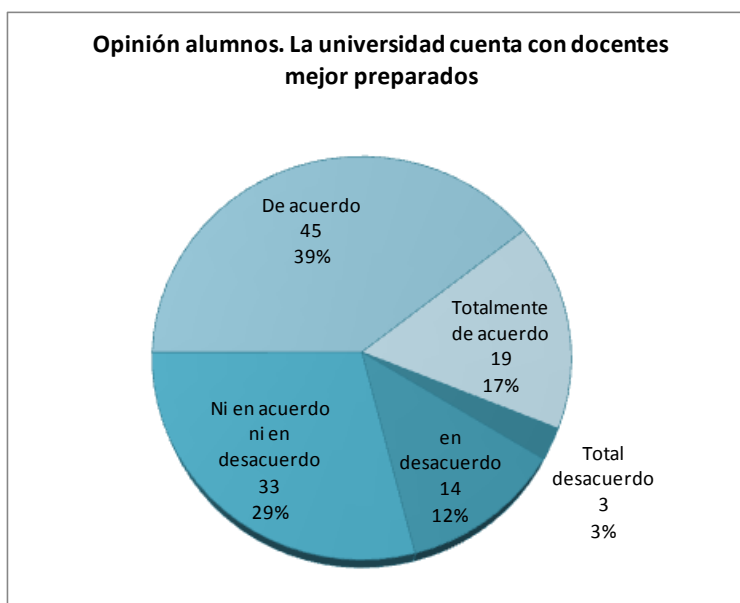


Figura 14. Fuente: Elaboración propia

4.3.1.5 Grado de conocimiento del modelo

En cuanto al grado de conocimiento del modelo, se documentan pocos casos de docentes y estudiantes que no conocen las reformas educativas en la UABC. Sin embargo, aunque todos dicen conocer estos cambios, cuando les preguntamos a docentes de asignatura sobre los cambios que ha experimentado la institución, mencionan que no conocen el modelo y que las actividades externas provocan que no conozcan el modelo, esto en su mayoría ocurre con los docentes de asignatura, grave problema en la implementación del modelo ya que este tipo de docentes es el grueso de la población que atienden a los alumnos. Hablar de grado no es posible, dado que el desconocimiento es un imperativo constante.

“Yo soy maestra de asignatura, no estoy muy enterada si se han hecho cambios o no, en el plan de estudio” (212d5)

“Todos tenemos otros trabajos, de hecho, yo tengo mi despacho” (212d5)

En el caso de los expertos curriculares, mencionan constantemente que los docentes de asignatura, llegan y se van, a sus respectivos trabajos externos y que poco se comprometen con las actividades extra-escolares de la institución, provocando así, el desconocimiento de los cambios y modificaciones que acontecen en la Universidad.

“Es triste que, a veces, el maestro ni siquiera sabe en qué etapa de la carrera está ubicada su materia”
(23e5)

“Si los maestros no conocen el modelo de competencias, como creen que los estudiantes si” (213d4)

De los profesores que entrevistamos encontramos algunos datos que pueden servir para documentar el grado de conocimiento de la reforma, se nos dijo que la UABC ya experimentó un cambio de modelo curricular previo al de competencias, que rompía “institucionalmente” con los esquemas tradicionales de enseñanza, me refiero al modelo flexible³¹⁵; los profesores mencionan que existe una especie de modelo curricular híbrido entre el de flexibilidad y el de competencias, al cual se le adhiere un factor especial: la vinculación social.

“Hablar de flexibilidad es que los alumnos puedan tomar sus materias de acuerdo al tutor, a sus preferencias y todo este tipo de cosas; entonces el plan de estudios sigue siendo flexible, que la redacción del mismo este basado en el modelo de competencias es donde varia, porque ya no hablaríamos de objetivos, sino de competencias... sigue siendo flexible” (213d4)

³¹⁵ El plan flexible posibilitó en escaso, pero muy buena medida, entender mejor e implementar un poquito más fácil el plan por competencias. *“El plan flexible empieza en el 93, entonces ya ese plan flexible había abierto un trabajo que lo realizaban las unidades, le comentaba que hace poquito había una reunión de ANUIES y estaba una universidad diciendo: -es que yo no logro que mis maestros entiendan este plan-, entonces, y yo le pregunte: ¿Cómo hicieron el plan? y me dijeron: -le llamamos a fulanito, al sultanito y nos dijeron como y diseñamos con los expertos y ahora queremos que lo sepa la escuela-, bueno pues a eso le falta otro pasito, es que desde el 93 los planes flexibles en las unidades académicas eran elaborados, se les daba un tallercito a los maestros y son elaborados por las áreas académicas, desde el análisis de los diagnósticos internos y externos para el cambio del plan desde las evaluaciones que tiene que ver, tanto de CIEES como de COPAES, desde las evaluaciones de los PIFIS todo, todo la unidad académica está bien enterada, entonces esta es una ventaja que los docentes conozcan el modelo, y lo puedan implementar, entonces todavía hay huecos y ser muy consciente de que llegue totalmente al aula tendríamos que capacitar a todos los docentes y tener como monitoreo del proceso mismo y todavía no lo logramos”* (29e7)

Etapa Básica y etapa disciplinaria.

Es importante destacar que los docentes que tienen a su cargo unidades de aprendizaje en la etapa básica y disciplinaria, argumentan conocer pocos elementos del modelo tanto educativo como curricular; en cambio mencionan que, uno de los logros más importantes en la UABC, en su sentido académico, fue generar troncos comunes para poder establecer las competencias genéricas del tronco común y las competencias específicas necesarias para el desarrollo profesional (en la etapa disciplinaria) de cada licenciatura.

“Un logro de la universidad son los troncos comunes” (29e7)

Etapa terminal

Los docentes que no tienen responsabilidades en la etapa terminal desconocen la experiencia de la vinculación social, misma que se da en la última etapa de formación.

“Conocen esta parte del modelo, específicamente de ingeniería industrial o los docentes que están impartiendo la parte terminal” (210e)

“Los proyectos de vinculación con créditos es esto: que desde la academia yo pudiera tener un espacio donde me vinculo con diferentes sectores, a través de un proyecto que tiene el alumno, el alumno no se va sólo, tiene que resolver un problema, por ejemplo: le voy a dar un ejemplo de control de calidad de ingeniería industrial. El ingeniero industrial que se fue por control de calidad puede generar un proyecto de vinculación con créditos, con una empresa y sumarle aquí sus materias de control de calidad , control de calidad 1, 2, puede agregarle sus créditos de práctica profesional, de tal manera que, este alumno va a pasar de 6 a 8 horas en la empresa resolviendo estos problemas en esos 6 o 4 meses, dependiendo lo que dure el semestre, teóricamente duran 6, pero usted sabe que realmente duran 4, 16 semanas es lo que operativamente funcionan. La diferencia es que este proyecto ayuda a juntar a dos entidades: la empresa y la universidad. La empresa tiene un tutor-representante y tengo por parte de la UABC, un tutor interno, entonces, al final, estos dos se ponen de acuerdo para darle la calificación al alumno. Lo interesante de este proceso es, que nos permite que los estudiantes, al estar en contacto con su medio profesional, desarrollen otro tipo de competencias” (29e7)

En cuanto a los estudiantes

El 72% de los estudiantes entrevistados (79 de 114) saben que el programa educativo ha sufrido modificaciones recientemente, mientras que el 4% de estudiantes mencionan que no ha sufrido modificaciones, esto nos permite intuir que sólo esa minoría desconoce (a nivel de información) los cambios que ha sufrido el programa en el que está inscrito.

Percepción de modificaciones con respecto del Programa Educativo

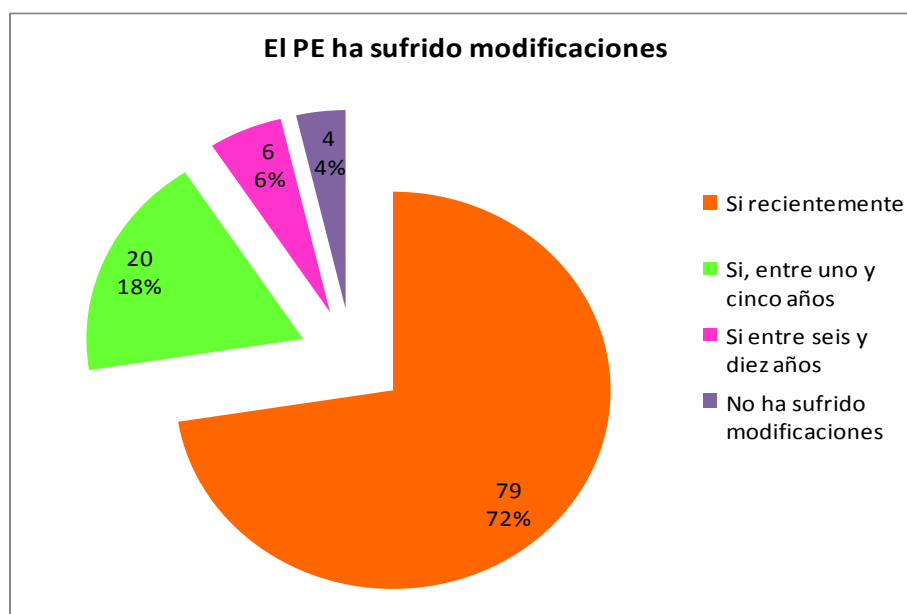


Figura 15. Fuente: Elaboración propia

Al cuestionar a los estudiantes sobre el conocimiento de sus compañeros del programa educativo, el 54% de los entrevistados mencionó que sus compañeros conocen el programa educativo, el 38% mencionó que lo conocen poco y que sólo un 8% lo desconoce.

Conocimiento de los pares sobre el Programa Educativo

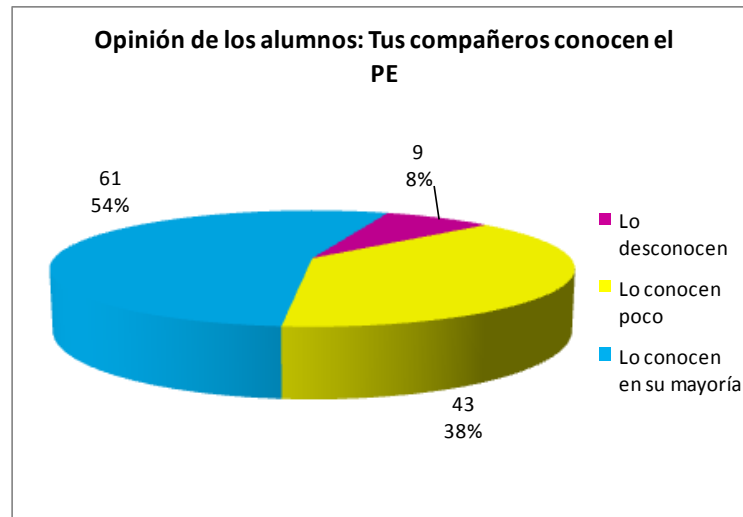


Figura 16. Fuente: Elaboración propia

Muy a pesar de las cifras, se puede intuir que, los estudiantes poco saben del modelo curricular por competencias y, por consecuencia, desconocen los cambios concretos que ha sufrido el plan de estudios que cursan. Prueba de ello es que el plan está realizado por etapas y, al cuestionarlos sobre la forma en que se estructura, muchos de ellos mencionan que está organizado en áreas, por módulos, por espacios curriculares, por experiencias educativas, por materias. Ciertamente es que si los propios profesores carecen de conocimiento sobre el modelo y por consecuencia los estudiantes parecen también desconocerlo.

Forma en que está estructurado el Programa Educativo

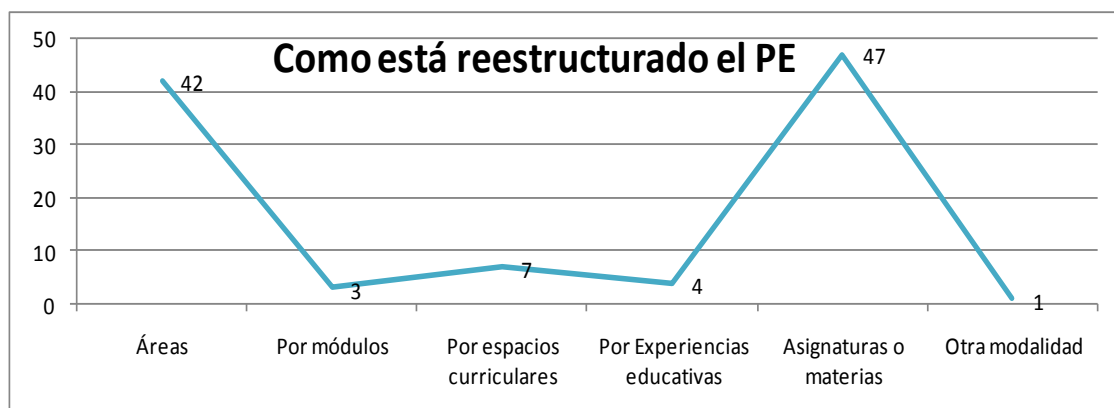


Figura 17. Fuente: Elaboración propia

4.3.1.6 Grado de aceptación de la reforma

Aunque es de suma importancia el conocimiento técnico y la sensibilidad para aceptar e implementar el modelo curricular por competencias; no tiene menos importancia, otro de los puntos clave para la implementación del modelo curricular: el grado de aceptación que los sujetos tienen frente a la reforma. Aceptar o no la reforma, implica serias consecuencias en el quehacer en el aula, desde la indiferencia académica, hasta graves carencias en la formación de los sujetos. A diferencia de los docentes, los expertos en diseño curricular mencionaron que los docentes aceptaban muy bien las reformas al plan, sin embargo, se presentan elementos que nos permiten decir lo contrario:

“Administrativamente, con toda franqueza, no he visto una disconformidad a nivel dirección de que estarán haciendo actualmente, sino he visto apoyo, en cuanto al área de vinculación, apoyo en cuanto esté funcionando correctamente” (210e)}

A pesar de que la UABC es una institución que parece desprenderse fácilmente de la tradición para dar paso a la innovación, debido a la región donde se inscriben sus campus, se ha detectado que al preguntar sobre la aceptación o no a la reforma se detectan, ciertas resistencias, entre los distintos grupos de docentes de las tres carreras que estudiamos. El grupo de docentes de Ingeniería industrial aceptaban bien la reforma, las razones las trataremos en otros apartados.

“A ellos si les gusta, dicen que está bien, lo único que no les gusta es que se van a quedar sin horas, pero aquí se van a abrir varias carreras, se van a abrir 4 carreras nuevas, entonces, ahí va haber oportunidad también de colocar a los maestro” (22e7)

El grupo de docentes de Ciencias de la Educación, aceptaba el modelo, pero tuvo sus posiciones con respecto a la implementación que se estaba llevando a cabo en su dependencia.

“Los maestros somos los más resistentes a cambiar, muchas veces porque no entendemos en qué consiste el cambio de planes, porque se nos hace más fácil seguir haciendo lo mismo” (23e5)

“Somos resistentes siempre al cambio, somos tradicionalistas, entonces como que nos cuesta irnos adaptando a esto, pero yo creo que si se están dando pasos, a lo mejor no como debiera verse hecho... que entre un plan de estudios por competencias se debió haber hecho todo un trabajo anterior” (23e5)

“Si hay hasta cierto punto resistencia, pero si tenemos que irnos adaptando al cambio” (23e5)

“Había mucha resistencia a los cambios a las materias del plan nuevo” (28e4)

“[...]Atenta contra la libertad de cátedra llevada y traída, porque en este plan se les pide a los maestros que, previo a los exámenes, establezcan por escrito al coordinador los criterios de evaluación, así como los exámenes que van a aplicar, para ver si se cumplen con las competencias de las cartas descriptivas, entonces “oye te estás metiendo muy...”, y nos dicen: -pero es que si los dejamos o si los deja el coordinador de área que cada quien vaya por su camino, no va a funcionar, bueno pues al rato cada quien va a impartir como quiere y lo va a evaluar cómo quiere-” (211d5)

El grupo de docentes de Derecho, se resistía a los cambios, parecía que para ellos las competencias resultaban indiferentes. En este último grupo, encontramos elementos importantes; el aceptar o no la reforma entre los docentes tienen varias razones: la tradición arraigada de la práctica profesional, el atentado contra la autonomía de su práctica y el desconocimiento de la reforma.

“Yo no creo que se acepta, porque incluso se desconoce, desde mi punto de vista muchos de los maestros que vienen y se incorporan a la propia UABC, pues ellos es lo que dicen, yo tengo mi serie de dudas, si realmente conocemos o conocen que significa el modelo por competencias” (213d4)

“No hay ninguna resistencia, porque no se tiene claro. Al final de cuentas, ¿cómo se pasa de un modelo a otro? y ¿cuáles son los objetivos a lograr a partir del modelo de competencias?” (213d4)

Aceptación

Se encontró que la aceptación de la reforma tenía que ver con la participación de los docentes en esos procesos, sobretodo profesores de tiempo completo que evidentemente habían participado en el proceso de cambio.

En el caso específico de Ingeniería industrial, los cambios son muy bien recibidos, sobretodo la parte del modelo de competencias asociado con vinculación social, creemos que es por la naturaleza de la disciplina al tener mayor peso práctico.

Rechazo

La resistencia o rechazo a la reforma puede verse desde varios ángulos: el docente de experiencia profesional amplia, tiene una identidad profesional definida que es difícil de desarraigar con tan sólo cursos de capacitación; por otro lado, las reformas a los planes de estudio desaparecieron horas y materias, lo cual afectaba de manera directa el salario de los docentes; y finalmente se detectó una serie de limitaciones que afectaban el trabajo docente y que incluso atentaban con la “libertad de cátedra” ya que los procesos de evaluación eran mucho más controlados por las autoridades.

“Nos resistimos y no nada más los alumnos, yo creo los maestros” (23e5)

“En psicología, haciendo un acto de confesión, yo creo que el 40% está de acuerdo” (28e4)

“Hay algunos profesores que si se resisten o simplemente que no saben porque, porque no han abierto ni siquiera lo que es el mapa curricular y cuál es el contenido de esa materia en cuanto a competencia” (23e5)

“[...] había mucha inconformidad entre algunos compañeros, me sumo” (21e4)

Aceptación y resistencia entre los alumnos

Con respecto a la aceptación del programa de estudios (PE) por los estudiantes, hay serias variaciones. El 36% considera que es de calidad, el 31% de alumnos considera que es uno

de los mejores a nivel nacional, el 22% dice desconocer el modelo y el 11% menciona que considera que el programa no es actualizado y tiene poca calidad. En términos generales podemos concluir que hay una aceptación del modelo y del programa educativo en un 67%.

Aceptación del Programa Educativo por parte de los estudiantes

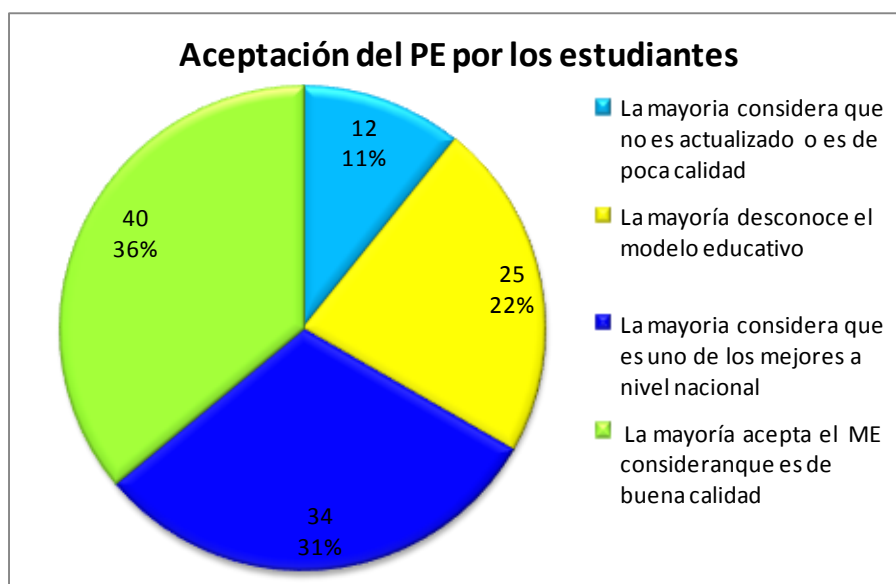


Figura 18. Fuente: Elaboración propia

4.3.1.7 Deformaciones del modelo de competencias

Aunque no es el objetivo de este escrito evaluar la manera en que se implementó el modelo de competencias en la UABC, si es importante reportar algunas de las deformaciones de concepción del modelo.

Los profesores argumentan que el modelo por competencias fue complejo de comprender, y que lo más dificultoso fue desmitificar el modelo, ya que al decir que era un modelo por competencias, se asumía que respondería única y directamente a las exigencias del mercado laboral y que dejaría de responder a las exigencias de la sociedad. Situación que ha de ser tratada con sus respectivas consideraciones, ya que el modelo de competencias, en sí

mismo, se inscribe en un marco curricular que determina una mayor vinculación de la universidad y el mercado laboral, en el que se subsumen las exigencias de la sociedad.

“Si nos costó trabajo entender de entrada, la competencia y además desvestirlo, esa idea un poco maquiavélica que había en algunos compañeros que pensaban que competencias tenían que ponerse a la orden del mercado de los empleadores” (28e4)

En cuanto a las percepciones y deformaciones que los estudiantes tuvieron con el modelo de competencias, los docentes mencionaron que los estudiantes visualizaron el modelo en función de un mecanismo de ubicación de carrera llamado subasta³¹⁶. La competencia entonces, fue interpretada como una “contienda”³¹⁷, en la que los estudiantes luchaban por ubicarse en la licenciatura de su preferencia, a través del promedio de calificaciones correspondientes al semestre.

“[Según el docente, el estudiante dice:] el plan por competencias no me permitió quedar en carrera, le digo -te estás confundiendo-, y explico; que las competencias educativas, nada tienen que ver con la subasta de reinscripción; entonces hay una gran confusión” (21e4)

“Incluso cuando tú les preguntas [a un estudiante] ¿qué es el modelo de competencias?, dice: -no sé maestra; lo único que nos han metido en la cabeza es que compitamos unos contra otros para así subastarnos-, es el único concepto, que ellos tienen” (213d4)

“Se le llama subasta porque por medio de una proyección estadística de la cantidad de materias que llevan se multiplica por la cantidad de créditos, por las calificaciones, ese número se llama: “punto subasto” un estudiante que tiene excelente promedio tiene 20,000 puntos de subasta; eso le da la oportunidad de escoger las materias que él quiera, en el horario que él quiera, con el maestro que él quiera y de ahí va bajando 1,900, 1800, el alumno que se inscribe con altos puntos subasta se le llama de primer etapa; el alumno de

³¹⁶ “El alumno entra a un tronco común cuando ingresa a primero; en segundo semestre cubre 10 materias obligatorias y en base a su promedio se da un puntaje para haber si quedo dentro de las carreras que deseaba. Por ejemplo: los de Psicología, que es la más demandada, deben tener un promedio alto porque quedan 50 alumnos, entonces, la subasta de calificaciones me mandaron hasta el lugar de 80 pues ya no quede en mi carrera voy a quedar en la segunda opción que puede ser: Comunicación, Sociología, Educación y ellos consideran que eso es el plan por competencias, si me entiende, es una confusión” (21e4)

³¹⁷ Cfr. Diccionario de la Real Academia Española. [en línea]

segunda etapa es el alumno que reprobó extraordinario y tuvo que inscribir extraordinario y automáticamente por haber reprobado la materia se le sanciona quitándole 10,000 puntos de subasta, entonces compite con 8,000, 9,000, 7,000 a veces hasta menos y agarra lo que les queda del pastel y entonces por eso ellos piensan que eso es la competencia porque estoy compitiendo para quedar donde yo quiero, para ellos es el concepto de competencia, sabemos que ese no es verdad, entonces eso es lo que se conoce como subasta y es un martirio para ellos y es un martirio a veces para nosotros también, porque ellos nos dicen es que usted no me habilitó la materia porque el tutor su función, por desgracia, es habilitador de materias no viene a la orientación académica, viene a que le habilite las materias y son tantos alumnos que por desgracia no se puede hacer de otra manera” (23e5)

Es sorprendente documentar la confusión de los estudiantes, pues algunos docentes, mencionaron que los alumnos ya están más familiarizados con el modelo ya que vienen de escuelas de educación media en las que ya esta implementándose, desde hace tiempo. “*Los estudiantes [...] vienen acostumbrados en este modelo” (23e5)*, sin embargo, las interpretaciones sobre el modelo de competencias son muy variadas incluso entre instituciones de semejantes tipos.

4.3.2 Traducción a orientación Curricular/Cambios en el aula

En este apartado se intentará mostrar la manera en que los docentes implementan el modelo de competencias con vinculación social, a nivel del aula. Este apartado describe la manera en que el cambio administrativo impulsó, si es que fue posible, un cambio en la práctica de docentes y alumnos.

El modelo de competencias era un modelo que previamente fue acompañado por el modelo flexible, lo que le permitió al docente principalmente, experimentar un cambio menos drástico, comparado con las universidades que transitaban de un modelo rígido a uno más flexible, como el de competencias.

“Yo en lo personal considero que el cambio no ha sido tan drástico, es decir, transitar de un plan de estudios flexible en 1999-1 para nosotros a un plan de estudios por competencias 2006-2, lo que cambio si

bien es cierto, fue el enfoque por competencias algunos contenidos se estuvieron adecuando definitivamente que sí, pero el cambio no se ve tan drástico, en cuanto a la aplicación para uno” (23e5)

4.3.2.1 Grado que impacta la reforma en el aula

La tensión entre tradición e innovación en la práctica de docentes emerge constantemente en los testimonios de la UABC. La reforma impacta el aula, en algunos casos mínimamente y en otros parece revolucionar la forma en que se hacían las cosas.

En materia curricular parece cambiar la concepción técnica del mismo, utilizando una serie de conceptos que surgen del paradigma de competencias, cuyo origen teórico parece de carecer de fundamentos, en tanto que, carecen de ideas pedagógicas que dieron origen a las propuestas y que por consecuencia reduce el currículo por competencias, a operaciones técnicas que poco o que en nada impactan en el aula.

“Antes elaborábamos las cartas descriptivas en función de objetivos, objetivos de tipo informativo y objetivos de tipo formativo, así trabajábamos, por años trabajamos así. Ahora por el modelo por competencias ya no se habla de objetivos, sino ahora precisamente el logro de competencias, en función, del desarrollo de ciertas habilidades, actitudes, valores, etcétera. No hay un cambio desde mi punto de vista significativo, cambia solamente la conceptualización nada más, porque anteriormente nosotros trabajábamos el objetivo formativo, lo valoral y en el objetivo informativo todas las cuestiones de contenidos, que obviamente ahí también utilizábamos una taxonomía en la cual tú especificabas, trabajabas los verbos desde: conocer hasta el aplicar, el análisis y todo ello, entonces yo considero que en esencia lo que va cambiando es hacia una tecnología quizá más global me imagino” (215d)

4.3.2.1.1 A nivel didáctico

El cambio comienza en la forma en que se asumen los componentes que integran de las cartas descriptivas.³¹⁸

³¹⁸ La UABC asumió en los años setenta un impacto significativo del modelo de programación por objetivos conductuales denominado carta descriptiva. Aunque en diseños curriculares posteriores esta perspectiva se

- ✓ Perfil profesional: parece ser equivalente al perfil de egreso
- ✓ Logro de Competencias genéricas y específicas: en una redacción semejante a lo que conocemos como objetivos
- ✓ Unidades de aprendizaje: como elementos graduales que integran el programa
- ✓ Evidencias de desempeño: Las evidencias, permiten a los docentes evaluar las competencias adquiridas.
- ✓ Vinculación con valor en créditos: Una forma de estrategia de aprendizaje y de enseñanza operada en escenarios reales.

En cuanto a la forma en que se llevan a cabo los cambios en la práctica dentro del aula, encontramos posiciones encontradas. Mientras algunos docentes argumentan que, el modelo curricular por competencias, “no” ha logrado modificar su práctica en el aula, otros mencionan que los cambios han revolucionado la misma. Esto depende de la etapa en la cual se encuentren los actores involucrados, en las dos primeras etapas los profesores mencionan pocos cambios (más técnicos que operativos) refiriéndose básicamente a la manera en que se le denomina a la materia “unidad de aprendizaje” por ejemplo; mientras que en el caso de la última etapa los profesores admiten tener otro tipo de experiencias.

Un docente mencionó, que a pesar de todos los esfuerzos, parece que el modelo de competencias es un disfraz, porque seguimos redactando objetivos de aprendizaje, con otro nombre “competencias a desarrollar”.

“Yo creo que regresamos un poquito a lo que es la objetivitis” (213d4)

En esta primera postura (en torno a la inmutabilidad de la práctica), los involucrados, creen que la creatividad didáctica se ve limitada a las aprobaciones que determinen las administraciones centrales. La mejora de la calidad, parece ser vista con mayor control y no desde una mentalidad más creativa. La innovación a nivel aula, promovida en el discurso de

modificó paradójicamente mantuvo esta denominación en vez de la actual de programas de asignaturas, de unidades de aprendizaje o de módulos.

las políticas modernizadoras, queda en la nada. La innovación, vista desde un punto de cambios creativos, parece promoverse únicamente en el discurso, porque en la UABC los docentes pierden cada vez más su autonomía y su creatividad para determinar el rumbo de su clase.

Las políticas que impulsan los programas de la calidad a través de la evaluación, parecen limitar los modelos innovadores de la década de los noventa. El modelo de competencias, está muy limitado en cuanto a la creatividad docente; ya que, todo está marcado por las administraciones, todo ha de ser regulado para el cumplimiento favorable de los indicadores en las evaluaciones.

“[...]Anteriormente eran demasiados los objetivos que tenías y te marcaban hasta el último detalle, posteriormente te dan la libertad de hacer, mover y cambiar muchísimas cosas (flexibilidad curricular), luego vienen las competencias y otra vez te vuelven a meter al caminito y hazle de esta forma” (213d4)

“Antes en las cartas descriptivas se ponía qué se sugiere, que esto y esto, de acuerdo a las características específicas del grupo, en la actualidad te dice -has esto-” (213d4)

A pesar de las limitaciones que presenta la implementación de modelos curriculares en el marco del PIFI; se destaca la manera en que actualmente está organizado el plan de estudios, ya que permite entrelazar contenidos de una manera más integral (desde la primera etapa hasta la etapa terminal); así el conocimiento teórico está siendo ubicado en la vida práctica. Esto permite al estudiante una perspectiva diferente del conocimiento aplicado y de su actividad laboral futura; pero también permite al docente, que imparte cátedra en la última etapa, movilizar su práctica en el aula y asumir otros escenarios y formas de aprendizaje (“empresas” e “instituciones”)

“Estamos enlazando [contenidos] de tal manera que les damos a los alumnos: la importancia que tuvo el derecho romano en el derecho civil, ahorita en estos momentos, que tan importante es una influencia que trajo del antecedente (cosa que antes no se hacía), antes como que cada quién como que su materia.... Digamos no decía esta materia es importante para la otra, porque pensábamos en la práctica lo va a saber hacer. Estamos aprendiendo a ser un poco más integrales” (23e5)

4.3.2.1.1.1 Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje

Algunos de los docentes mencionan que transitar hacia el modelo de competencias les fue fácil, ya que aunque la reforma no había sido aprobada, había actividades académicas que ya venían haciendo en el anterior modelo curricular flexible. Al parecer muchas de las estrategias tanto de enseñanza, como de aprendizaje, ya había sido implementadas desde antes del modelo de competencias, ello ha facilitado la actividad en los salones de clases, pero también ha obstaculizado la visualización (por parte de los docentes) hacia las nuevas prácticas que promueve el plan por competencias con vinculación social.

“Yo creo que ha habido un proceso de muchos años atrás, de cuando aquí en la facultad llego el plan por competencias... muchos profesores ya venían aplicando en sus actividades cotidianas en el salón algunos ejercicios, visitas, invitados, reflexiones, que de alguna manera, permitieron influir esa parte en el salón más en la parte teórica con más facilidad” (25e5)

Muchos de los profesores que sólo imparten materias en la etapa básica y disciplinaria, mencionan que al parecer, aunque ha cambiado mucho el modelo, muchas de las actividades que son estratégicas para el aprendizaje, ya fueron implementadas desde antes, por ello visualizan que sus actividades siguen trabajándose de manera muy teórica. Además hay licenciaturas que no pueden trabajarse de otra manera.

“Yo creo que los alumnos no todos están realizando sus aprendizajes de acuerdo a ejecuciones, sino en el modelo tradicional, porque uno ve la práctica en la carta descriptiva, por ejemplo: desde lo más sencillo, por ejemplo: estamos hablando del campo de la sociología, desde una pequeña ejecución sencilla puede ser -ve y haz un recorrido por la ciudad y dime que problemáticas sociales alcanzas a distinguir- por ejemplo, pues eso no se va a hacer en muchos casos, en otros casos, si, pero le voy a repetir no somos más, yo digo que todavía se trabaja muy teóricamente por el modelo tradicional” (21e4)

En cambio en la etapa terminal, los docentes parecen visualizar mucho mejor los cambios propuestos por el modelo de competencias con vinculación social, y es que sólo en esta etapa, el docente puede promover el desarrollo de competencias genéricas y específicas en

escenarios reales, esto le da un margen de maniobra al docente, a diferencia de las demás etapas. El vincular al estudiante con la sociedad, logra que el estudiante este inmerso en una realidad, en donde, debe desarrollar no sólo conocimientos y habilidades (que regularmente se desarrollan en la universidad), también logra desarrollar actitudes difíciles de desarrollar en el aula, pero que en un ambiente laboral resultan más fáciles de justificar y hacer ver su importancia.

A pesar de que muchos de los docentes parecen ver su práctica estancada en la rutina, los alumnos parecen percibir mejor un cambio. El 79% de los estudiantes confirman que las modificaciones realizadas al currículo han modificado las formas de enseñanza y de aprendizaje y solo el 21% restante menciona que los docentes no han modificado dichas estrategias.

La re-organización curricular y las posibles modificaciones en las formas E-A

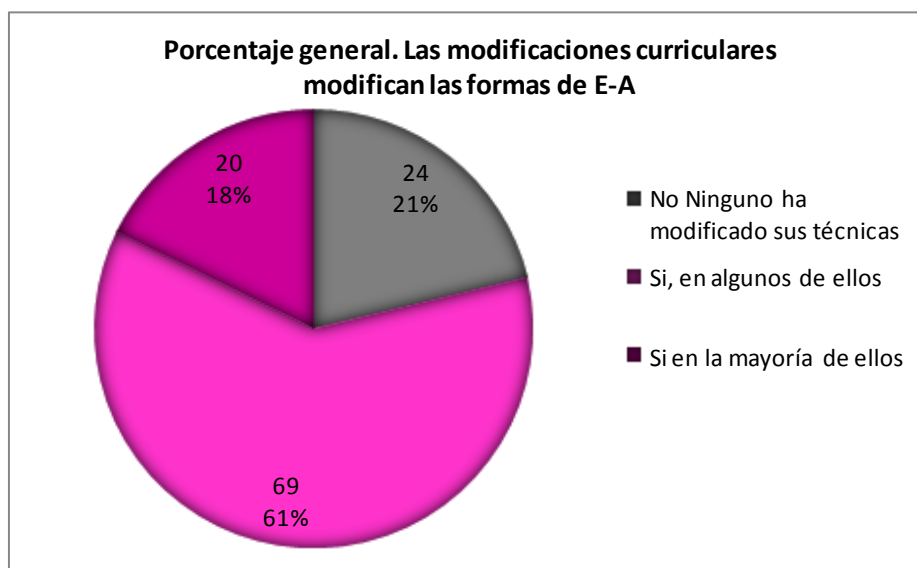


Figura 19. Fuente: Elaboración propia

En la siguiente gráfica se muestran los mismos datos que la anterior, sólo que esta permite visualizar que a pesar, de que las licenciaturas, tanto de ingeniería industrial, como ciencias de la educación provienen de diferentes naturalezas disciplinarias, muestran datos semejantes. Al parecer los cambios se perciben similares en ambas disciplinas.

Las modificaciones curriculares modifican las formas E-A

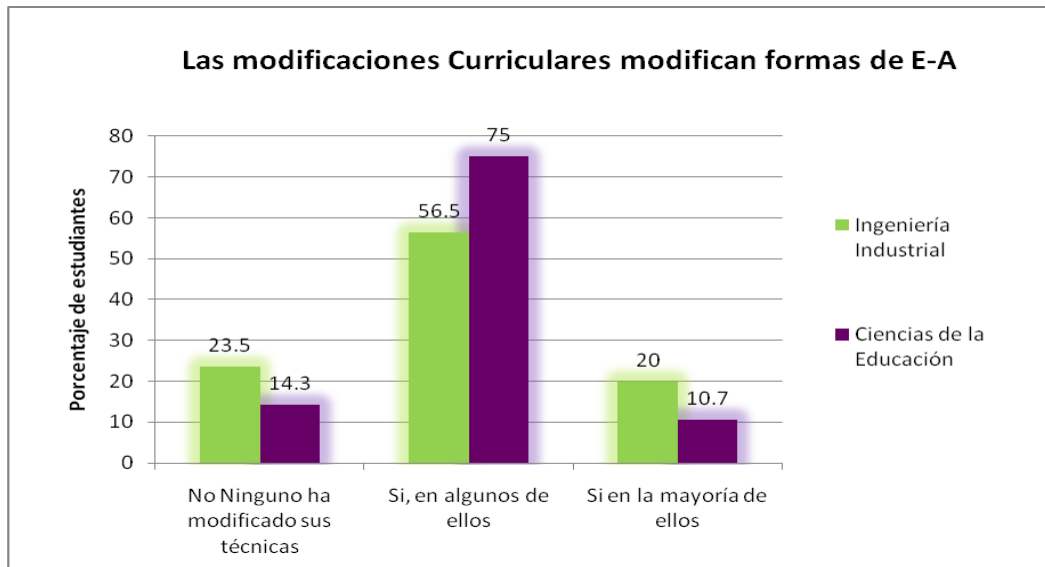


Figura 20. Fuente: Elaboración propia

Entre las estrategias, consideradas de enseñanza y también de aprendizaje, en el modelo de competencias de la UABC se tiene:

Aprendizaje en escenarios reales (Empresas/laboratorios, despachos, institutos de investigación)

El aprendizaje, pero también la enseñanza en los escenarios reales en la etapa terminal de la formación del alumno, ha sido una estrategia magnífica, sobre todo para aquellas carreras cuya carga práctica es más fuerte. Y es que enfatiza la utilidad del conocimiento y logra poner en práctica lo aprendido, esto desde luego, le da un significado a lo aprendido y logra fijarse con mayor intensidad en la experiencia acumulada del sujeto. Para corroborar lo anterior, se les pregunto a los estudiantes si realizaban actividades en laboratorios, talleres, etc. El 90.5% de los alumnos de ingeniería industrial mencionaron que realizan actividades en laboratorios y talleres, mientras que el 58.6% de los estudiantes de ciencias de la educación mencionaron tener sesiones en escenarios reales. Realmente es interesante notar las claras diferencias y es que sabemos que las ingenierías tienen una mayor carga práctica-operativa que permite una mayor vinculación con el sector empresarial, importante ya que

Mexicali alberga empresas que requieren conocimiento ingenieril, lo que facilita la inserción de estudiantes en el sector vinculante.

Actividades fuera del aula

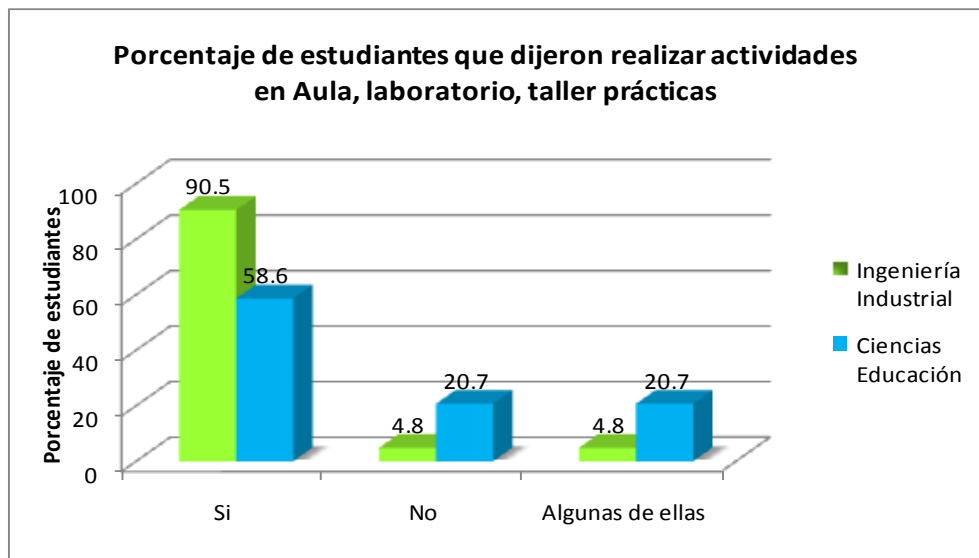


Figura 21. Fuente: Elaboración propia

Los docentes mencionan que el modelo ha potencializado el interés de los jóvenes, ya que con anterioridad les interesaba más acreditar la materia que aprender, ahora con el contacto en escenarios reales, los alumnos se interesan más por aprender ya que deben resolver problemas reales al están insertos en la empresa.

“A mí lo que me ha tocado ver, es que antes para el alumno su preocupación era los exámenes, quizás porque nosotros planteábamos las materias como exámenes, es decir, aprueban los exámenes, aprueban la materia, repruebas los exámenes, repruebas la materia y poco a poco hemos cambiado, bueno al menos en mi caso, yo les digo el examen, ok vas hacer un examen obviamente buscar aprobarlo, estudiar para él, pero ya no es el conocimiento que puedas tener preparado para aprobar ese examen, el que te va a llevar a delante, sino que vas a desarrollar otras serie de actividades que te van a llevar a acreditar la materia” (22e7)

La aplicación y la utilidad que el alumno experimenta en la vinculación, logra despertar el interés de los estudiantes.

“Los alumnos se preocupan más por aprender porque en la empresa donde van aplicar sus conocimientos ya saben que necesitan esos conocimientos de manera que, están preocupados por buscar, por exigir que se les proporcione esos conocimientos” (22e7)

“Pues hay buenos comentarios, creen que los muchachos ahora como que se ponen más abusados para aprender” (22e7)

En la etapa terminal, ya dentro del sector social (empresas, dependencias de gobierno...) el alumno aprende viendo y haciendo, prácticamente como artesanalmente se venía haciendo en la antigüedad, pero como ya tuvo previamente materias durante la etapa básica y la etapa disciplinaria; el alumno tiene más conocimiento de su práctica y logra resolver problemas.

Los docentes mencionaron que bajo el modelo de competencias, los alumnos logran resolver problemas o casos en escenarios reales y en los ficticios. Al cuestionar a los alumnos con respecto a la resolución de problemas o casos promovidos por el modelo, el 65.8% de los estudiantes de ingeniería industrial y el 68.9% de los estudiantes de ciencias de la educación, mencionaron que efectivamente el modelo de competencias con vinculación social estaba impulsando la resolución de problemas y casos; mientras que el resto se mostró su indiferencia y la minoría mostró su desacuerdo.

Los alumnos aprenden mediante la resolución de problemas y casos

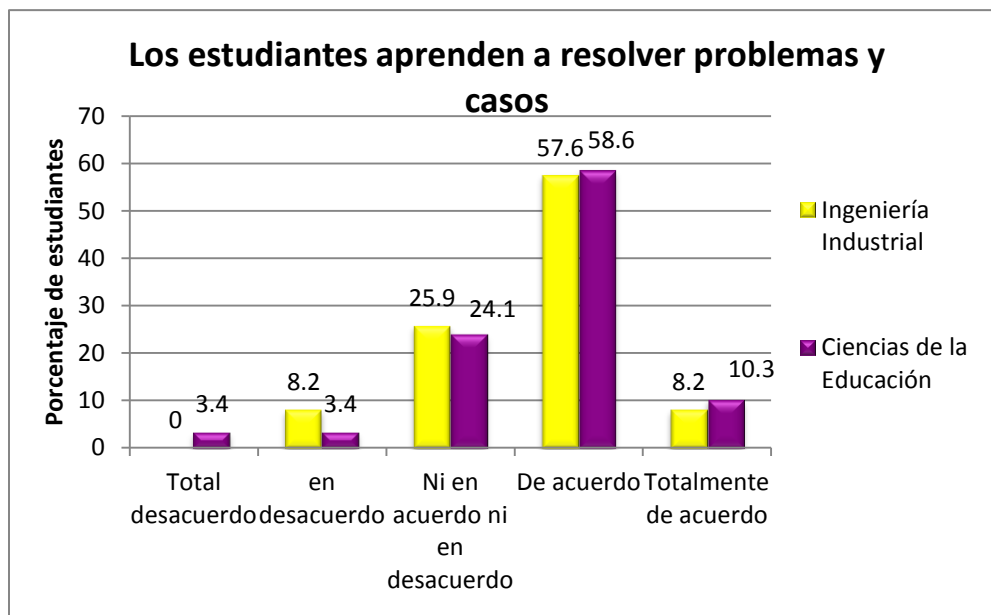


Figura 22. Fuente: Elaboración propia

En los escenarios reales, independientemente de la disciplina, el alumno aprende, no sólo conocimientos teóricos, sino también una serie de ritos profesionales que lo forman y logran constituir parte esencial de su identidad profesional.

“Lo aprendieron porque lo ven” (22e7)

“Siento que cuando menos, el acercarnos a una realidad y que los alumnos no aprendan tan descontextualizados de lo que va a ser su práctica o de su realidad en general, pudiera ser algo que está aportando esto [el modelo por competencias con vinculación social]” (26e)

Al cuestionar a los estudiantes en torno al cambio de estrategias de enseñanza y aprendizaje en el marco del modelo de competencias, se obtuvo que la tendencia entre la licenciatura de ciencias de la educación e ingeniería industrial eran muy similares, el 65.5% de los estudiantes de ciencias de la educación y el 60% de estudiantes de ingeniería industrial, consideran que la estrategia de enseñanza y aprendizaje en escenarios reales han modificado, para bien, tanto la enseñanza, como el aprendizaje.

La actividad de enseñanza y aprendizaje en escenarios reales

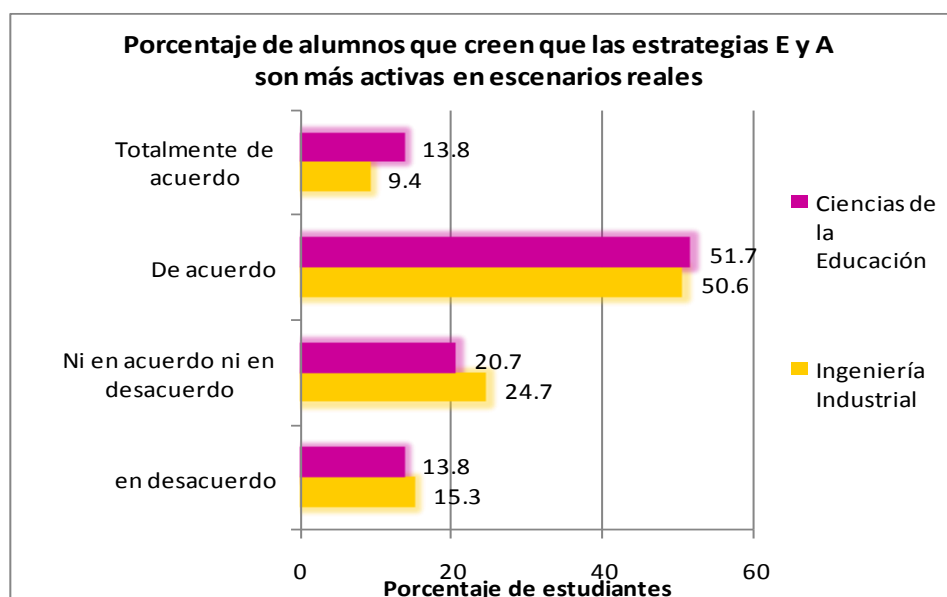


Figura 23. Fuente: Elaboración propia

Prácticas profesionales

Las prácticas profesionales y la vinculación social sean muy semejantes; sin embargo, existen características particulares para cada una de ellas. El proyecto de vinculación asocia de dos a tres unidades académicas que después serán evaluadas, tanto por el profesor en clase, como el tutor en el sector social. Las prácticas profesionales pueden hacerse en vacaciones, mientras que los proyectos de vinculación no, dado que estos últimos se vinculan con la asesoría de docentes de la propia institución. Las prácticas profesionales no permiten liberar materias, mientras que los proyectos de vinculación sí.

“En la facultad tenemos un bufete jurídico en el cual los alumnos pueden prestar o realizar su servicio social comunitario, su servicio social profesional, prácticas profesionales. No todos los alumnos, pasan por el bufete jurídico, no es obligatorio, es una opción más. La parte de esta experiencia es que la pueden realizar con excepción de la práctica profesional en el sector público o privado, el servicio social profesional solamente en el sector público” (25e5)

“Si un alumno no hace prácticas profesionales, pero hace sus 3 proyectos de vinculación automáticamente sus créditos de prácticas profesionales se acreditan” (22e7)

Aprendizaje integral

La parte de vinculación del modelo promueve la estrategia de enseñanza, por medio de problemas reales y es que un proyecto de vinculación agrupa varias asignaturas de manera oficial, pero también de manera extraoficial, y es que a veces, un problema operativo o teórico no se resuelve apoyándose sólo en una disciplina, se retoman de varias para lograr la resolución. Así que se puede concluir que el modelo ha posibilitado un aprendizaje más integral.

“A los alumnos los he visto con más crecimiento, que en otro momento batallaba, por ejemplo hay un tema que se llama etiología de la investigación grupal, y batallaba mucho para trabajar los métodos con los grupos, se me hacia complejo, en cambio, con este plan es más fácil porque hay una línea que están siguiendo de investigación que llevan varios temas al respecto, el sistema ahora no me causa ningún

problema se trabajan y se tratan más rápido, mejor, en menos tiempo y con otro plan de estudios le invertía más horas y más horas y siempre me reportaban que estaban nerviosos, que no le entendían” (24e4)

Al cuestionar a los estudiantes, con respecto a las formas de enseñanza y aprendizaje implementadas a partir del modelo de competencias, se descubrió que a partir de la naturaleza del programa es que se emplean las estrategias de enseñanza y aprendizaje, así para Ciencias de la Educación el mayor número de estudiantes detecta que la forma de enseñanza y aprendizaje predominante es la educación basada en competencias; mientras que Ingeniería Industrial menciona que la forma predominante es la enseñanza situada. La siguiente gráfica presenta las tendencias. Es de considerar que, dadas las limitaciones del instrumento de investigación, no se sabe si los estudiantes ubican las formas de enseñanza y aprendizaje de las que desprenden su selección. Es relevante notar que los estudiantes de ciencias de la educación detectan pocas formas de enseñanza y aprendizaje, lo que denota las carencias en la formación curricular de los mismos, dato interesante en tanto que se están formando especialistas en la rama educativa.

Formas de Aprendizaje y Enseñanza detectados por los estudiantes

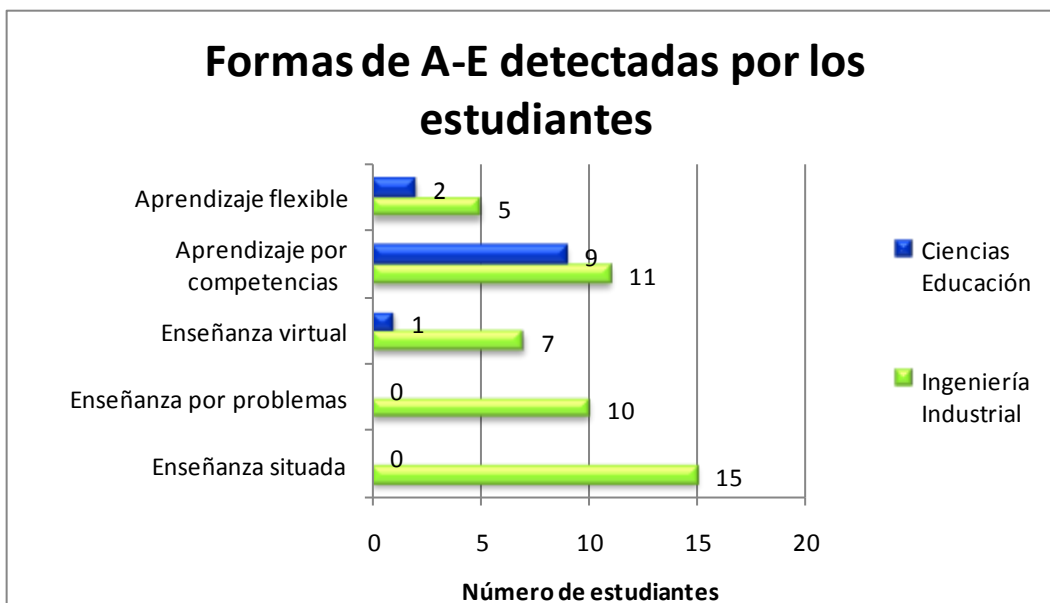


Figura 24. Fuente: Elaboración propia

Aprendizaje mediante Tics

Una de las estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje, más utilizadas en la UABC son las tecnologías de la información y de la comunicación y es que la plataforma Black board ha sido una estrategia importante en la labor educativa de los docentes, misma que ha permitido que los estudiantes estén al pendiente de las sesiones. Por medio de estas plataformas el docente puede visualizar el tiempo que el alumno le dedicó a la actividad de aprendizaje, además de tener acceso a medios electrónicos, que de alguna manera, permiten que el estudiante tenga mayor contacto con su contexto profesional.

“Nos otorga la universidad la plataforma Black Board, donde se puede subir información, se pueden subir prácticas, exposiciones, de tal forma que, el alumno pueda tener capacidad de autoconocimiento, que diga -No pude asistir a clase-, sin embargo, -no me voy a perder lo que se vio en esa sesión-” (214d7)

La mayoría de los estudiantes coinciden en que el uso de plataformas cibernéticas y el uso de las Tics, es un recurso imprescindible para la mejora sustancial del proceso de aprendizaje.

Énfasis de aprendizaje con las TICs posibilitadas por el PE

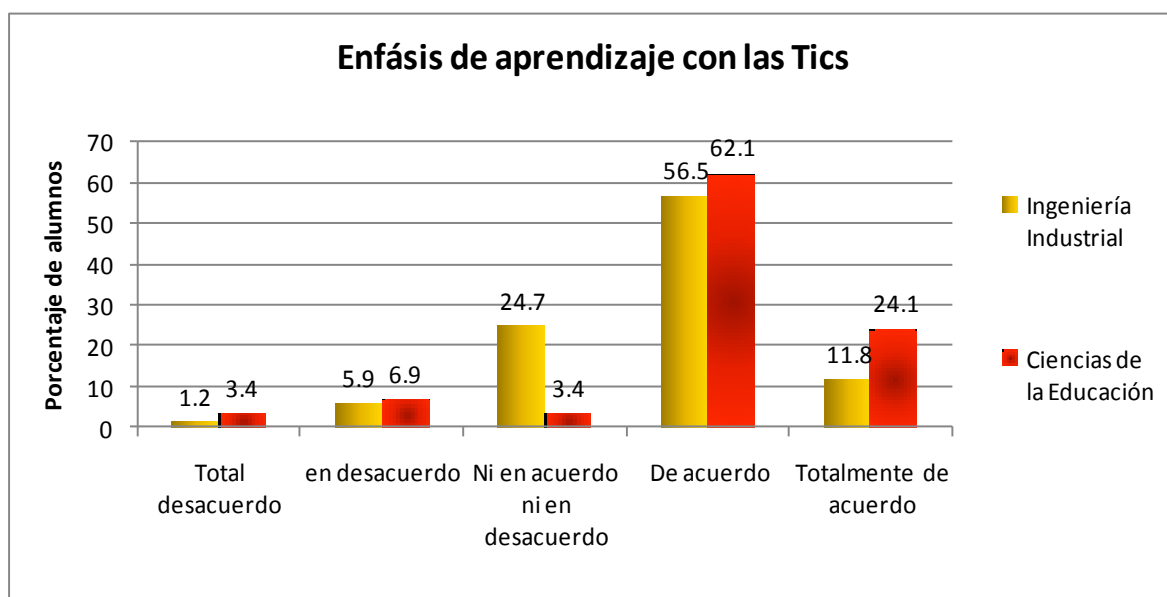


Figura 25. Fuente: Elaboración propia

Cambios en la enseñanza

El uso de distintas estrategias como: la enseñanza y el aprendizaje en escenarios reales, el estudio de casos, la enseñanza situada, las prácticas, los proyectos de vinculación en créditos... ha producido, como consecuencia, el cambio del docente, en este plan por competencias, pero además, se ha producido un cambio en la enseñanza, misma que se transforma y deja de lado la memorización, para abarcar la práctica y la experiencia del aprendizaje.

Las gráficas que se presentan, muestran la opinión de los estudiantes, con respecto, a la transformación que ha sufrido la enseñanza, si se mira con atención las graficas son muy similares. El mayor porcentaje de estudiantes, tanto de ingeniería industrial, como de ciencias de la educación muestran que en efecto se ha desvirtuado la idea de que el aprendizaje adquirido requiere de una memorización, y en promedio entre el 4% y 5% parecen estar en desacuerdo con respecto de que esta práctica se haya transformado.

La enseñanza ha dejado de ser memorística

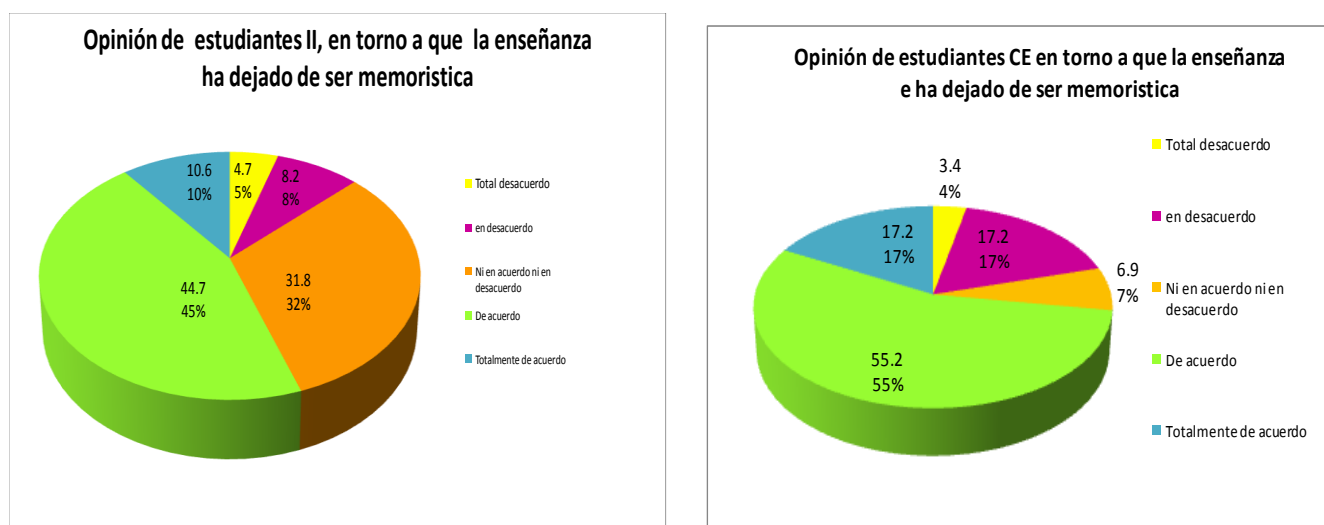


Figura 26. Fuente: Elaboración propia

Entre otros datos tenemos que el 73.6% de los estudiantes (de ambas carreras) considera que el modelo de competencias ha mejorado su capacidad de trabajo en equipo. El 67.5% de estudiantes mencionó que el modelo por competencias enfatiza el saber hacer; mientras que el 64.9% de estudiantes mencionó que el enfoque promueve la formación de profesionistas emprendedores.

4.3.2.1.1.2 Desarrollo de competencias

El desarrollo de competencias es el reto que se manifiesta en la UABC y es que desarrollar competencias genéricas y específicas (conocimientos, habilidades y actitudes) es un reto. Primero porque las competencias no se pueden desarrollar tan rápidamente por ejemplo: desarrollar una postura crítica, analítica y creativa, tarda años en ser desarrollada y en este desarrollo coadyuvan muchos factores. Intuir que un docente, en medio de otros ocho o nueve docentes, puede desarrollar esta competencia es muy soberbio; sobre todo si se pretende desarrollar la competencia en el aula únicamente, si se trata de vincular al estudiante con empresas eso cambia, ya que, por lo menos, las actitudes han de ser aprendidas en el proceso de socialización secundaria³¹⁹.

Los docentes de la UABC reconocen esas limitantes:

“Te pasan de grupo y pues das tu clase, como supones que la sabes dar y que al final de cuentas estas llenando los requisitos de sí aprende esto el muchacho, desarrolla su postura crítica, analítica, creativo” (213d4)

“Creo que no necesariamente crea profesionistas o estudiantes críticos, participativos, cuestionadores de su realidad, que es lo que se quiere al final de cuentas y por lo tanto, realmente formados, los muchachos ni siquiera saben leer, como conceptualizas, ese es el gran problema haber tradúcemelo, y como incluso a ellos hacerlos sentir que esto que están aprendiendo... cómo les sirve o les va a servir para la vida diaria, entonces creo que esto es un modelo más, me explico, un modelo más pues que ahí esta y que al final de cuentas depende mucho del propio docente” (213d4)

³¹⁹ Cfr. BERGER Peter y LUCKMANN Thomas. *La construcción social de la realidad*

A pesar de las limitantes expuestas por los docentes, más de la mitad del total (53%) de los estudiantes encuestados, menciona que ha aprendido más con este nuevo modelo. El número no es tan significativo si consideramos que sólo la mitad de estudiantes (de ambas licenciaturas) considera que se ha mejorado el proceso de aprendizaje a partir del modelo de competencias.

Aprendizaje mejorado por medio del modelo de competencias

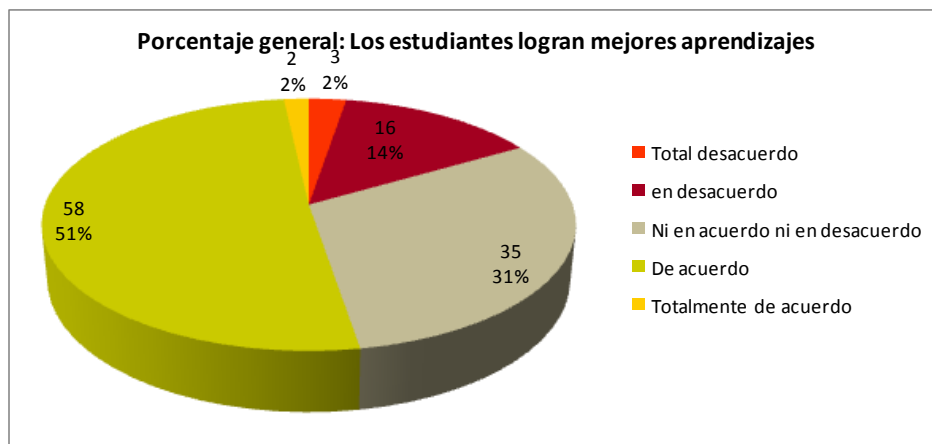


Figura 27. Fuente: Elaboración propia

Dificultades del desarrollo de competencias por la naturaleza del conocimiento

La aplicación práctica del conocimiento es vista como un acierto para la motivación y comprensión de los estudiantes. Sin embargo, vemos las dificultades que surgen al intentar desarrollar "el modelo de competencias con vinculación en disciplinas eminentemente teóricas (Derecho, Filosofía...) y en disciplinas más prácticas (ingenierías, medicina, odontología...) el modelo de competencias parece funcionar mejor, porque permite una mayor aplicabilidad del conocimiento, es en ellas donde se observan los cambios más significativos

Desde mi punto de vista, la naturaleza de la disciplina determina mucho de lo que se puede realizar al interior del aula, es decir, de ella dependen: las estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Por ejemplo: no es lo mismo solicitarle a un estudiante de

ingeniería en computación –que observe o elabore un programa–, con ciertas características en un laboratorio de alta tecnología. Ciertamente pensar en un problema de la realidad como eje de un trabajo curricular en asignaturas como infancia, aprendizaje, didáctica o currículo puede ser más difícil, pero no imposible. El que no exista en el caso de la educación sólo significa que paradójicamente tenemos más dificultades los especialistas en educación en lograr una coherencia con los proyectos que exigen un cambio en la dinámica didáctica como es el caso del trabajo por competencias.

4.3.2.1.1.3 Rol del docente

El rol del docente ha cambiado con el modelo de competencias, tanto en la etapa inicial, disciplinaria y terminal. Este modelo reclama que el docente se visualice como el conductor del proceso de aprendizaje del estudiante, en él centra todos sus esfuerzos, logrando así una participación más activa de los estudiantes.

“Antes llegaba el maestro dictaba sus clases o su conferencia y se iba y punto, eso se ha superado muy seriamente desde el plan por competencias, desde un tiempo atrás, donde los alumnos participan más activamente, simplemente preguntan. En los anteriores planes no estaba permitido preguntar, no era valido cuestionar lo que decía. Ahora pueden preguntar, se les encargan trabajos de investigación para que los lleven a clase ya sea prácticos o documentales, organizan eventos” (25e5)

“Entonces ya no es nada más que el profesor sea una figura expositiva, que se pare enfrente del salón y que nada mas sean los alumnos que escuchen; sino que ya también cambia esa condición. El maestro es un facilitador” (214d7)

Aunque el rol de docente ha cambiado. Es importante reconocer que en el país hay una ausencia de debate sólido con respecto a lo que sería el movimiento de la nueva didáctica, en donde el docente trabaja para crear condiciones de aprendizaje. Sin embargo, es importante resaltar que el docente conjuga su rol con el de tutor, aunque este último sea para muchos una actividad mal interpretada y mal ejercida. El rol de tutor no se debe

limitar a orientar al alumno, en la decisión, sobre el camino que ha de recorrer dentro del plan de estudios, cuyo abanico de posibilidades se abre cada vez más y confunde al estudiante; el acompañamiento que promulga la tutoría es por mucho más complejo.

“[...] En la etapa terminal es el involucramiento es muchísimo más profundo con el estudiante, porque hay algunas diferencias: el número de créditos y el número de asignaturas optativas y los alumnos deben cursar un mayor número de materias, algunas vinculadas con el sector social” (25e5)

Además con la vinculación social, en la etapa terminal, el tutor debe convertirse en asesor de asignaturas asociadas a proyectos de vinculación.

“Los profesores deben tener experiencia en la industria, para que el alumno no venga y vea que el maestro no tiene experiencia y no le puede sacar de sus dudas, entonces, es lo más conveniente que el maestro tenga experiencias en esa área no nadamas teóricas, si no también prácticas” (22e7)

4.3.2.1.1.3.1 De docente a tutor

Aunque la tutoría³²⁰ era una actividad prácticamente añeja en la UABC, parece que el modelo de competencias cambio la dinámica de la tutoría. Desde que se institucionalizó la tutoría fue una práctica desvirtuada ya que se está separado de la docencia y se reduce a una actividad más administrativa, entendida como: la habilitación de materias y la representación de la universidad en los sectores sociales que coadyuvarán a la formación del estudiante.

³²⁰ *“Se elaboro un manual de tutorías en el 2001 hasta 2005 y se estuvo trabajando sobre él, ahorita por ejemplo, la tutoría del tronco común elaboró una página web con preguntas frecuentes, las clasifíco en diferentes rubros: ¿qué quiero saber del plan de estudios?, ¿qué quiero saber de preguntas básicas? A los estudiantes les damos un curso de inducción, pero vuelven a preguntar, les preocupan mucho los créditos, los créditos optativos, donde los pueden tomar que si vale, que si no vale, entonces esas preguntas las vuelven a preguntar. Entonces elaboraron una página que le pusieron “astuto”, y bueno astuto está clasificada en diferentes áreas y viene sobre el plan de estudios; otra viene de servicios social y esto lo hicieron en base a un cuestionario que aplicaron a los alumnos y sobre eso los alumnos construyeron esa página y les dieron fundamentalmente que es lo que quieren saber los alumnos, son preguntas que están, les damos trípticos, les damos la información (24e4)*

“Pero ahora en este modelo la tutoría se está capacitando para dar seguimiento, para asesorar al estudiante desde cuestiones de trámite; que puede consistir en buscar información para orientar mejor hasta canalizar al estudiante a ciertas asesorías que pudiera ocupar el estudiante con problemas teóricos para el proyecto de vinculación. Por ejemplo, Si el alumno requiere saber sobre cuestiones que tuvieran que ver con diseño, bueno pues el tutor busca algún maestro, alguna persona especializada que este en el campus que pueda apoyar al estudiante en ese sentido, el tutor es una especie de vinculador interno entre el estudiante, los trámites y para lo que el necesite, él le da seguimiento a eso” (215d7)

Si bien era importante estar pendiente de los alumnos en cuanto a necesidades, intereses educativos que le dieran sentido a la construcción de un camino de orientación a los estudiantes; en el plan de competencias con vinculación social esto se potencializa, ya que el docente debe orientar al estudiante en la construcción de un camino factible y viable por el cual ha de transitar el alumno para logra determinadas competencias profesionales.

“El profesor tutor debe de estar a la vanguardia de cada uno sus alumnos, de sus tutorados en el sentido de ir orientando respecto de las asignaturas optativas en el plan por competencias, pues aumenta el número de asignaturas optativas con la finalidad de irle dando ese cause más por competencias en áreas más prácticas, más vigentes en el sector productivo y allí es donde tenemos fallas en el sistema de tutorías, entonces como este tipo de situaciones hace que el plan por competencias no sea lo que está en el papel, verdad” (23e5)

La tutoría (administrativamente) se ha deformado³²¹ en la habilitación de materias por medios cibernéticos para poder así “controlar” o “supervisar” las materias que el alumno pactó con el docente. Sin embargo, a pesar de que esta ayuda podría ser considerada como un proceso de regulación del acompañamiento, los docentes dicen que el interés de la mayoría de los alumnos se potencializa sólo al comenzar el semestre, ya que durante ese periodo los alumnos deben buscar al docente para activar las materias que requerirán para el nuevo ciclo.

³²¹ “[...] un tutor no es simplemente un habilitador de materias, sino un tutor debe ser alguien que se preocupe por sus tutorados y les vaya dando seguimiento en el desarrollo de su carrera y no, no nadamas al final de semestre, un tutor debe ser aquel que aconseje a sus tutorados cuando vienen y le comenten un problema que hago, como soluciono esto, que tipo de materias me conviene tomar, mi visión hacia cuando yo vaya a egresar es dedicarme a determinada área, bueno el tutor tiene que precisamente que sentarse con él, dedicarle tiempo verdad, orientarlo y aconsejarlo y que el propio estudiante tome su decisión” (211d5)

“La tutoría no se ha cumplido con ello, pues es complicado en cuestión de los horarios de los maestros, de los horarios de los alumnos... se les apoya en el proceso de reinscripción porque se hace por Internet, pero difícilmente a lo largo del semestre los alumnos se acuerdan de los maestros o viceversa. Sin contar que tenemos alrededor 50 alumnos de tutoría, en letras -lo digo de muy buena fuente- tienen 200, en el área de derecho; lo cual obviamente dificulta la práctica, porque a cada alumno hay que darle tiempo y experiencia” (25e5)

Por otro lado, hay docentes que argumentan que si bien cambio el enfoque de la tutoría, al enmarcarlo en el enfoque de competencias, no ha cambiado la esencia de la tutoría en sí.

“Yo creo que la tutoría depende de uno como trabaje, porque yo le veo, por ejemplo mañana comienzo a ver sus expedientes y si han tenido altas, entonces a medio semestre vienen de visita y ya revisamos traen la propuesta para el siguiente, yo les doy una propuesta en una hoja, ellos la revisan y me firman de que platicaron conmigo, yo les hago las materias, entonces, aunque no me vean todo el semestre estamos en contacto por teléfono, o por correo en donde me dicen: -maestra tengo este problema, la materia la voy a reprobar ¿Cómo me va a perjudicar?-, entonces ya platicamos sobre los problemas, entonces eso depende de mucho de que enfoque le dé a la tutoría” (24e4)

Los expertos curriculares y los docentes de tiempo completo coinciden, en que la tutoría es un proceso complejo de acompañamiento³²² y que no se reduce el proceso administrativo de habilitar³²³ materias por internet. Así mientras algunos docentes dicen darles un mayor seguimiento al proceso de formación por el que pasan los estudiantes; otros docentes reconocen que ni los estudiantes buscan a los docentes, ni los docentes a los estudiantes.

Aquí vemos que aunque se tiene claro, entre los docentes de tiempo completo, que la tutoría es un proceso académico necesario, hay poco compromiso por parte de los dos

³²² *“La tutoría es una especie de acompañamiento, de orientación que el profesor hace a los alumnos de su tránsito por el plan de estudios, orientarle en cuanto a las asignaturas que más le conviene cursar y que no pretenda cursar asignaturas muy adelantadas en el plan de estudios, aunque no estén seriadas y no vaya dejando asignaturas detrás que no están seriadas pero que son de primero y segundo semestre los requerimientos del servicio social comunitario y el profesional, las prácticas profesionales.” (25e5)*

³²³ *“En el sistema el alumno le aparece un listado de las 70 unidades de aprendizaje, entonces el tutor sigue como tutor, él le elige de esas 70 y él se puede inscribir, incluso eso es lo que decía, que había tutores que nunca conocen a sus tutorados nunca conocen a ese tutor, como el tutor ni siquiera entra a esa página les produce también problemas administrativos” (24e4)*

actores: docentes y estudiantes y que la corresponsabilidad del proceso no es asumida por ninguna de las dos partes

“Algunos alumnos siguen puntualmente la tutoría, a otros los tengo que andar correteando, algunos maestros son excelentes tutores se documentan, consultan y con otros maestros no lo hacen [...] cuanto porcentaje diría, bueno -yo digo- el 30% de los compañeros son tutores responsables y bueno pensando en los alumnos voy a ser optimista 50% quieren la tutoría, desean y quieren las orientaciones de su tutor” (21e4)

“Realmente han sido pocos [docentes] los que no están comprometidos 3 o 4, cuando mucho, no están comprometidos, la mayoría sí, saben cuál es su papel, guían al alumno, revisan su carga, ¿qué están haciendo?, ¿cómo van?, yo creo que la mayoría de educación están al pendiente” (28e4)

Algunos de los profesores de tiempo completo³²⁴ (quienes son los únicos que pueden impartir tutoría) argumentan que las cuestiones administrativas desvirtúan el sentido de la tutoría, la cual deja su función pedagógica del lado, para atender cuestiones operativas de inscripción.

“Se ha trastocado esta idea de tutor, en el sentido de que tenemos cada vez más trabajo administrativo por resolver, problemas administrativos del estudiante que realmente la tutoría académica. Siento que el tiempo que yo estoy con los muchachos es mas atender, desde llenar un oficio y poner las materias que va a cursar, hacer el oficio, entregarlo y bueno inscribirlo...” (28e4)

Una de las cuestiones interesantes que tratamos en el segundo capítulo referente a la universidad en el marco de las políticas de modernización mexicana, fue que la formulación del PIFI ha acarreado a las universidades prácticas académicas que sobrecargan el trabajo realmente importante, como lo es la tutoría. Actividad que muchas veces es asumida por los docentes, por considerar que esta actividad califica para el SNI o para otras evaluaciones de productividad o simplemente para las becas.

³²⁴*“Las tutorías tengo entendido que las realizan los profesores de tiempo completo, ellos son los responsables de otorgar tutorías y a mí en una ocasión cuando estaba coordinando una área de métodos, hace ya unos años, me toco impartir tutorías, pero ahorita ya la responsabilidad de los profesores de tiempo completo” (214d7)*

“También aquí hay un juego de conveniencia para ingresar a cuestiones de beca, Promep todo eso es básico como estar impartiendo tutoría” (28e4)

A pesar de que la tutoría es una práctica importante en el desarrollo e implementación del modelo de competencias, el 4% de los estudiantes entrevistados dice no tener tutor, mientras que el 96% dice tener tutor. De los 108 estudiantes que conforman el 96% que tienen tutor, sólo 9 estudiantes se reúnen frecuentemente y los 99 estudiantes restantes, 35 dicen reunirse de manera regular y el resto 69 estudiantes argumenta que casi no se reúne con su tutor.



Figura 28. Fuente: Elaboración propia

Frecuencia de reunión con el tutor académico

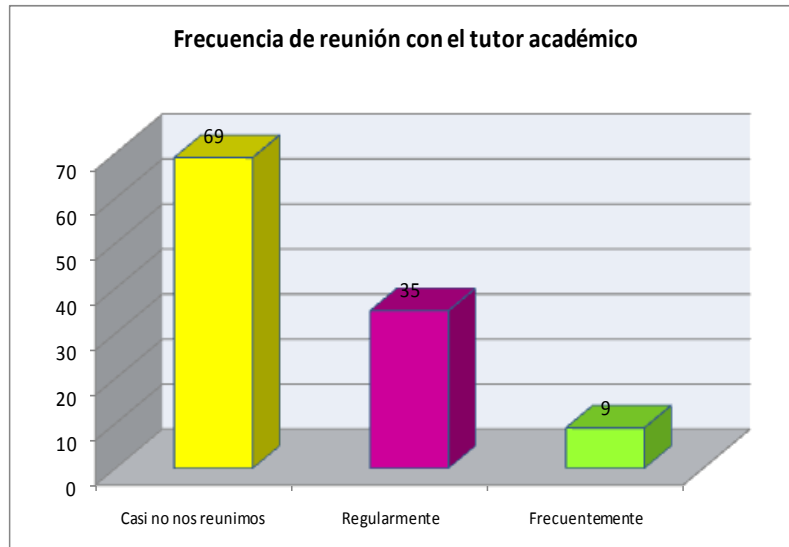


Figura 29. Fuente: Elaboración propia

Una de las cuestiones que es importante resaltar es que sólo el 54% de los estudiantes considera que la tutoría es fundamental para su formación dentro de este programa, mientras que el 21% está en desacuerdo y el 25% de los estudiantes restantes parece darles lo mismo. Lo cierto es que la tutoría es un proceso importante, pero a veces, sólo cierto tipo de estudiantes requieren de ella.

La tutoría como actividad académica fundamental

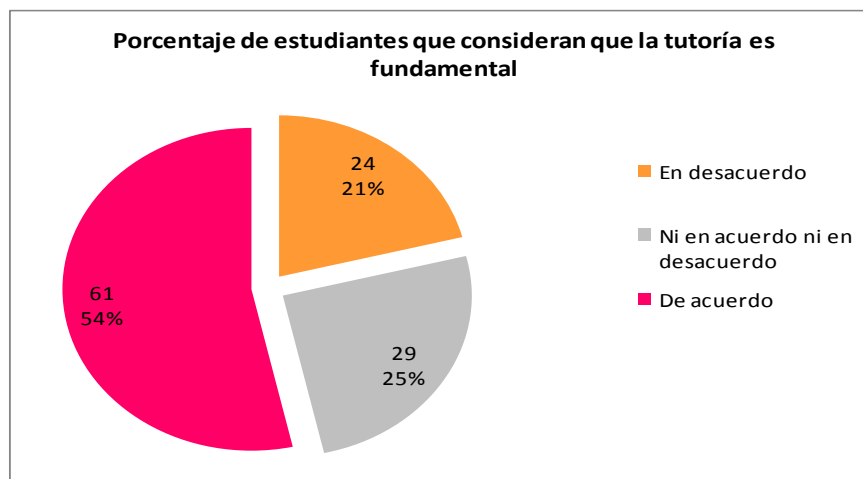


Figura 30. Fuente: Elaboración propia

4.3.2.1.1.4 Rol del alumno

Al igual que el rol del docente, el rol del alumno ha transitado hacia un punto de independencia. El alumno se ha convertido en auto-gestor³²⁵ de su conocimiento, es más autodidacta en términos teóricos, el modelo no sólo ha sido responsable de estos cambios, creemos que las nuevas formas de aprendizaje y las tecnologías de la información y la comunicación lo han hecho posible.

“Los estudiantes hoy en día, son multi-referenciados”³²⁶

“El alumno, un autogestor del conocimiento, es un gestor del conocimiento, un autodidacta en términos teóricos, en términos conceptuales, es el perfil de un estudiante comprometido con su crecimiento, consciente de su situación, es un estudiante con habilidades y destrezas en fin, etcétera, que le permite llevar a cabo toda esa gestión del conocimiento”(215d7)

Los docentes mencionan que en la etapa terminal, los alumnos muestran un mayor interés por aprender, dado que en la práctica laboral reconocen la aplicación y la importancia del conocimiento. Al vincularse, la perspectiva del conocimiento cambia para los estudiantes.

“[...]Como se les nota el cambio de estos chicos más desenvueltos, como que traen una panorámica, una perspectiva de las cosas distintas, me ha tocado que son mis alumnos y son chicos como más despiertos con una agilidad mental distinta porque perciben las cosas de otra manera” (23e5)

Resulta atractivo para el alumno ser propositivo en la empresa donde se vincula, ya que podría obtener un empleo, si el alumno no se destaca en la empresa; además de obtener calificaciones bajas, corre el riesgo de no ser seleccionado por los empleadores de la misma.

³²⁵Se vuelve más independiente, en tanto, que exige aprender sobre determinadas situaciones y conocimientos.

³²⁶ DIAZ, BARRIGA, Ángel. Coord. *Seminario de Proyectos de investigación.*

4.3.2.1.1.5 Nuevos recursos

Las nuevas dinámicas académicas, al interior de la UABC, han implicado recursos, pero también los han posibilitado. El 60.5% de estudiantes considera que la institución ha mejorado los espacios de aprendizaje y de enseñanza. No obstante, a pesar de todos los recursos que ha implicado el modelo de competencias y que aún faltan para mejorar la implementación del mismo, con instalaciones mejor equipadas.

Modernización de espacios de enseñanza y aprendizaje

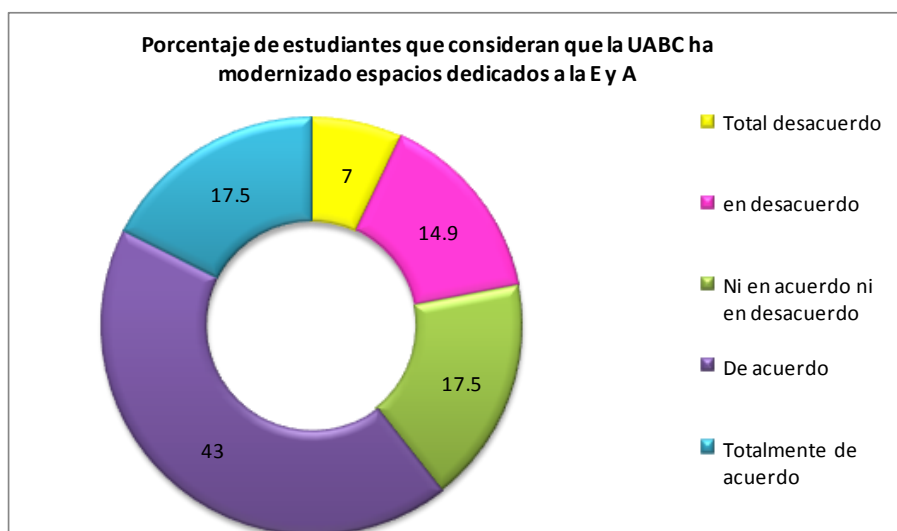


Figura 31. Fuente: Elaboración propia

El modelo de competencias requiere de nuevos recursos para su funcionamiento. Los docentes mencionan que para la implementación del modelo se requiere, mayor capacitación docente, en tanto la utilización de medios electrónicos y cibernéticos.

“Requiere de mayor preparación porque utilizas mucho material didáctico, utilizas algunos medios de apoyo como son las diapositivas, todo este tipo de materiales tienes que llevar a clase, que no es como clases anteriores, donde el maestro se paraba frente un grupo y hablaba y hablaba. Actualmente hay otro tipo de materiales que tienes que preparar” (212d5)

Entre los recursos no tangibles, se considera que el tiempo que requieren, los docentes, para la realización de importantes actividades académicas, ya que, otras actividades académicas subsumen la importancia que se le da a la planeación didáctica, sobre todo si se trata de planear prácticas y de dar asesorías a los estudiantes que se encuentran en proyectos de vinculación social.

“Pienso -¿cómo voy a planear esta práctica?, necesito una, dos, tres horas a veces para idear mis prácticas y como se las voy a dar en instrucciones a mis estudiantes y a veces no hay ese tiempo y soy de tiempo completo” (21e4)

“El modelo por competencias requiere de más tiempo de preparación para el docente” (214d7)

En cuanto a los escenarios de aprendizaje, para algunas de las disciplinas, parece ser suficientes.

“Considero que la infraestructura que tenemos actualmente dentro de la universidad, dentro de la facultad de derecho es suficiente para poder llevar a cabo, no se requiere mucho mas de los que ya teníamos” (211d5)

Para otras disciplinas se requieren otro tipo de infraestructura, como laboratorios, naves de tecnología y licencias para distintos tipos de software.

“Necesitamos: naves industriales y laboratorios de software. [...] hay un nuevo tipo de infraestructura que necesitamos, licencias” (215d7)

Sin embargo, a pesar de los requerimientos, se reconoce que, con la vinculación, estos requerimientos dejan de ser un problema, ya que el estudiante pasa mucho tiempo en las empresas y entonces la necesidad de trabajar en el aula (entendida como estructura física) deja de ser un problema; ya que en algunas carreras el sector vinculante posibilita infraestructura que permite la práctica de los estudiantes.

“Pero ya no es tanto infraestructura física el problema, porque séptimo, octavo y noveno es en la misma planta [en la empresa] en donde los estudiantes practican; así la necesidad de aulas disminuyó en estos semestres que estamos trabajando con vinculación y antes el problema eran aulas, más aulas, más aulas” (215d7)

Debido a que el aula deja de ser el único espacio de aprendizaje, se requiere una versatilidad, con respecto a los diferentes medios de comunicación. Sobre todo se requieren computadoras portátiles³²⁷, red inalámbrica universitaria, licencias para utilizar diferente software, así como la construcción de plataformas virtuales, como Black Board³²⁸ misma que les permite a los docentes generar nuevas estrategias de aprendizaje, como la búsqueda autónoma de la información, debates dentro de los blogs, intercambio y análisis de información....etc.

“Utilizamos las plataformas virtuales para el modelo de competencias, dentro de una clase virtual, sistema de Black Board” (213d4). “Apoyo de plataformas como lo que es el Black Board”(214d7)

“Pero también el manejo de otras herramientas lo que es presenciales, que se apoyaran bastante en lo que es el Internet, o actividades con el apoyo de tecnología” (26e)

“Los muchachos a través de educación a distancia, ellos ven los objetivos o metas que deben cumplir para tener el conocimiento de la materia y se les encomienda ese tipo de metas se les notifica que deben tener para completar esa meta” (22e7)

³²⁷ Requerimiento de CACEI

³²⁸ *“Es una plataforma que se ejecuta a través de internet donde cada persona tiene un usuario y un password, de tal manera que el centro de informática de la Universidad sube la información de los maestros junto con sus asignatura, por ejemplo yo entro a esa página con mi usuario y mi password y me van a aparecen mis cursos, control estadístico en procesos, estadística industrial, ingeniería de producción, en cada una hay varias opciones donde se pueden subir documentos, se puede subir la carta descriptiva del curso, se pueden subir anuncios, inclusive se pueden realizar evaluaciones a través de esta plataforma, de tal forma que el alumno en cualquier lugar que se encuentre puede acceder a esta información, puede bajar las practicas e inclusive puede armar sus tutoriales de las practicas y ellos mismos empezar a desarrollar sus competencias” (214d7)*

4.3.2.1.1.6 Evaluación

La evaluación en el modelo de competencias es un asunto complejo, pues depende fundamentalmente de las etapas de formación en las que el estudiante se encuentra: Etapa básica, Etapa Disciplinaria y Etapa Terminal. Y es que, determinar si un alumno desarrolló las competencias, es un asunto difícil para las dos primeras etapas.

Los docentes que tienen la responsabilidad de un curso en las dos primeras etapas mencionan que la evaluación de:

Las competencias cognitivas (Conocimientos): No es tan complicado, porque puede hacerse de la manera en que tradicionalmente se venía haciendo, determinar si el alumno tiene el conocimiento y desarrollo la competencia del mismo, puede realizarse mediante un cuestionario o un tipo examen.

Competencia meta-cognitiva (Habilidades/aplicación conocimiento): Para los docentes aquí comienza la odisea para determinar las formas en que habilidades de aplicación del conocimiento han sido desarrolladas. Y es que en la etapa tanto básica, como disciplinaria; los alumnos están realizando procesos cognitivos de corte conceptual, lo cual no permite, a los docentes, ubicar si el alumno adquirió habilidades para la aplicación del conocimiento. Algunos docentes han intentado diseñar algunas actividades que les permitan a los estudiantes mostrar la adquisición de la competencia, como la “simulación de escenarios reales” en el derecho (programando un juicio, por ejemplo). Otros docentes han optado por otras estrategias que están en boga, como el portafolio de evidencias.

“El portafolio de evidencias es una forma de evaluar lo que es las competencias laborales, es decir, si tú te fijas se requiere, para poder acreditar una materia, que has hecho, cómo le has hecho, hasta una grabación, documentos que acrediten lo que tú has estado haciendo, para decir que todo ese programa que llevaste realmente lo aplicaste, pero ¿cómo me doy cuenta de que el programa que te asigné lo hiciste tal cual?”
(213d4)

Durante estas primeras dos etapas es complicado para el docente evaluar las competencias conductuales (Actitudes, valores...) y es que a pesar de que pueden ser observadas. ¿Cómo puede el docente, ubicar si el estudiante, asume en su más auténtico significado la actitud? El docente menciona que la actitud de trabajo en equipo, la responsabilidad, la creatividad, pero sobretodo el liderazgo son competencias difíciles de evaluar dado que no se sabe si, realmente el alumno comprendió su importancia y trascendencia dentro y fuera del aula.

En la etapa terminal, es distinto. Parece que evaluar las competencias cognitivas, meta-cognitivas, las conductuales, las laborales.... Es mucho más fácil y es que el alumno se encuentra dentro de un medio real, que potencializa la importancia de todo, dota de utilidad todo lo aprendido en la universidad. Logra desarrollar otros conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten visualizar la realidad de su profesión.

El proceso de la evaluación en los proyectos con valor en crédito es distinto, ya que participan varios actores. “[...], hay varios profesores que son los profesores de las materias y el tutor del proyecto tanto de la empresa como de la universidad” (22e7). Entre ambos realizan la evaluación y determinan la calificación, en un 50% por cada uno. La evaluación que realizan los dos actores: docente y tutor de la “empresa” complementa la valoración del proceso del sujeto, sin embargo, esa no es la única razón que facilita el proceso mismo y es que en su actividad en escenarios reales, el estudiante es capaz de desarrollar y hacer notar (al docente) el desarrollo de competencias meta-cognitivas y competencias actitudinales, sin ser menos importantes las cognitivas.

“El ingeniero receptor, que en este caso es el ingeniero de la planta, de la empresa emite una calificación, el maestro titular de la materia o las materias involucradas asigna otra calificación; luego, se promedian esas calificaciones y esa es la calificación del estudiante; así estamos evaluando y midiendo el desempeño del estudiante” (215d7)

Preguntamos la manera en que el proceso de evaluación se daba en la UABC, entre docentes universitarios y tutores responsables en las instituciones sociales (o empresas), la contestación fue simple:

“A través de un sistema, se llama “Web Conference, es como los tutores internos y los externos pueden estar en mayor comunicación sin tener que trasladarse” (29e7)

Los distintos profesores de asignatura en la licenciatura de ingeniería nos mencionaron que al ingresar un estudiante a un proyecto de vinculación con valor en créditos, el estudiante va a la empresa y convive con los empleados, resuelve problemáticas propias de su área, y regresa a la universidad a retomar la tutoría en el marco de que debe resolver parte del proyecto de vinculación en clases. Eso dota al estudiante de nuevos elementos, si bien por un lado el estudiante había sido tentado por el curriculum oculto promovido por sus profesores (integrantes de un gremio), parece que al estar en contacto con la empresa los alumnos comienzan a adquirir actitudes, valores e incluso lenguaje a través de sus pares, lo que conformaría una identidad profesional, sin embargo, para los docentes que están al interior de la universidad es difícil medir las actitudes del estudiante y se preguntan ¿Cómo evaluar esa parte? , esta incógnita es un problema latente que angustia constantemente a su práctica.

Con respecto a la evaluación, los estudiantes tienen posiciones encontradas; mientras el 51.8%, menciona que la evaluación ha cambiado, el 48.2% menciona que no ha cambiado. El 60.6% del total de estudiantes entrevistados mencionan que practican procesos de auto-evaluación y co-evaluación, mientras que el 39.4% menciona que no se promueve en el aula. Muy a pesar de los datos referidos, los estudiantes mencionan que esto no les ha implicado ni mayor, ni menor reprobación, la siguiente gráfica muestra que el 25.4% de estudiantes están de acuerdo con que el modelo de competencias reprueba a más compañeros, mientras que el 39.5% muestra que la reprobación sigue siendo igual y un 35.1% de estudiantes menciona que no está de acuerdo con que se diga que el programa de competencia repruebe a más estudiantes.

Porcentaje de reprobación del programa educativo

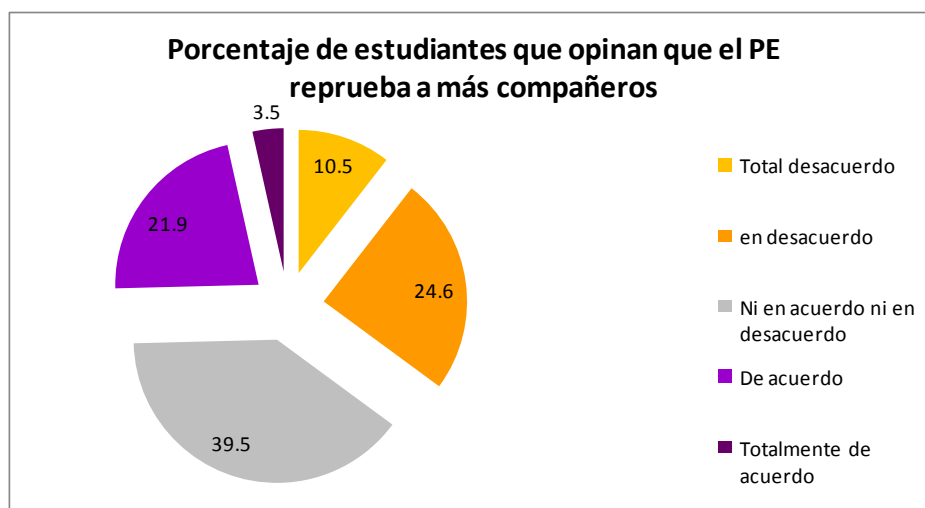


Figura 32. Fuente: Elaboración propia

4.3.2.1.2 Principales Dificultades que presenta el modelo

Aunque a lo largo del trabajo se han enunciado algunas de las dificultades que ha significado, el modelo curricular por competencias, se presenta de una manera más estructurada este apartado.

4.3.2.1.2.1 Dificultades a nivel político institucional

A nivel institucional se percibe que la carga de trabajo académico que le ha arrebatado tiempo a la planeación que los profesores tienen, con respecto de sus prácticas. La mayoría de profesores menciona que el modelo de competencias les ha implicado mayor tiempo en la planeación, sin embargo, las evaluaciones a la productividad, el trabajo de investigación, cargos administrativos, etc., han reducido el tiempo para poder estar, con mayor, responsabilidad en sus aulas. Evidentemente es una de las consecuencias colaterales que han propuesto las políticas de calidad, que han generado una compulsión de evaluaciones cuyos indicadores varían de acuerdo a cada programa de productividad docente que existe, privilegiando así, otros aspectos (investigación, publicaciones...) sobre la actividad docente.

“Hay mayor carga de trabajo con el modelo de competencias” (25e5)

“Al programa de competencias, se suman otras exigencias, como los programas de evaluación desde el PROMEP que es apoyo económico hasta el SNI, además por ejemplo, las tutorías no aparecen reconocidas en el SNI, pero si quiero entregar mis datos tengo que publicar, dictar conferencias, tengo que programar y hacer cartas descriptivas y la verdad es que, todo esto es un exceso” (25e5)

“Yo creo que he estado demasiado ocupada, usted sabe como es la vida del docente, el docente de tiempo completo, tengo mucha carga académico-administrativa y por otro lado tengo inquietudes, y a parte tengo el otro trabajo de lo que sale aquí, en la convocatoria, participar en concursos de esto, del otro [refiere a la docencia y la tutoría] trato, pero a veces no me da tiempo” (21e4)

4.3.2.1.2 Dificultades a nivel Operativo

Las principales dificultades a nivel operativo que se tienen para operar el modelo por competencias refieren a distintos factores.

A nivel pedagógico es evidente que las dos primeras etapas del modelo ha resultado un tanto problemáticas, en tanto que, se pretende romper con esquemas tradicionales de enseñanza. Las estrategias tanto de enseñanza y de aprendizaje; sin dejar de lado que la evaluación ha sido un reto, en la primera y segunda etapa del programa. En la tercera etapa, parece tenerse más claro y por consecuencia, las lagunas en la implementación del modelo de competencias son menores.

En cuanto a los docentes una diversidad profesional y laboral que genera diversos grados de involucramiento con la propuesta educativa que impulsa la institución. Los diseñadores y profesores de tiempo completo argumentan que los profesores de asignatura no se comprometen en la búsqueda de cursos que les permitan conocer el modelo por competencias, además, no existe una condicionante que los obligue a tomar los cursos. Los docentes de asignatura, argumentan que la falta de difusión de los cursos de capacitación

impide que ellos los tomen; además la oferta de los mismos es insuficiente, ya que existe poca información sobre el modelo educativo y que tampoco hay información técnica, que les permita comprender el modelo curricular por competencias. Mencionan que no hay una sensibilización con el modelo de competencias. A pesar de las dificultades que enfrentan profesores de asignatura y profesores de tiempo completo, con respecto al tiempo que le imprimen a su actividad docente. Es necesario insistir en que la formación, más allá si debería ser obligatoria o no, debe asumirse como un compromiso profesional; pues es mucho mayor el porcentaje de docentes de asignatura, que docentes de tiempo completo. Sin embargo, reconozcamos que, muchas veces, las diferencias de salarios que ambos tienen y que obligan al sector de docentes menos remunerados a realizar actividades fuera de las universidades, obstaculizan el tiempo de su capacitación.

“Habría que hacer dinámicas para involucrar a los profesores de asignatura para que se integren, porque los de asignatura están totalmente aislados de la toma de decisiones y de participación en la actualidad”
(28e4)

En cuanto a la falta de conocimiento y sensibilización sobre competencias: No basta asumir el vocabulario del modelo educativo, que si una materia ahora se llama “unidad de aprendizaje” o que los contenidos al evaluarse deben ser nombrados “evidencias de desempeño”. La sensibilización es una parte fundamental para que funcione el modelo curricular, así que coincido con los testimonios, en la importancia de sensibilizar al docente y al alumno en función del nuevo modelo curricular. La práctica realizada, por años, por parte del docente conforma su identidad primaria³²⁹ dentro de la profesión, desarraigarla es complejo y lleva tiempo. No se trata de ser tan determinante y calificar entre dos posibles respuestas: “Si funciona” o “no funciona” el modelo de competencias. Es mucho más valioso todavía documentar las experiencias, que si para unos ha sido fortuito o si para otros ha sido fatal.

³²⁹ Cfr. BERGER Peter y LUCKMANN Thomas. *La construcción social de la realidad*

Los profesores mencionan, de manera general, que aún falta por entender cuestiones relacionadas con el modelo y que la principal refiere a conocer el modelo, entenderlo y aplicarlo.

“Pienso que nos hace todavía falta aplicar las competencias. Los maestros todavía no nos hemos sensibilizado, ni preparado; bueno eso es lo que yo opino, a lo mejor los chicos si” (23e5)

“Los profesores no han terminado de entender cuál es el significado de las competencias, es decir, en la aplicación como se debe de reflejar un modelo basado en competencias” (27e)

“Las principales dificultades son que desconocemos y no entendemos el modelo; estamos en el proceso de conocerlo y de entenderlo, sin embargo, no basta un curso, porque sólo te da la parte conceptual. Más bien me refiero a que los principales problemas están en que vamos buscando la forma de que ese modelo, en determinado momento, vaya siendo plenamente comprendido y lo podamos aplicar tal cual, es decir, un estudiante autónomo, un maestro facilitador, un maestro gestor, también un maestro vinculator, todo eso estamos en proceso de hacerlo con los problemas que ya se tiene” (215d7)

En cuanto a la tradición de la práctica docente, frente a la innovación: La innovación en el aula se enfrenta con la tradición de práctica docente, con una identidad profesional arraigada, con subjetividad que determina que es lo mejor para el estudiante.

La innovación curricular “debería” trastocar la práctica, sin embargo, llegar hasta ese espacio no es tan simple, ya que si bien pasa por múltiples instancias de gobierno universitario e instancias administrativas, el aula es justo el punto de implementación más complejo, ya sea porque no se entendió el cambio o porque simplemente el docente no lo quiere llevar a la práctica. Lograr que una reforma educativa llegue a impactar el aula es sumamente complejo, requiere, no sólo de capacitación y sensibilización hacia los cambios. Requiere de formatear parte de la práctica del sujeto (docente) a través del convencimiento de que las nuevas prácticas darán mejores resultados. Sin embargo, siempre está latente la disyuntiva entre ¿que de lo viejo es conveniente dejar? y ¿qué de lo nuevo es conveniente, poner en práctica?

En el caso de la UABC hubo profesores que mencionaron, que en su práctica, seguían haciendo lo mismo, sobre todo aquellos que daban clases en la etapa básica y disciplinaria; es de resaltar que los docentes reconocen que, sin un cambio de mentalidad, con respecto de su práctica, dista mucho de que los modelos curriculares innovadores trasciendan en el aula.

“Hay maestros que dicen: -yo tengo 25 años de experiencia-, tiene 25 años dando la misma clase, pero eso no significa que te puedas adaptar fácilmente al plan por competencias” (23e5)

“Si yo fuera muy franco, que esa es mi responsabilidad en la universidad, yo creo que nos falta mucho de capacitación para efecto de que se traduzca el modelo de competencias realmente en el aula, mucho profesores han llegado a decir: -realmente yo sigo haciendo lo mismo desde hace muchos años-, incluso nos lo dejaron por escrito” (27e)

“Hay profesores que todavía siguen evaluando con contenidos, en lugar de las evidencias de desempeño” (27e)

“Yo veo que mientras no haya un cambio también de mentalidad del docente y que no cambiemos nuestro propio rol y que simplemente vayamos al aula y sigamos transmitiendo la educación bancaria, no vamos alcanzar, ¿verdad? Lo que hoy se persigue, dentro del plan nacional de educación, una educación de calidad” (211d5)

La percepción que los estudiantes tienen sobre los docentes y la manera en que promueven la enseñanza y el aprendizaje es muy semejante a la que argumentan los profesores; lo mismo pasa en ciencias de la educación, que en ingeniería industrial. Tomando en cuenta el total del porcentaje de estudiantes que está de acuerdo y totalmente de acuerdo, tenemos que en ciencias de la educación hay un 48.3% y en ingeniería hay 56.5% de estudiantes que opinan que la enseñanza sigue siendo tradicional; mientras que el 34.5% de estudiantes de ciencias de la educación y 16.5% de estudiantes de ingeniería industrial manifiestan que los maestros han cambiado la enseñanza.

La enseñanza tradicional

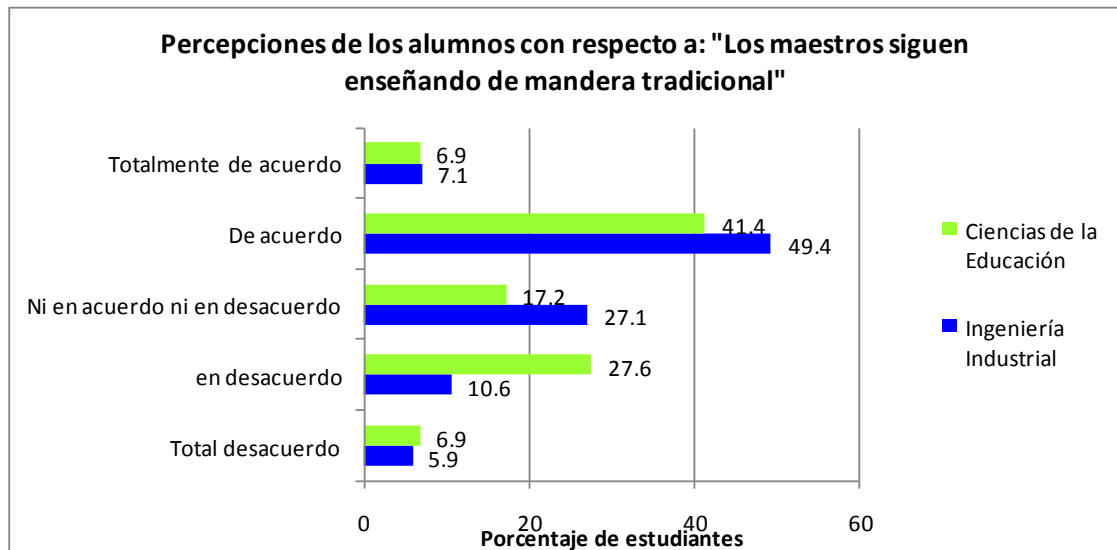


Figura 33. Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las licenciaturas eminentemente teóricas: El trabajo realizado en las tres licenciaturas, procedentes de distintas ramas disciplinarias, nos permitió ubicar que no todos los modelos curriculares, sobretodo el de competencias, funciona de manera universal con todas las disciplinas. Para las disciplinas con mayor carga teórica, como el derecho, resultaba complejo implementar estrategias, tanto de enseñanza como de aprendizaje. Sí fue posible desarrollar competencias, pero regularmente son de naturaleza cognitiva y meta-cognitiva.

“Es a lo largo de todo el plan de estudios en función de las asignaturas, es decir, hay algunas que son eminentemente teóricas, que por supuesto implican para el estudiante el alcanzar alguna competencia determinada, pero como le mencionaba: derecho romano o la de teorías del estado o algunas de esa naturaleza se me dificultarían sobretodo ese requerimiento de la licitación práctica” (25e5)

Aunque los profesores reconocen que ha habido cambios, en tanto que, el docente parece invitar a los estudiantes a salir al campo de aplicación, resulta que la consecuencia a esta práctica ha sido diferente para cada disciplina.

“El maestro sólo estaba bla, bla, bla y ahora los hacen que salgan un poco al campo, que hagan entrevistas porque me ha tocado que están entrevistando: -¿qué opinas tu de la justicia?, ¿qué opinas del nuevo sistema de juicios orales?-, entonces están buscando la manera de introducir las competencias, pero yo creo que si es un poco difícil por el tipo de materia. Teoría de derecho es completamente filosófica y teórica y ese es tope de pared con el alumno que viene del sistema Cobach (modelo de competencias), por ejemplo.” (23e5)

Y es que, por ejemplo, el derecho aunque tiene aplicación práctica en el derecho civil, su materia antecesora “derecho romano” no la tiene. Entonces el docente se enfrenta a la problemática evidente de ver la manera en que su rol no siga siendo tan tradicional “trasmisor del conocimiento”.

“Precisamente con derecho romano, decían que esa materia tenía que desaparecer, como llevarla a cabo por competencias, pero el derecho romano sigue; no es un derecho vigente propiamente, como su denominación lo establece, pero todo lo que se ve en el derecho romano tiene su aplicabilidad en el derecho civil actualmente” (211d5)

El surgimiento del modelo de competencias, parece acarrear riesgos para la desaparición de asignaturas teóricas y es que, al parecer, será un reto formular la manera en que se generen estrategias que eviten esta deformación en las disciplinas con mayor carga teórica.

En cuanto a la tutoría en la etapa terminal: Una de las dificultades que enfrenta el programa de competencias, es que “sólo” los docentes que imparten clases en la etapa terminal saben la manera en qué funciona la vinculación social. Lo cual provoca que los profesores recién incorporados al área se sientan, un poco, ineficientes para el tipo de tutoría que implica esta etapa.

Y es que durante esta etapa, el docente es más tutor que otra cosa, ya que el estudiante tiene un proyecto de vinculación social en donde va a una empresa y resuelve los problemas asociados con el proyecto a través de su conocimiento y el análisis del problema en las asesorías del tutor. Los tutores de la etapa terminal tienen una sobrecarga de trabajo y ello complica atender y cumplir con la totalidad de asesorías; mismas que además de asesorar

parte de los proyectos, deben conducir al estudiante por los mejores caminos de su formación a través de la gran oferta de materias optativas.

“En la mayoría de los casos hacemos algunos profesores que estamos haciendo nuestro papel, tomándonos nuestro tiempo a pesar de que tenemos 50, 52 alumnos dentro de las tutorías y pues obviamente acaba uno (sin... tiempo) si bien es cierto que no podemos cubrir la totalidad, pues si les hacemos énfasis que el plan por competencias tiene determinadas salidas en cuanto a materias optativas” (23e5)

En cuanto a los problemas administrativo-operativos: Uno de los problemas que se escucharon, a través de varias voces, fue que el sistema no registra algunos de los proyectos de vinculación, esto provoca que la captura de la calificación se retrase y que como consecuencia el estudiante, que está en la etapa terminal, se convierta en egresado y no pueda obtener la carta de pasante o que en el peor de los casos, no pueda realizar trámites por la falta de créditos.

“Ahorita el mayor problema que tenemos es que no aparece en el sistema, por ejemplo: las ayudantías o los proyectos de vinculación no aparecen en sistema; sino que se mandan al final del semestre, esto ha generado que al estudiante del último semestre no le den la carta de pasante y en otros casos se obstaculizan los tramites escolares” (28e4)

Otro de los problemas que se detectaron es que al ofertarse de 2 a 3 proyectos de vinculación al semestre, por carrera, provoca una sobrecarga de estudiantes en un mismo proyecto, algo que era desastroso, dadas las necesidades educativas que implica la vinculación.

“El otro tipo de problemas de tipo administrativo es que antes se ofertaban 2 o 3 proyectos de vinculación en la carrera (con pocos estudiantes), pero ahora de repente ya es serio, como producción en serie; estamos hablando de 20 0 30 alumnos en el semestre, entonces si hubo problemas en el aspecto de que, bueno el plan requiere esto y ustedes están mandando esta estructura, entonces, ¿cómo le van a hacer? (210e)

Durante las entrevistas, la recomendación de los docentes, hacia la administración fue clara: “Flexibilizar los procesos dentro de las áreas administrativas”, y es que, los docentes mencionan que muchas veces se coloca lo administrativo por encima de lo formativo. Esto desde luego, contradice el modelo educativo que privilegia al estudiante y a su formación, en teoría.

“Falta que la parte de flexibilización se realice dentro de las áreas administrativas, todo mundo reconocemos que todavía en el aspecto administrativo tiene que haber mayor flexibilización todavía para que los procesos se den tal cual están modelados” (215d7)

“Si nos preocupa porque el modelo educativo, es centrado en el estudiante y en lo académico, entonces nos preocupa que a veces privilegian lo administrativo sobre lo académico, con muchos trámites burocráticos para hacer actividades de los alumnos y que ellos tengan que hacer alguna actividad y que hayan trámites burocráticos, o que los presupuestos sean más para departamentos administrativos que para carrera” (22e7)

En cuanto a la percepción del descontrol: Se dice que en un principio, cuando comenzó la parte de la vinculación con el sector social; una de las principales dificultades fue: el descontrol por parte de la universidad, dentro de los procesos educativos. Y es que, con la vinculación social, la Universidad se vuelve un poco flexible y le otorga (en dosificada medida) el control a los tutores externos (empresas, dependencias de gobierno...). Sin embargo, la situación fue superada al crear ciertos acuerdos, por escrito, que regulaban las condiciones en las cuales se realizaba la vinculación; además de programar reuniones con los asesores de las dependencias externas.

“Pues de inicio control, en el momento que los mandas a una empresa ya no hay control, será que como ya están en una empresa ya no hay control de la empresa, por este lado si hay una mayor flexibilidad en cuanto al proyecto y se controla a su vez a través de reuniones con asesores. [...]Cada cierto tiempo hay una reunión con los maestros que están con los proyectos de vinculación para ver, la manera en que se está trabajando, en cuanto al día a día con esos maestros, francamente no sé cómo, yo no he sido maestro de materia, he sido asesor o tutor del proyecto, pero no maestro de las unidades asociadas” (210e)

4.3.3 La innovación curricular: nuevas prácticas

La mayoría de los profesores que entrevistamos argumentan que, en la etapa básica y la etapa disciplinaria, el modelo por competencias no llega a impactar tan tajantemente el aula, en cambio, en la etapa terminal (cuando el alumno se vincula con el sector social) el modelo logra un gran impacto en la misma.

“[...] He dado materias de matemáticas, materias de etapa básica disciplinaria: estadística y todo eso y en etapa terminal y pienso que los maestros que están en etapa básica y disciplinaria experimentan pocos cambios en su práctica; en mi caso, por ejemplo que estoy en la etapa terminal, si cambia y también se reafirma lo que anteriormente se enseña, ya que hay una aplicación concreta y esto es lo que posibilita el cambio” (22e7)

Al vincularse el sujeto con escenarios reales se fomentan otras dinámicas que con anterioridad no se habían experimentado: como el interés sobre el conocimiento, la convivencia con maquinaria o instrumentos propios de su saber profesional, se activan dudas que surgen a partir de la implementación, hay una mejor comprensión del saber teórico, se activa el interés del estudiante debido a la aplicabilidad del conocimiento, etc. El docente menciona que la infraestructura motiva el aprendizaje, mismo que adquiere sentido y logra subsumir la postura memorística que tenía el estudiante en torno al conocimiento.

“Yo creo que es una de las bondades de este plan de estudios, es que desde un principio se entendió que el área terminal se vincularía con el sector social” (28e4)

4.3.3.1 Proyectos de vinculación con valor en créditos

La vinculación social con valor en créditos es un rasgo específico de interpretación del modelo por competencias aplicado en la UABC. Podría considerarse que las prácticas profesionales y el servicio social tienen semejantes potencialidades a la vinculación; sin

embargo, el valor en créditos que tiene esta vinculación social, la coloca como una autentica innovación curricular.

“Darle créditos a la vinculación profesional sería un rasgo muy específico en la manera en que la UABC interpretó el sistema de competencias” (29e7)

Esta vinculación es una verdadera innovación curricular ya que ha implicado distintos cambios al interior del aula. Y es que el estudiante toma un proyecto de vinculación que implica pasar de 2 a 3 materias. Lo innovador es que el alumno no acredita de manera presencial las materias, sino que es enviado por la universidad a una empresa o institución de gobierno y a la par que está en las oficinas de sector social, adquiere experiencia, resuelve problemas, recibe calificación, aprende en escenarios reales y es asesorado desde la universidad (por medio de cada uno de los profesores-tutores encargados de cada una de las materias que implica el proyecto) y desde el sector social (un tutor de la empresa) para enfrentar los problemas que le plantea el mismo. Esto desde luego, ha posibilitado cambios en el aula.

“La innovación que se tuvo ahora, es que los últimos semestres se ha estado apoyando el proyecto de vinculación que son otras modalidades de acreditación básicamente, se le llama: proyectos de vinculación con valor en créditos, la carrera se divide en tres etapas: etapa básica, etapa disciplinaria y etapa terminal, los alumnos en etapa terminal desarrollan proyectos de vinculación con empresas al exterior, son 3 proyectos de vinculación los que realizan y en los cuales se le acreditan un grupo de materias y aparte de eso también tienen una menor carga de tomar materias presénciales en la escuela” (210e)

“Otra cosa que veo muy buena en los planes por competencia son “los créditos asociados” en el curriculum, que si bien ya existían, ahora quedan más claros y ahora se están practicando más. Como la maestra señala, tenemos las ayudantías docentes, tenemos alumnos que se integran a proyectos de maestros o de investigadores y eso les da créditos, entonces me parece que es muy buena práctica que hemos tenido con los alumnos que han participado en la certificación y la acreditación y eso para ellos son experiencias grandísimas que les han ayudado a comprender y a identificarse mejor con su facultad, eso es algo que yo veo muy positivo” (23e5)

El cambio más importante, es justo la parte en donde el estudiante deja de aprender únicamente en el aula. El estudiante, entonces, experimenta y gana experiencia dentro de un entorno real, como tradicionalmente se ha venido haciendo en la enseñanza de la medicina. Sin embargo, la enseñanza en entornos reales es una estrategia de la UABC proyectada hacia toda su oferta educativa.

Para las carreras que, por su naturaleza, no pueden lograr la vinculación de manera fácil. La UABC ha intentado crear una materia que intenta funcionar como un eje transversal, es decir, trata de relacionar conocimientos de distintas unidades de aprendizaje (materias), pero también de distintas disciplinas; para posteriormente plantear un proyecto que lleve a la intervención de los estudiantes, como el proyecto titulado “El Mexicali que queremos” que integra cuatro diferentes licenciaturas y que fue impulsado desde la universidad y que actualmente esta implementándose.

“A lo largo de la formación, en la última etapa, existe una materia transdisciplinaria que persigue la integración de contenidos. En esa materia se trata, por ejemplo, de que algunos alumnos que están, vamos a suponer que la línea que les llamó la atención fue: desarrollo social, toman asignaturas optativas orientadas a ese campo, de tal manera que algún proyecto de investigación que vayan desarrollado en los semestres previos, ahí lo convierten en un proyecto ya de intervención. Pues quiero comentar, a pesar de todas mis reservas ¡por fin! el semestre pasado, ante-pasado, haga de cuenta que tuve que acompañar un grupo de estudiantes de un proyecto de intervención que tuvieron una problemática que coyunturalmente la sociedad estaba reclamando como importante y salió un proyecto de vinculación donde 4 carreras intervienen, el proyecto estaba inserto, bueno fue una coyuntura social “El Mexicali que queremos” se llama, y son programas pues que le diré, de desarrollo de políticas públicas tendientes a eliminar el graffiti, tendientes a limpiar la ciudad, a la obra pública; entonces ahí mis alumnos se incorporaron, quiero creer que pude acompañarlos así, porque me encargue de proponerles materias como problemática urbana, formulación y evaluación de proyectos educativos, al irlos orientando para que pudieran generar un proyecto de intervención. Ese fue el primer logro, desde mi punto de vista” (21e4)

Es importante mencionar que la implementación de la vinculación social con valor en créditos comenzó a operar en 2007³³⁰, sin embargo, no todas las unidades académicas de la institución han integrado programas de vinculación social con valor en créditos dado que la institución ha sido flexible, en el sentido de que, cada una de las unidades deberá plantear los proyectos de vinculación de los cuales se desprenden tanto el conjunto de materias asociadas al proyecto, como las instancias sociales que serán los escenarios externos de aprendizaje del sujeto.

“Se les invita a las unidades académicas a que dentro de sus planes de estudio integren programas con valor a crédito, que pueden ser materias intersemestrales, que pueden ser materias deportivas, culturales, estadias tanto a nivel nacional, a nivel local, entonces de una u otra forma, el chico, debe tiene que dar un reporte de esa estancia en una empresa o en algún programa de investigación y eso le va a dar créditos con un determinado maestro, determinada materia obviamente avalada por el académico y por el tutor” (213d4)

Cuando una unidad académica asume los proyectos de vinculación social y los enlista en el mapa curricular; las licenciaturas que están a su cargo califican como obligatorios estos proyectos de vinculación entre sus estudiantes.

“Son obligatorios al menos dos proyectos de vinculación” (22e7)

“Básicamente están llevando alrededor de una, en promedio 3 unidades de aprendizaje, más el proyecto fuera y dos materias presenciales, o 2 unidades presenciales aquí en el aula” (210e)

Uno de los detalles relevantes es que, aunque el estudiante se vincula con el sector social, la universidad regula su estancia en la empresa para no ser víctima de abusos y a su vez la empresa realiza un acuerdo con la universidad para protegerse de alguna manera. Un profesor nos comento: *“ellos no van como trabajadores, van como alumnos de la*

³³⁰*“Yo recuerdo la primera vez que se dio una plática y que nos hablaron de los proyectos de vinculación asociados a unidades de aprendizaje fue a finales del 2006-1 o 2 por ahí, aquí (en Mexicali) se empezaron a operar en el 2007” (28e4)*

universidad” (210e), sin embargo, como se informo en líneas anteriores, el sector social (en múltiples ocasiones) si visualiza a los estudiantes como sus próximos empleados.

“La vinculación podría ser ese puente entre los dos mundos que nos permitiera desarrollar innovación, (innovación en términos de formación e innovación en el sentido de generar espacios profesionales olvidados o descuidados), como el caso de las empresas creadas por emprendedores que al estar en contacto con el sector social, se percatan de que existen necesidades que no son subsanadas”. 29e7

Lo novedoso a nivel curricular, es que, con la vinculación social se genera una serie de competencias genéricas y específicas que se ponen en práctica, además implica llevar de 2 a 4 materias asociadas con valor curricular, regulado mediante un proyecto que genera lazos entre la universidad y los sectores sociales; lo cual implica abordar problemas reales en los sectores sociales y traerlos a la universidad, plantearlos y que los profesores orienten, de alguna forma, las posibles alternativas para su resolución.

“En el proyecto de vinculación, hay varios profesores que son los profesores de las materias y el tutor del proyecto, tanto de la empresa, como de la universidad, y tienen que asegurar que se vean los contenidos temáticos de cada una de las materias” (22e7)

Los proyectos de vinculación en valor en créditos están abarcando todos los ámbitos disciplinarios.

“Abarcamos otros ámbitos, realmente los proyectos de vinculación son concretos por su naturaleza tenemos más proyectos en ingeniería, pero también tenemos proyectos en: Administración, en Ciencias Humanas, en Humanidades, en Facultad de Ciencias, en Marinas, digamos que los que tienen menos son los de Idiomas y Ciencias Políticas, quizá son los que menos tienen; pero todo los demás tienen algunos proyectos, pero los que más tienen digamos 120, 130 son los de Ingeniería. Administrativa, no tiene tantos, pero tiene unos tiene grupos de estudiantes para dar apoyo a las diferentes empresas; tiene un grupo que apoya todo con informática apoya a las escuelas primarias para la parte social o para las entidades gubernamentales para el buen uso de los equipos en la mejora de algunos procesos, entonces trabajamos bajo problemas, de algunos procesos de educación a distancia, que algunos quieran interactuar con nosotros” (29e7)

“Tenemos un proyecto que está funcionando con desarrollo social municipal, en él llevamos 1,800 estudiantes de escuelas secundarias con talleres de prevención, de prevención de la práctica del graffiti porque se considera que es la punta del iceberg de muchas conductas delictivas” (21e4)

Notamos que en Ingeniería los docentes estaban, un tanto más entusiasmados, con el modelo que los demás gremios profesionales

“Las ingenierías que están más aprovechando esto, los alumnos con sus estancias, la vinculación con el campo ocupacional, los apoyos que recibe, es decir, los intercambios se están dando muy rico” (26e)

Una de las razones por las que notamos que la vinculación social que se da, con mayor frecuencia, en las ingenierías, es que en la frontera norte de México están ubicadas empresas de alta tecnología. La otra razón es que, las ingenierías están constituidas por una gran carga práctica, que provoca que el modelo funcione a la perfección. Y es que los docentes argumentan que el modelo les permite la aplicación, casi inmediata, de la teoría.

Los docentes de ingeniería mencionan que en términos genéricos, la vinculación llega al punto de sugerir pautas de comportamiento entre los alumnos, legitimándose así como gremio a través del lenguaje y otras pautas de comportamiento. Siguiendo a Becher³³¹ la pertenencia a una comunidad disciplinaria, les implica a los estudiantes un sentimiento de identidad y compromiso personal. La interacción con el escenario real de su profesión les permitió adquirir normas culturales, actitudes, lenguaje y valores profesionales que se irán formando gradualmente.

“El lenguaje de los temas de ingeniería industrial, de las metodologías que utilizamos como ingenieros industriales, ya sea en industria de servicios o de manufactura, ellos empiezan a hablar sobre eso” (22e7)

“Ellos hablan ya el lenguaje porque ya estuvieron en la empresa, inclusive saben todos los términos en inglés y muchos otros procedimientos porque es así como los ven en la empresa” (22e7)

³³¹ Cfr. BECHER, Tony. *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*.p.44

Esta vinculación ha implicado retroalimentación de elementos entre los actores involucrados: profesionistas, gremios y otros sectores; y ha ilustrado, mediante la práctica, los conocimientos, habilidades y actitudes que los profesionistas en la área deben tener.

Los profesores mencionaron que la parte actitudinal fue potencializada, ya que en el aula es difícil enseñarla, dado que en circunstancias generales, ellos no pueden mostrar la importancia real de una decisión. En los escenarios reales, los estudiantes tienen que tratar costos de operación y recursos de otro tipo, algo que la simulación de problemas en el aula no era tan relevante, por el entorno irreal generado. Así, la responsabilidad, el trabajo en equipo, la disposición, el buen trato, el liderazgo para opinar y decidir en tiempos cortos, son actitudes que no se pueden enseñar fácilmente en el aula, sin embargo, en la empresa esto sí se ha posibilitado.

“[...] Los proyectos de vinculación con valor en créditos, ha sido para nosotros, esa interfaz en el que el alumno próximo a egresar, pero que ya está resolviendo un problema en la empresa y nos permite valorar mucho sus competencias profesionales” (29e7)

Los docentes mencionaron que la vinculación ha ubicado mucho a los jóvenes estudiantes, porque a pesar de que los estudiantes ayudan en los sectores sociales de manera, casi gratuita³³², el personal de la empresa encargado de la vinculación con la universidad, admite solamente a estudiantes con cierto promedio.

“A la empresa le va a interesar la mano de obra profesional a cero costo y los muchachos son ayuda profesional, muchachos capaces; sin embargo, las empresas también tienen sus restricciones, es decir, ellos admiten gente de cierto promedio solamente, ahí no influimos nosotros. Ellos también tienen sus requerimientos y nosotros también” (215d7)

No obstante las potencialidades que tiene participar en los proyectos de vinculación encontramos que sólo el 72% de los estudiantes entrevistados está de acuerdo en participar en estos proyectos, y es que al parecer los proyectos además de ser una experiencia muy

³³² Algunas empresas ofrecen una beca de mil pesos al mes

rica en cuanto aprendizajes se refiere, también implican otro tipo de requerimientos y mayor trabajo tanto para estudiantes, como para docentes.

Participación en proyectos de vinculación

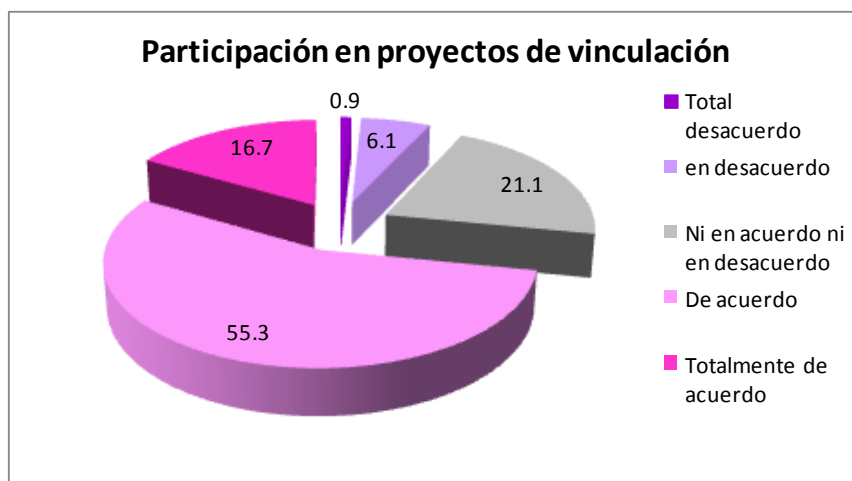


Figura 34. Fuente: Elaboración propia

4.3.4 Impacto: Potencialidades del modelo curricular por competencias...

Más allá de los aportes colaterales que el modelo de competencias pueda tener, se detectan algunas de las potencialidades del mismo en materia del impacto, hasta ahora, causado. En términos generales, la vinculación con valor en créditos, ha sido vista como un acierto de la UABC en el marco de la misión de formación. Los docentes coinciden que esta práctica ha logrado un impacto sumamente positivo, ya que estos proyectos de vinculación tienen un referente práctico que potencializa la motivación y le dan un sentido de aplicabilidad al conocimiento. El referente práctico, posibilita al docente, emplear distintas estrategias de enseñanza, mientras que en los estudiantes representa una comprensión más clara de la teoría.

“Hay un impacto positivo para nosotros porque ya tenemos donde los estudiantes tengan un referente práctico de manera más abierta, más accesible” (215d7)

“Lo que observamos es de que: número uno se dan cuenta de la realidad y eso nos ayuda mucho en el sentido de que, cuando están en la escuela están en una burbuja en el sentido que por más estricto que sea el maestro, por más disciplina que impongan no es lo mismo que en la etapa profesional. Ahí mismo se dan cuenta que número uno, tienen que tener una puntualidad perfecta; número dos que es importante el resultado de sus decisiones y ahí no hay de que -hay me equivoque poquito y haber como le hacemos-; entonces se dan cuenta que tienen que dar buenos resultados, se dan cuenta de la realidad de un ambiente de trabajo y yo en lo personal veo que después de su proyecto se les amplia mucho lo que es el aspecto o la perspectiva que tenían antes” (210e)

“Los alumnos salen muy interesados en hacer, en llevar a cabo, dentro del salón de clases, casos prácticos y se les da material didáctico precisamente para que ellos desarrollen esas habilidades por competencia” (212d5)

“No he percibido problemas con los muchachos, ni alguna queja de este nuevo modelo, están en cierto sentido, hasta a gusto los muchachos” (210e)

4.3.4.1 La vinculación ha posibilitado

La manera de operar el modelo por competencias en la UABC es muy interesante ya que los llevo a generar vínculos con la sociedad, mediante proyectos de vinculación con empresas y sectores sociales que a su vez posibilito:

- Generación de empresas (mediante el programa de empresas de emprendedores),
- El vinculo de alumnos con empresas, genera bajos costos para empresas (en tanto, que al introducir estudiantes bajan costos de capacitación de futuros empleados).

En cuanto a los beneficios posibilitados para la universidad y los universitarios se han posibilitado:

- El aprendizaje en escenarios reales, mediante aplicación del conocimiento,

- Generación de empleos y finalmente este vinculo a nivel pedagógico ha posibilitado que
- Los docentes y estudiantes experimenten dinámicas distintas al interior de las aulas (por ejemplo la comprensión de la necesidad de establecer competencias actitudinales, como el trabajo en equipo, la tolerancia y una serie de valores necesarios para convivir en los gremios de profesionales).

De las tres carreras consideradas para este estudio (Ciencias de la educación, Ingeniería industrial y Derecho), nos percatamos que los profesores de ingeniería tenían una mejor impresión del modelo de competencias con vinculación social, creemos que esto sucede por la carga práctica³³³ que tiene la disciplina, pero también por la manera en que el modelo de competencias se asume en la UABC, vinculado al sector social que privilegia a las ingenierías debido a que Mexicali alberga un alto porcentaje de industrias de especialidad ingenieril.

En Derecho el modelo de competencias con vinculación social, no había impactado la práctica educativa, a pesar de que en dicha carrera hay un equilibrio constante entre la teoría y la práctica de la disciplina. Entre las razones atribuidas a esta carencia de impacto, notamos que el número de proyectos de vinculación social en el área, era mucho menor comparado con el de las ingenierías. La inserción laboral promovida por el modelo curricular era menos probable en el Derecho. Así que ni la experiencia adquirida mediante los proyectos de vinculación, posibilitarían grandes cambios en la disciplina y es que muchos de los estudiantes se auto-emplean mediante despachos privados de servicios jurídicos.

En el caso de Ciencias de la Educación, el modelo de competencias con vinculación social (en la última etapa) se visualiza limitada a las ayudantías, que aunque permiten, al estudiante, poner en práctica conocimientos, habilidades y actitudes; en ámbitos como la

³³³ “Como son ingenieros, su función es aplicar conocimientos para mejorar la tecnología, para mejorar la vida del hombre, yo creo que si ha funcionado” (22e7)

investigación y la docencia, no promete el entusiasmo que inyecta el estar en otras instituciones, fuera de la UABC. Cabe señalar que no hay tanta oferta institucional universitaria a la cual puedan aspirar los estudiantes en la región en el nivel educativo superior. Además la formación profesional les permite a los estudiantes y docentes a fines a esta licenciatura, estar en una constante expectativa y discusión con respecto del modelo que se pone en práctica; situación que deja “de lado” la evolución de la innovación al interior del aula.

Los ingenieros nos comentaron, que el modelo de competencias iba muy acorde con la realidad y es que el mundo y, por consecuencia, el conocimiento cambia de manera vertiginosa. Los estudiantes deben de responder a las exigencias del nuevo mundo intentando generar su propio conocimiento. Finalmente, los vectores del cambio social, cultural, de producción del conocimiento; determinan que el escenario global marca tendencias en la formulación los nuevos modelos curriculares.

“Creo que este modelo es un ritmo más acelerado, donde finalmente es la misma cultura que estamos viviendo ahorita, donde los muchachos tienen muchísima tecnología, muchos medios de comunicación, entonces, yo creo que este modelo esta apropiado para ese ritmo. Es un excelente modelo donde se pueden evaluar de manera integral los alumnos, donde los alumnos ya ellos mismos pueden desarrollar su propio conocimiento a través de las herramientas que se le dan en la universidad” (214d7)

“A mí se me hace fantástico en el sentido de la experiencia” (210e)

Además el modelo ha permitido que el estudiante tome más en cuenta actitudes, que de no estar en contacto con la empresa, para el sujeto serían indiferentes.

“Ahora se toman en cuenta las actitudes y los valores, que antes no se tomaba en cuenta , ahora si se toma en cuenta, si eres puntual, responsable, si trabajaste en equipo, si desarrollaste los valores y actitudes que se querían en esa competencia, pues así se toman más en cuenta, pero es más que todo en la forma de evaluar es como yo la veo, pero en la forma de interactuar con el alumno no creo que haya mucha diferencia” (22e7)

El 79.3% de estudiantes de ciencias de la educación y el 63.5% de estudiantes de ingeniería industrial están convencidos de que el modelo por competencias con vinculación social ha logrado que ellos tengan más contacto con la realidad.

Vinculación con la realidad

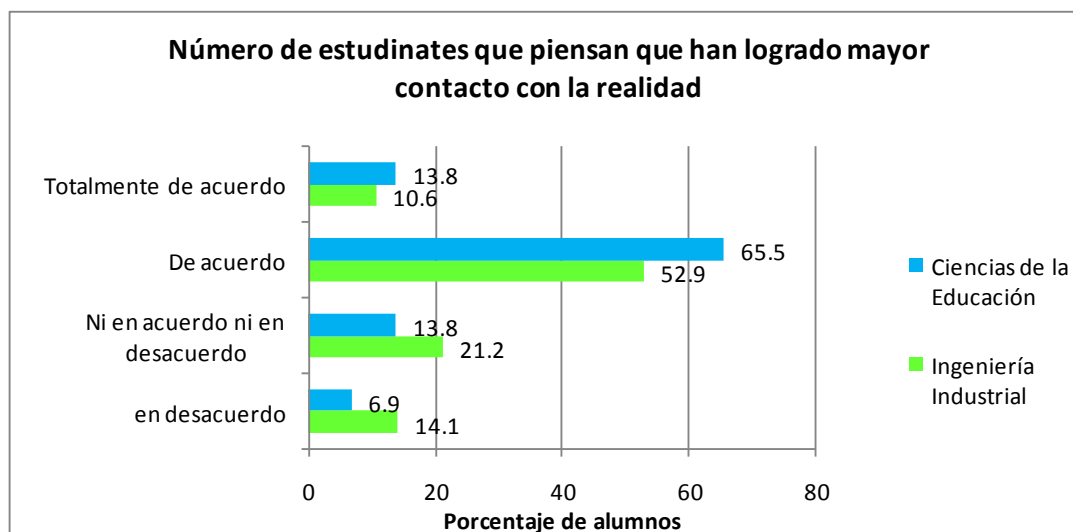


Figura 35. Fuente: Elaboración propia

4.3.4.2 Fortalecimiento del vínculo de los empleadores y la Universidad

Otra de las potencialidades detectadas en la vinculación social, es la parte de retroalimentación que tienen las autoridades de la universidad con los encargados de las dependencias de gobierno, empresas y todas aquellas instancias con las que la UABC crea el vínculo para poner en práctica los proyectos de vinculación social.

Las reuniones que sostiene la UABC con el sector empleador, son en dos niveles: el primero de corte administrativo y el segundo de corte operativo. El primero reúne a las autoridades de la UABC (encargados de los proyectos de vinculación social) con el sector vinculante (empresas, dependencias de gobierno). El segundo nivel es la reunión de los docentes encargados de las materias asociadas a los proyectos de vinculación, con los tutores de las dependencias vinculantes. Durante dichas reuniones se intercambian algunos de los elementos que a su parecer, consideran ser vitales en la formación del alumno,

además el sector externo a la universidad explica las carencias cognitivas, actitudinales, laborales, que presentan los estudiantes de la UABC.

“Nos damos cuenta que la misma industria, el mismo sector empleador está requiriendo no nada más que el ingeniero llegue con conocimientos de libros, sino que tenga una actitud propositiva, que sepa trabajar en equipo, que sea responsable, entonces todos estos factores se involucran a través de este modelo por competencias”(214d7)

“Empresarios nos decían: -yo veo bien a tu alumno en la parte teórica y de conocimiento, pero lo veo con problemas en la parte actitudinal- , entonces nos dimos cuenta que todavía el estudiante que está en octavo y noveno no tiene una visión de un programa de desarrollo profesional o no tiene la suficiente actitud y liderazgo para opinar, esas son cuestiones que nosotros atendemos en la práctica, entonces estos son los detalles que ahorita nos está retroalimentando como siempre en la mejora y que necesitamos seguir trabajando”(29e)

4.3.4.3 La inserción laboral y experiencia profesional

La experiencia profesional y la inserción laboral han sido posibilitadas por el modelo de competencias con vinculación social. Todas las carreras que ofertan la vinculación social ha posibilitado, a los estudiantes, la adquisición de experiencia laboral, casi, imprescindible de cualquier oferta de empleo.

“Este modelo, se me hace muy ventajoso en el sentido de que los muchachos van con un año, un año y medio de experiencia y más que el aspecto curricular, el aspecto de papel ya van con una formación en el sentido de que ya vieron una organización, de que ya vieron como funciona, a parte del conocimiento que adquirieron pues ya saben cómo es el ambiente, la verdad es que obviamente no todos van a la parte industrial” (210e)

Lamentablemente, la inserción laboral ocurre sólo en las ingenierías y es que en la Mexicali hay múltiples empresas destinadas al desarrollo de tecnología domestica y alta tecnología. Los estudiantes de ingeniería, casi en su totalidad, se incorporan a empresas, lo que no ocurre en otras disciplinas. Dicha incorporación conviene por una parte a las empresas, en

tanto, que reducen los costos de capacitación para el personal, además los estudiantes se convierten en mano de obra barata, sino es que gratuita.

“Hace 15 días tuvimos una reunión con la academia que tiene que ver con el desarrollo de software, entonces uno de los tutores de una empresa, dijo muy claro: -yo para capacitar a un auxiliar en un computo en un año le pagaría 8 mil pesos, entonces si yo tengo 6 meses a un estudiante y yo lo veo como funciona, entonces mejor le doy una beca de 4 mil pesos” (29e7)

“El empresario gasta mucho recurso en seleccionar a su personal, si ya lo tiene durante 6 meses antes y puede seleccionarlo ahí ya en el trabajo y viéndolo como se desempeña pues es una ventaja para ellos; digamos eso es su contraparte, nosotros también ganamos, en tanto que el estudiante aplica lo que aprendió y nosotros vemos si realmente cubre esas competencias profesionales que se plasman al final de su programa educativo. Esto nos permite retroalimentación al plan y al escuchar las necesidades del sector laboral, podemos propulsar una empleabilidad (29e7)

4.3.4.4 Empresas de emprendedores

La parte de vinculación posibilitó, en ingeniería, el establecimiento de un programa con miras a fortalecer la creación de empresas. Al estar en contacto con el sector social, los alumnos comenzaron a detectar las necesidades³³⁴ en algo específico, y es, a partir de su interacción con el sector laboral de su disciplina, que comienzan a tener ideas sobre la creación de empresas. Así comenzó a impulsarse por parte de la UABC un programa llamado “Empresas de emprendedores” y es que una de las ideas de la UABC, pensando en la problemática de la empleabilidad, es la generación de estudiantes capaces de auto-emplearse a través de la creación de empresas.

³³⁴“Un alumno en Tijuana detectó que para alguna empresa era importante automatizar algunos procesos y entonces dijo yo me quedo aquí y automatizó, pero dicho no dejare de ser empleado, entonces dijo: -voy a salir- puso su despacho y entonces brinda asesoría no solo a algunas empresas entonces a varios para procesos de automatización en robótica como esos quisieran hacer mas, entonces seria otro valor agregado en la Universidad, no solamente pensar la realidad no a corto plazo de una empresa si no en la utilidad macro, que seria estamos muy consientes de que los alumnos y sobretodo en esta región les va a tocar hacer un cambio de empleo de utilidad”29e7

“Empresas hechas por los alumnos, ahorita estamos en la etapa muy general, pero pueden constituirse empresas que presten algún servicio o elaborar algún producto o alguna innovación o alguna tecnología, entonces tenemos de todo, sin embargo, estamos ahorita trabajando, en este año, por tener una incubadora intermedia que tiene que ver con el desarrollo de innovaciones, si no todavía de paquetes tecnológicos sino de identificar alguna necesidad y lograr innovaciones” (29e7)

La UABC está comprometida con esta idea de formar emprendedores, incluso en algunos planes de estudios se plantean materias que posibilitan conocimientos básicos para que el estudiante construya su propia empresa.

“Dos los programas educativos tienen una clase que se llama emprendedores, que les dan de manera general las bases para llevar a cabo un proyecto como generarlo en una empresa, la parte de costos, la parte del seguimiento financiero de manera general” (29e7)

4.4 Finalmente

Los modelos curriculares innovadores que surgen en la década de los noventa, nacen a la sombra de un programa de fortalecimiento institucional que delinearía, mediante indicadores, lo que sería una “universidad de calidad”. Su imperativo fue la innovación como punto clave para la generación de estrategias de calidad; no obstante, el establecimiento de indicadores de calidad que debían cumplir las universidades coartó la innovación que de alguna manera se vincula con la creatividad y la libertad para implementar algo nuevo y novedoso. El PIFI limita la innovación curricular y uniforma (en cierta medida) a las universidades, que en todo caso, se ven obligadas a modificar sus idearios, en función, de las recomendaciones realizadas en las evaluaciones; para acceder a recursos extraordinarios necesarios para impulsar sus actividades académicas.

Se reconoce que el PIFI moviliza las dinámicas al interior de las universidades, lo cual consolida la planeación educativa, pero a la par se reconoce que al margen del exceso de requerimientos para la evaluación del PIFI existen simulaciones como: el funcionamiento de cuerpos académicos, procesos tutoriales...

Se reconoce que no siempre la política institucional llega a impactar el aula, con modificaciones en la práctica de docentes y alumnos, porque bajar una reforma institucional a la reforma operativa en el aula, es un asunto de alta complejidad.

El modelo de competencias con vinculación social, considerado modelo curricular innovador de la década de los noventa, ha causado dificultades, pero también ha generado potencialidades en la formación de profesionistas al interior de la UABC. Así que sería absurdo decir, después de este análisis, que el modelo innovador inspirado desde la política de modernización educativa, no ha causado cambios en el aula.

Conclusiones

El desarrollo de este trabajo permite formular una serie de conclusiones que para su mejor comprensión expondremos en cinco rubros

En el plano político y cultural

La UABC antecede los procesos de reforma³³⁵ influenciados por las políticas modernizadoras promovidas en el país (en la década de los noventa); se integra a las dinámicas de cambio institucional, inscritas en el PIFI, en el marco de otorgamiento de recursos extraordinarios para el funcionamiento de las universidades mexicanas, en la primera década del siglo XXI. La UABC ofrece, sin embargo, rasgos singulares de la influencia de la comunidad estadounidense por su ubicación en la frontera norte de México, al mismo tiempo que responde y en cierto sentido liderea las políticas implementadas en el centro del país, lo que denota su cultura híbrida que obedece a la combinación de distintas prácticas y tradiciones educativas.

Desde una perspectiva política se observan distintas implicaciones. Si bien las políticas modernizadoras y sus programas de financiamiento extraordinario vinculados al PIFI; lograron una mejora sustancial en la transformación de las IES en México mediante: el diagnóstico de los problemas, planteamiento de soluciones y seguimiento de la problemáticas que tenían que afrontar las universidades; también se deben reconocer la existencia de algunas simulaciones como cierta las prácticas (ejemplo: el trabajo de algunos cuerpos académicos), las razones son diversas: porque provienen de la imposición; porque el personal académico carece de tiempo para desempeñar el gran número de actividades

³³⁵ Introdujo procesos de acreditación de los programas académicos de licenciatura mucho antes, de que esta actividad se realizará en México.

impuestas “simbólicamente”³³⁶ o porque simplemente no es tolerable, para los académicos, trabajar con un conjunto de personas con perspectivas conceptuales diferentes o con proyectos académicos que no necesariamente embonan unos con otros.

Otra de las situaciones identificadas fue que se corrobora, lo que bien marca López y Casillas, a pesar de que se reconoce las dinámicas de cambio en las IES y el fortalecimiento tanto académico, como económico de las mismas; tenemos que estar alertas en tanto que la “autonomía” se vea afectada y es que el Estado, en tal situación, es evaluador e interventor de las acciones de las instituciones, mediante el financiamiento.

La innovación en los procesos tanto administrativos, como curriculares se visualiza coartada, con tantos lineamientos impuestos en el marco de la convocatoria PIFI, lo que permite pensar en una contradicción de origen, si bien, el PIFI fomenta el diseño y la introducción de un modelo educativo y curricular innovador, **no** está acorde con su propio discurso, ya que en la realidad se visualiza que hay un escaso margen de maniobra creativa no sólo para los docentes³³⁷, también para los expertos curriculares que coordinan la reestructura del plan de estudios que han de sujetarse no sólo a los requerimientos de la administración central, también deben ajustarse a los condicionantes de los comités interinstitucionales de evaluación de la educación superior (CIEES) y a las agencias acreditadoras de (COPAES). Estas presiones sobre la creatividad³³⁸ atentan contra el discurso mismo de la innovación, que sostiene que lo nuevo ha de ser tan libre, como para que el sujeto piense en “algo nuevo” muchas veces desconocido; la creatividad es un asunto descubierto a la luz de las investigaciones sobre la conceptualización de innovación realizadas en Francia por el Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)

³³⁶ Simbólicamente porque no existen documentos que obliguen a pertenecer, sin embargo, son las situaciones que te obligan a sumarse. (Por ejemplo: Pertenecer al SNI, no te sancionan si no perteneces, pero es importante formar parte de ese subgrupo si se tiene el grado de doctor)

³³⁷ Los docentes deben presentar en el planteamiento de su unidad de aprendizaje, las formas de evaluación que deben ser delineadas y aprobadas por la coordinación de carrera correspondiente.

³³⁸ Cfr. PORTER. *Op. Cit.* p. 605

En cuanto a la innovación

Innovación es un tema complejo, la innovación en educación tiene diversos sentidos. Para algunos autores que retoman las perspectivas del pensamiento económico de Schumpeter o lo que denomina nueva economía, sólo hay innovación donde existe alta tecnología y el impacto de la misma, trastoca de fondo un procedimiento generando un importante efecto económico. Para los autores que trabajan el concepto innovación desde la tecnología, existe innovación en la medida en que exista una nueva forma de producción, tal y como sustenta el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI) de la OCDE que divide el término innovación en dos áreas principales: la innovación de los procesos de formación y la innovación realizada por los individuos. Mientras que para los expertos curriculares la innovación se orienta a la modificación de los proyectos educativos y de las prácticas en el aula, buscando alejarlas del llamado modelo tradicional. Desde el principio se tiene claro que el objeto de la presente investigación es la innovación, misma que sería abordada desde la última vertiente al tratarse de la innovación curricular. Sin embargo, hemos encontrado que en la UABC no sólo se atendieron procesos “innovadores” de formación de profesionistas, sino que también hemos encontrado que dentro de los procesos de formación se atendió un programa llamado “empresas de emprendedores” mismo que atiende la segunda vertiente de la innovación, que refiere, a la innovación realizada por estudiantes en el marco de la formación profesional. En este programa los estudiantes buscan atender las nuevas demandas de la sociedad, en el marco de la innovación de productos comercializables (tanto materiales, como intelectuales)

Basados en el manual Oslo, la OCDE identifica cuatro tipos de innovación³³⁹, de ahí que, concluimos que la innovación curricular en la UABC se ubica en dos de los cuatro tipos de innovación. La innovación de procesos y la innovación organizativa, la primera atiende los procesos de formación fundamentados en nuevas prácticas como la vinculación con valor

³³⁹ La innovación de productos, innovación de procesos, la innovación de marketing y la innovación organizativa.

en créditos y la segunda referida a la innovación organizativa, la cual se identificó en la trascendencia de la innovación curricular en los cambios en la administración de la institución.

En el plano curricular

El modelo curricular por competencias con vinculación social es una manera interesante en la que la UABC comprendió la esencia del concepto polisémico de competencias, y es que, el material empírico presentado demuestra que efectivamente, si bien no se logra con todos los programas; el modelo de competencias sí funciona ya que las competencias genéricas y específicas logran su transferencia en la última etapa del programa, que además de vincularse con el sector social logra innovar la educación, en tanto, que genera proyectos que vinculan de dos a tres materias que ya no se aprueban o reprueban en la banca universitaria; los conocimientos se movilizan y aplican en el sector social, lo cual demuestra que el diseño curricular coincide con el discurso de Perrenoud³⁴⁰ que argumenta que las competencias permiten actuar de manera eficaz en una situación definida apoyada en conocimientos (transferencia). Las competencias vistas desde el ángulo de la UABC vinculan a la educación con el aparato productivo, sin lugar a dudas.

Una de las cuestiones que hay que dejar claro es que el modelo curricular anterior, referido a la flexibilización curricular, permitió que el enfoque del modelo de competencias que se es basado en el modelo constructivista, lograra una transición menos violenta (en tanto, prácticas). Vale la pena aclararlo porque en distintas universidades mexicanas la transición de modelos curriculares impulsados por el PIFI no ha sido un asunto fácil, ya que la mayoría de las universidades habían tenido un modelo rígido, lo que obstaculizaba, en cierto sentido, la fluidez con la que se asumía el modelo.

³⁴⁰ Cfr. PERRENOUD, Philippe. *Construir las competencias, ¿Es darle la espalda a los saberes?* [en línea], p.4
294

Casanova³⁴¹ señala que tanto la innovación educativa, como la innovación curricular han de trastocar el aula para impactar la práctica educativa; de ahí que sustento que toda innovación educativa debiera ser curricular y siendo curricular la innovación, no puede ser más que educativa. En el caso de la UABC la innovación curricular penetró no sólo el aula, también los espacios administrativos y organizacionales, tal situación se ilustra con la organización de la institución que está dividida, en función, de las etapas en las cuales está dividido el plan de estudios. En mi percepción esta organización podría obstaculizar los procesos integrales, en tanto, que no todos se involucran en todo, destacando así la falta de integralidad en la práctica docente. Sin embargo, también considero que esta reorganización de los procesos administrativos también legitima con mayor fuerza el modelo curricular, debido a que la innovación curricular impacta la organización académica.

La UABC ha interpretado el modelo de competencias de una manera muy innovadora, y es que los programas se dividen en tres etapas: la primera es la básica, la segunda disciplinaria y la terminal; durante estas dos últimas etapas, el aula se traslada a las dependencias de gobierno, empresas, oficinas; es decir, a escenarios reales para fortalecer el aprendizaje de los conocimientos. El alumno deja el pupitre tradicional, para poder aprender en la práctica y desde la práctica. A partir de esas últimas etapas el alumno acredita materias durante el ejercicio de la profesión (en dependencias públicas o privadas) con asesoría al interior de la Universidad y con asesoría externa por parte de la empresa. Así es que se acuñó a escenarios reales como elemento estratégico para mostrar, en la realidad, la utilidad de las competencias en el ejercicio de la profesión.

El modelo ha cambiado prácticas, transformó esquemas y posibilitó otros aprendizajes y enseñanzas. Sin embargo, durante la primera etapa del plan de estudios, los conocimientos teóricos siguen enseñándose de manera tradicional; las competencias referidas a la metacognición o aplicación del conocimiento son, en su mayoría, simuladas (en la primera parte del programa), lo que provoca escaso impacto en algunas disciplinas eminentemente teóricas; mientras que las competencias conductuales, aunque son promovidas en esta

³⁴¹ CASANOVA, Ma. Antonia. *Op. Cit* . p. 93

primera etapa, se refuerzan al igual que todas las demás con la vinculación social, en la segunda etapa del programa, pero únicamente funciona con algunas disciplinas.

La aplicación, la utilización y el sentido del conocimiento refuerzan, con mayor precisión, el sentido de la educación y la formación para el trabajo. Las habilidades se enseñan y se aprenden en la práctica profesional y las actitudes se refuerzan y adquieren su sentido en la misma.

En este marco, los docentes asumen el papel de conductores, posibilitadores y vinculadores en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, congruente al enfoque constructivista retomado en el discurso del enfoque del modelo de competencias; mientras que los estudiantes se vuelven más autónomos y gestores del conocimiento. Sin embargo, esto no ocurre con todos los profesores y con todos los estudiantes, pues desafortunadamente existen tareas administrativas excesivas y una condición insuperable desde hace años, la masificación de la matrícula. Las labores administrativas promovidas en el marco de la globalización, desvirtúan el sentido de la labor docente, en tanto, que técnicamente el profesor tiene que investigar, realizar tareas administrativas, dictar conferencias y en el caso específico de la UABC habilitar materias por internet a una cantidad impresionante de estudiantes, situación que subsume la calidad del servicio docente y reduce el tiempo de tutorías, esto desde luego, atenta con los espacios y tiempos en los cuales el estudiante se desarrolla.

A pesar del exceso de estudiantes, en la etapa terminal, el aprendizaje retorna su sentido artesanal³⁴² de 1 a 1 mediante la observación, práctica y utilidad del conocimiento. Y es

³⁴² La enseñanza y el aprendizaje en los talleres artesanales se basaba fundamentalmente, en la práctica del arte se dice que en las artes liberales se “aprendía escuchando”, mientras que en las artes mecánicas se “aprendía haciendo”. Los talleres artesanales se realizaban mayormente en las artes mecánicas, así el aprendizaje se basaba en la práctica y a través de la observación de la actividad artística del maestro o del mancebo y a través de la explicación de la forma de ejercer la acción por los mismos. “[...] *escucha mis palabras*”, en *artes liberales, o bien, “observa cómo lo hago yo”, en las artes mecánicas*) SANTONI RUGIU, Antonio. *Nostalgia del maestro artesano*. 2ed. CESU-UNAM. México. 1996. 287p..©1988. (Colección: Problemas educativos de México. Los clásicos.) p. 92

que el estudiante trabaja con dos tutores en espacios distintos; uno en el “sector social” y otro en la UABC, cada uno guía al estudiante simultáneamente, pero en tiempos distintos. El académico imparte asesorías, con la finalidad de que el estudiante (resuelva dudas) que le permita desempeñar mejor la encomienda; mientras que el tutor externo coadyuva al desarrollo de la aplicación del conocimiento en el sector laboral. Sostengo que, ambas actividades académicas, tienen un sentido artesanal porque el sujeto aprende de 1 a 1 en la empresa y en el aula. Ya que tiene una asesoría específica tanto en el aula (aunque sea en un grupo) y en la empresa, debido a que realiza preguntas especializadas al respecto de su caso. Sin duda, el reto será integrar a un mayor número de docentes, porque si la demanda de estudiantes, en la etapa terminal sigue en aumento, la UABC corre el riesgo de que los proyectos de vinculación con valor en créditos deje de funcionar exitosamente.

La vinculación con el sector social produjo, la reciprocidad en el intercambio de necesidades entre el sector laboral y los formadores de profesionales; esto además abrió las posibilidades de inserción laboral de los estudiantes inscritos en unidades de aprendizaje asociadas a proyectos de vinculación. Otra de las ventajas es que estos proyectos de vinculación brindan al estudiante experiencia laboral, tan solicitada en estos tiempos y tan difícil de adquirir siendo estudiante.

En materia de teoría curricular, este estudio comprueba que los modelos curriculares no son modelos universales, y por consecuencia, no todas las ciencias caben en ellos. No es lo mismo enseñar y aprender en el modelo de competencias en las ciencias exactas y en las ciencias sociales, en las humanidades y/o en las artes. Los modelos curriculares innovadores no dan respuesta a la enseñanza de todas las disciplinas, si se forzó un programa de licenciatura a re-formularse bajo determinado modelo, como el de competencias, corre el riesgo de perder lo esencial; como el caso de derecho, que por querer que el modelo se implemente en esta disciplina se propuso desaparecer materias tan importantes como el “derecho romano”. Es verdad que la manera de concebir la competencia determina el diseño curricular, debido al vacío consensual del término

competencias, sin embargo, en la UABC las competencias fueron comprendidas en su vínculo entre la educación y el aparato productivo.

Tensión entre tradición e innovación

La tensión entre tradición e innovación en la educación es una dialéctica constante y es que, aunque la innovación, represente para los diseñadores la posibilidad de mejora, para los docentes es una ruptura con su práctica, con su tradición académica.

Si bien es cierto, que el aula es una construcción histórica³⁴³ expresada mediante teorías, métodos, mobiliario, recursos, es importante resaltar el carácter histórico impregnado en la práctica docente, si bien es cierto que, para muchos docentes es más cómodo seguir realizando su práctica bajo los esquemas de un modelo tradicional, también es cierto, que muchos docentes se esfuerzan por romper sus esquemas arraigados desde hace años, tarea nada simple.

Entre las razones que he podido encontrar y que me permiten explicar las dificultades de cambio de la práctica docente, se encuentran las siguientes:

Es más fácil y más cómodo para algunos docentes mantener su estado de confort: el espacio, la técnica, el recurso ya conocido. El comenzar a estudiar algo nuevo, requiere, además de mucho tiempo de dedicación: documentarse, entender la teoría y la técnica, entender el grupo y la situación específica del contexto. Requiere de asesoría con respecto a lo nuevo y desconocido; sin embargo, también se requiere que el docente arraigue el discurso de lo “nuevo” enmarcado en fundamentos; algo que no ocurre con los modelos innovadores (que surgieron en la década de los noventa) ya que carecen de recurrir a las historias de las ideas pedagógicas que les dieron origen, tal y como lo apunta Frida Díaz

³⁴³ DUSSEL, Inés y Marcelo Caruso *Op. Cit.* p. 30

Barriga³⁴⁴. Eso desde luego, provoca que el sujeto-docente no se identifique con el discurso y por lo tanto, que no haya un proceso de legitimación que modifique la práctica.

“[...] A través de la introyección de los elementos ideológicos, cognitivos, normativos y afectivos que detectaban [...], les devolvían la imagen que con base en el modelo ideal iban introyectando”³⁴⁵

La carecía del sustento teórico, impide que haya una introyección de los elementos cognitivos, ideológicos y afectivos, que posibiliten a los docentes apropiarse del discurso y ponerlo en práctica.

Desarraigar el hábito docente, es una tarea compleja que requiere de mucho más, que capacitación técnica entorno al modelo y su forma técnica de operar. Ese extra que se requiere, según la voz de los docentes de la UABC, es trabajar más, la parte humana del docente que refiere a sus hábitos e identidad profesional, mismos que se reflejan a la hora de poner en la práctica las reformas curriculares.

“Nos ha faltado trabajar más en esa parte de cambio humano” (23e5)

“Aparte de lo que es la difusión, tener una completa sensibilización hacia el modelo; porque yo como docente tengo ciertas dudas, con respecto a la aplicación del modelo, ahí hay una limitante que voy a tener respecto a la aplicación del mismo”(213d4)

Es importante señalar que, no basta con la participación en un taller para que un profesor transite de un modelo curricular a otro, porque los profesores a lo largo de su trayectoria académica, han consolidado una identidad profesional que es complicado desarraigar. En cierto sentido, ¿Cómo un profesor que lleva 20, 30 años impartiendo su clase puede cambiar los métodos que le han funcionado toda la vida académica?, ¿Cómo lograr que a la temperatura de un cambio de modelo curricular, el profesor cambie su actividad en clase?

³⁴⁴ Díaz-Barriga Arceo, Frida (2010), “Los profesores ante las innovaciones curriculares”, [en línea]

³⁴⁵ LOMNITZ, Larissa y FORTES Jacqueline. “Adquisición de la identidad del científico” En *La formación del científico de México: Adquiriendo una nueva identidad*. p 140

Las estructuras administrativas, los métodos, las estrategias, los medios seducen al profesor, pero, ¿Cómo lograr que innove al interior de su aula? o bien, ¿Cómo lograr que el profesor lleve a la práctica, el nuevo modelo educativo?... eso es una tarea, en la que se habrá que reflexionar más adelante, de ahí que se propone una línea de investigación sobre el desarraigo de prácticas docentes tradicionales.

Finalmente, aunque los modelos curriculares innovadores traen consigo el potencial esperanzador para la transformación de las instituciones, es necesario resaltar, que fueron impulsados desde una política de modernización que intentaba responder a los requerimientos de una economía en declive y que además este impulso fue cuartado con el programa integral de fortalecimiento institucional (PIFI) que lejos de ser propulsor de un cambio heterogéneo entre las instituciones, limitó (con el establecimiento de los lineamientos del PIFI) “homogenizando”, la manera en que la “innovación curricular” sería puesta en marcha. Es de reconocer que estas políticas, han comprometido a las instituciones a detectar sus áreas deficientes y a darles seguimiento, sin embargo, no sabemos si eso tan sólo queda en el papel de las buenas intenciones, de las demás universidades autónomas estatales. Solamente hemos comprobado que en la UABC ha permeado un trabajo constante, que no puede ser medido en toda la oferta de programas de licenciatura, pero que los tres programas sometidos en este estudio (Ciencias de la Educación, Derecho e Ingeniería) nos han permitido documentar la experiencia de cambio, para los diferentes actores, en los que se reconoce que ha sido una travesía distinta.

Queda pendiente entonces, el trabajo de adaptación y establecimiento de la reforma: a través no sólo de capacitación pedagógica a los docentes, sino de un proceso, por mucho, más complejo, que permita incidir en la tensión entre tradición e innovación, entre autonomía y heteronimia.

También queda pendiente hacer un estudio más complejo en torno a la forma en que el modelo responde a la naturaleza del conocimiento y la disciplina.

Queda en el tintero difundir entre la sociedad en general, la diferencia entre el desarrollo de la competencia³⁴⁶ y la competencia (referido a la disputa y la contienda³⁴⁷), término que ha atraído serías confusiones, como en el caso específico de la UABC en que “la subasta” ha sido confundida con la acción de competir por un lugar, lo que ha desvirtuado el sentido y significado de lo que pedagógicamente es “el desarrollo de una competencia”.

Finalmente

Este trabajo aporta una detallada documentación de la experiencia del establecimiento de uno de los modelos innovadores, que surge en los noventa. El trabajo presenta las dificultades operativas de aplicación del modelo curricular, el funcionamiento del modelo con distintas disciplinas, la transición de roles (de docente a tutor), la tensión entre la tradición y la innovación. Esto permite corroborar que en la educación siempre existen particularidades en las disciplinas y que no todo el tratamiento en la educación es homogéneo. Aunque la presente investigación permitió abrir nuevas preguntas para futuras investigaciones, seguimos intentando descifrar los cambios al interior del aula, que han posibilitado los “modelos curriculares innovadores” que para el caso concreto de la UABC, ha sido el modelo de competencias con vinculación social, que de alguna manera es ejemplo, de que existe posibilidad de transformación de la práctica educativa y que ésta, no está demás decirlo, es gradual y requiere de un largo proceso de trabajo grupal e individual (docentes, estudiantes, expertos curriculares, investigadores... etc.).

Para mí el tema más importante que abre esta tesis está centrada en la labor docente, ya que aunque los enfoques restan centralidad a la figura docente, considero que sin la modificación de su práctica no hay un cambio en el fondo, así que centró las siguientes preguntas como retos que posibilita el presente trabajo ¿Cómo lograr desarraigar el hábito del docente tradicional, para lograr que el sujeto realice nuevas prácticas?, ¿Cómo lograr

³⁴⁶ Legitimación del conocimiento: saber, saber ser, saber hacer.

³⁴⁷ Entre dos o más personas sobre algo.

que las disciplinas más teóricas experimenten cambios en la enseñanza y el aprendizaje?, también surgen otras preguntas, ¿Cómo revitalizar la docencia como tarea importante, a pesar de que los programas de estímulos otorgan mayor beneficio al docente investigador y no al docente-docente?

Así podemos afirmar que a pesar de que algunos profesores no coinciden en que hay importantes avances en el tratamiento que se le está dando a la educación con el modelo de competencias con vinculación social en la UABC, hemos notado que transformar la educación hoy por hoy es posible y es real, pero que forma parte de las voluntades individuales y no del enredado mundo en el cual las imposiciones gubernamentales son impedimento o detonante para que una acción se asuma o no como buena o pertinente.

Bibliografía y Mesografía

ACOSTA SILVA, Adrián. *La ANUIES y la agenda de políticas de Educación superior 1950 a 2000*. En Revista de la Educación Superior en Línea. Num. 116. [en línea] México, ANUIES, Octubre-Diciembre, 2000. Disponible en: <http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res116/info116.htm> Consulta: Febrero 2011

ANDRADE CÁZARES, Rocío Adela. *Tesis Doctoral: El currículum del bachillerato general y el desarrollo de competencias. Estudio de caso en dos planteles del sistema de educación media superior de la Universidad de Guadalajara*. México, UdeG, 2011.

APPLE W. Michael. "Historia Curricular y control social" En *Ideología y Currículo*. Tr. Rafael Lassaletta. Madrid, AKal/Universitaria, 1986. (Serie Educación). 224p.

ARREDONDO GALVÁN, Víctor Martiniano. *Perspectivas y retos de la modernización de la educación superior [en línea]*. México, Anuies, 198. Número 78. Disponible en: <http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res078/txt4.htm> Consulta: 18 de Febrero de 2011.

BARRÓN, Concepción. *Seminario de Planes y Programas de Estudio. Posgrado Pedagogía UNAM*. 2010

BELLOCCHIO ALBORNOZ, Mabel. “¿Qué significa ‘competencias’ cuando se habla de currículum basado en competencias?”, artículo escrito para el curso ANUIES de “Currículum basado en competencias”, impartido en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, s/e

BERGER Peter y LUCKMANN Thomas. *La construcción social de la realidad*. Madrid, Amorrort, 2008. 233p.

BISQUERRA ALZINA, Rafael. "El estudio de casos" En *Metodología de la investigación educativa*. España, Editorial Muralla, 2004.

BECHER, Tony. *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. 1ed. Barcelona, Gedisa, 2001©1989. (Biblioteca de Educación Superior) 253p.

BLANCO, Mercedes *Diccionario temático CIESAS [en línea]* Disponible en: www.ciesas.edu.mx/Publicaciones/diccionario/.../Blanco%20126b.pdf> Consulta Diciembre 2010.

CASANOVA, Ma. Antonia. *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid, La Muralla, 2006. 260p

CASTELLANOS, C. Ana Rosa. *Diseño curricular con base en competencias profesionales*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, (s/f). p. 3

CASTELLANOS C., Ana Rosa. *Hacia un modelo educativo innovador* .Universidad de Guadalajara.[en línea] Disponible en: [www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/.../c\)%20Nuevos%20modelos%20curriculares/1.c.2..pdf](http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/.../c)%20Nuevos%20modelos%20curriculares/1.c.2..pdf)> México, Universidad de Guadalajara. Congreso de retos y expectativas. Consulta: Marzo 2011.

CASTELLS Manuel. *La era de la información; economía, sociedad y cultura*. Tr. Carmen Martínez Gimeno. México, Siglo XXI, 1996©1999. 590p. (Vol. 1. La sociedad red)

COPAES. *Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior*. [en línea]. P.5.

CUMex. *Página principal: ¿Qué es?, propósitos, integrantes, estrategias*. . [en línea]. Disponible en: <http://www.cumex.org.mx/consorcio/index.php> Consulta: 24 de Enero de 2011.

CHAVEZ DE PAZ, Dennis. *Conceptos y técnicas de recolección de datos en la investigación jurídica social*. [en línea]. Disponible en: www.unifr.ch/ddp1/derechopenal/articulos/a_20080521_56.pdf Consulta: Septiembre 2010. Profesor Principal de la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Nacional mayor de San Marcos; Doctor en Sociología (UNMSM), Magíster en Economía (UNMSM), Abogado (UNMSM); Licenciado en Sociología (PUCP); Estudios de Post Grado (M.Phil). en The London School of Economics and Political Science, de la Universidad de Londres, Inglaterra; profesor visitante en la Universidad Johannes Kepler, Linz, Austria.

DELORS, Jacques. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. [En línea]. Santillana y Ediciones UNESCO, 1996. 156p. Disponible en www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF Consulta: Febrero de 2011.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Empleadores de universitarios: un estudio de sus opiniones*. México, CESU (ahora IISUE), 1995, 138p.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Ensayos sobre la problemática curricular*. 5ed. México, Trillas, 1996©2009. 116p. (1 Educación Superior- Curricular. 2. Educación superior-México-Alocuciones, ensayos, conferencias).

DÍAZ BARRIGA, Ángel.. et al. "*Ideología y discurso en el caso Xochimilco*". Ponencia presentada en el Congreso Interno de Evaluación de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, UAM-Xochimilco, México, 1986.

DIAZ BARRIGA, Ángel, et. al. *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México, IISUE, 2008.321p. p. 22-25

DÍAZ BARRIGA, CASALES. Ángel. Presentación power point: "Los dilemas de la Universidad ante los modelos"

DÍAZ BARRRIGA, Ángel. *Riesgos de los Sistemas de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*. [en línea]. Disponible en: <No esta disponible en línea> [Consulta: 13 de Mayo de 2008].

DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Tendencias e innovaciones curriculares en la educación superior*. [en línea]. México, ANUIES, 1988 (Número 71.) Ponencia presentada en el Foro Nacional de Innovaciones en la Educación Superior, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey. 1988. Disponible en: www.anuies.mx/servicios/p_anuies/.../revsup/.../txt2.htm. Consulta: Enero 2010

DIAZ BARRIGA, Ángel y MENDOZA ROJAS, Javier. *Educación Superior y Programa Nacional de Educación 2001-2006: Aportes para la discusión*. México, ANUIES, 1995. 247p. (Colección: biblioteca de Educación Superior, Serie Ensayos)

DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida. *Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa*. Perfiles educativos [en línea]. 2005, vol.27, n.107, pp. 57-84. ISSN 0185-2698. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982005000000004&script=sci_arttext. Consulta: Marzo 2010

DÍAZ-BARRIGA Arceo, Frida (2010), “Los profesores ante las innovaciones curriculares”, [en línea] en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm.1, pp. 37-57. Disponible: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>,> Consulta: Noviembre 2010.

DÍAZ BARRIGA, Frida y Elisa Lugo. “Desarrollo del currículo” En. *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. [en línea] México, COMIE, 2003. p. 65-66. Disponible en: < www.comie.org.mx > Colección: La investigación educativa en México 1992-2002. Vol. 5 304p

Diccionario Real Academia Española. [en línea]. Disponible en: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=modelo>. Consulta: Enero 2011.

DUSSEL, Inés y Marcelo Caruso *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana. Saberes clave para educadores. Buenos Aires. 1999. 220p.

FONTAS, Carina., et. al. *La técnica de los grupos focales en el marco de la investigación socio-cualitativa*. [en línea] Disponible en: <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/profesoras.htm>.> Consulta Noviembre 2010. Apud. BIXBY,

L.S.: " Grupos focales sobre difusión de la planificación familiar en Costa Rica"
Programa Centroamericano de Población. Universidad de Costa Rica

FORMICHELLA, María Marta. "*La evolución del concepto de innovación y su relación con el desarrollo*" [en línea]. Perú, Tres Arroyos, 2005. Disponible en: <<http://www.infoandina.org/node/5934>>. Consulta: Marzo 2011. (Monografía realizada en el marco de la Beca de Iniciación del INTA: "gestión del emprendimiento y la innovación" Director de Beca: Ing. José Ignacio Massigoge)

GACEL ÁVILA, Jocelyne. "La dimensión internacional de las universidades mexicanas". *Revista de la Educación Superior* [en línea]. En México, ANUIES, 2005, Núm. 115. Disponible en: http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/index2.php?clave=publicaciones/. Consulta: 5 de Enero de 2011

GAMEZ, Susana. *Informe del financiamiento de la educación superior en República Dominicana*. [en línea] Apud. RAMA, Claudio. "Las contradicciones del financiamiento universitario en América Latina y el Caribe", en Axel Didriksson y Alma Herrera (Coordinadores). *El financiamiento de la Universidad en América Latina y el Caribe*.p.25

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo*. Argentina, Paidós, Estado y Sociedad, 105, 2002, 116 p.

GARCIA MONTAÑO, Jorge. "Cultura y Educación en la frontera norte de México". En *Revista (Travesía) trimestral de la Dirección General de Asuntos Académicos*. México, UABC, 1989. (Nº 13, ejemplar. 1. Ene-Mar. 1989). (Biblioteca de Central UABC, Mexicali)

GRUPO ANDERE. *Diagnóstico Organizacional 2008, para la Universidad Autónoma de Baja California Mexicali*. (Documento Interno de la institución. México, GA, 2008. (Reporte de 10 cuartillas).

GUNDERMANN Kroll, Hans (2001). “El método de los estudios de caso”. En María Luisa Tarrés (Coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, FLACSO, El Colegio de México, Miguel Ángel Porrúa, México D.F., 2001, pp. 261-262.

HANNAN Andrew y SILVER Harold. *La innovación en la Enseñanza Superior: Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. España, Nacea, 2006. 196p.

H. AYUNTAMIENTO DE MEXICALI. *Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, Gobierno del Estado de Baja California*. [en línea] México, Gobierno de Baja California, © 2005. Disponible en:

<<http://www.inafed.gob.mx/work/templates/enciclo/bajacalifornia/municipios/02002a.html>> Consulta: 3 de Enero de 2010.

IBARRA COLADO, Eduardo (coord.). *La universidad ante el espejo de la excelencia: En juegos organizacionales*. México, UAM, 1993, 492p. (Colección CSH)

INEGI. “Características geográficas y culturales del estado de Baja California”. En *II Censo de Población y Vivienda 2005* [en línea] .México. Disponible en: <http://iris.inegi.gob.mx/mapoteca/frames.html?layer=100&map=%2Fvar%2Fwww%2Fhtdocs%2Fmapoteca%2Fmap_dig_cuentame2.map&program=%2Fcgi-bin%2Fmapserv&root=%2Fmapoteca&map_web_imagepath=%2Fvar%2Fwww%2Fhtdocs%2Fms_tmp%2F&map_web_imageurl=%2Fms_tmp%2F&box=false&d rag=true> Consulta: 1 de Enero de 2011.

INEGI. "Grado promedio de escolaridad por entidad federativa". *En II Conteo de Población y Vivienda 2005 [en línea]*. México. Disponible en: <<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P>>. Consulta: 1 de Enero de 2011.

KIRSI Tirri & SEPPO Tella "Educational Innovations as Identified by Some Finnish Decision-Makers" (Innovaciones educativas, identificado por algunos finlandeses quienes toman decisiones). [en línea] Finlandia, University of Helsinki, 1996. Disponible en: <<http://www.helsinki.fi/~tella/vasa.html>> (Consulta: Agosto, 2011).

Nota complementaria: Ponencia presentada en el Simposio sobre "Identidad europea en el cambio", en Vasa en mayo de 1996 (Esta es una versión ligeramente mejorada y actualizada del Informe Nacional Dr. Tirri es presentada anteriormente a la del Observatorio Europeo).

LOBATOS, MARTINEZ Lilia: *El currículo ante las actuales demandas de la nueva economía. Un estudio de caso en alta tecnología para la innovación, en algunas carreras de la Facultad de Ingeniería de la UABC*. Tesis Doctoral, Ensenada, IIIDE-UABC, 2009, 211p.

LOBATOS, MARTINEZ Lilia. *Flexibilización curricular; el caso de la UABC*. México, CESU-UNAM-UABC 2006. 214p.

LOMNITZ, Larissa y FORTES Jacqueline. "Adquisición de la identidad del científico" En *La formación del científico de México: Adquiriendo una nueva identidad*. México, Siglo Veintiuno Editores. p 140

LÓPEZ, Romualdo y CASILLAS, Miguel Ángel. "El PIFI. Notas sobre su diseño e instrumentación". En *Educación Superior y Programa Nacional de Educación*

2001-2006: *Aportes para la discusión*. México, ANUIES, 1995. 247p. (Colección: biblioteca de Educación Superior, Serie Ensayos) pp. 37- 74

MARMOLEJO, Francisco y LEÓN, Fernando. “La educación superior en la frontera México”. En *Revista de Educación Superior*. [en línea] México, ANUIES, Número 115. ISSN 0185-2760. Disponible: <http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res115/info115.htm> Consulta: Junio 2009.

M. B. Miles. *Innovation in Education*, Nueva York, Teachers College Prespa.

MEDINA SALGADO, C. y ESPINOSA ESPÍNDOLA, M.. “La innovación en las organizaciones modernas” [en línea] 1994. Disponible en: <<http://www-azc.uam.mx/publicaciones/gestion/num5/doc06.htm>>. Consulta: Febrero 2011

MENDOZA ROJAS, Javier. “Vinculación universidad-necesidades sociales: un terreno en confrontación” En POZAS H., Ricardo. *Universidad Nacional y sociedad*. México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades CIIH/UNAM, ©1990, 389p.

MENDOZA ROJAS, Javier y TABORGA, Torrico. *Elementos de evaluación del PROIDES y algunas líneas generales de estrategia para la educación superior* [en línea]. México, ANUIES. Número 69. Disponible: <http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res069/txt11.htm> Consulta: 3 Marzo de 2010.

MEZA ESTRADA, Antonio. “Educación y Migración en la frontera Mexicali-Caléxico”. En *Revista del instituto de investigaciones sociales*. Año VII, N°18-19. Enero-

abril/Mayo-Agosto de 1989. Vol 1, número 1. Enero –Junio 1989. (Biblioteca de Central UABC, Mexicali)

MORENO, BAYARDO, María Guadalupe. *Investigación e innovación educativa*. La tarea: Revista de Educación y Cultura de sección 47 del SNTE. [en línea]. México, SEP. Disponible en: <<http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>>. [Consulta: 28 Diciembre 2010]. N° páginas no disponibles.

MUNGARAY, Alejandro y GARCÍA DE LEÓN, Ma. Guadalupe. (coord..) *Desarrollo Fronterizo y Globalización*. México, ANUIES, 1997. 270p. (Colección Biblioteca de Educación superior. Desarrollo Fronterizo y Globalización).

NIEBLAS ORTIZ, Efraín Carlos y ESTRELLA VALENZUELA Gabriel. *Formación universitaria y ejercicio profesional de los egresados de la UABC*. México, Plaza y Valdés, 2002. 388p. (Cuadernos de planeación y desarrollo institucional).

OCDE. Innovation: The OECD Definition. (Innovación definida por la OCDE). [en línea]. Disponible en: <http://www.oecd.org/document/10/0,3746,en_2649_35845581_40898954_1_1_1_1,00.html>, Consulta: Agosto 2011. Francia, OCDE; 2011.

OPENHAIMER, Andrés. *Educación, innovación y claves para salir de la crisis*. [en línea]. Disponible en: <<http://estrategiaynegocios.net/ca/Default.aspx?option=12880>>. [Consulta: Octubre 2010].

PACHECO, Edith y BLANCO, Mercedes. *En busca de la "Metodología mixta" entre un estudio de corte cualitativo y el seguimiento de una cohorte en una encuesta retrospectiva*. [en línea]. <Disponible en:

redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve...>Estudios Demográficos y urbanos, septiembre-diciembre, N° 051. México, Colegio de México, 2002. pp. 485-521.

PEDRÓ, Francesco e PUIG Irene *Las reformas educativas: una perspectiva política comparada*. Paidós. Barcelona. España. Primera parte: “¿sirve para algo la política educativa? y “El análisis de políticas educativas” (1998) (pp.21-63)

PERRENOUD, Philippe. *Construir las competencias, ¿Es darle la espalda a los saberes?* [en línea] Ginebra, University de Geneva, Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II “Formación centrada en competencias (II)”. Disponible en: <http://www.redu.m.es/Red_U/m2> Consulta: Enero 2011.

PERRONE, Graciela y PROPPER, Flavia. *Diccionario de Educación*. Buenos Aires, Alfagrama, 2007. 421p.

PIÑERA, RAMIREZ David (Coord.) *Historia de la Universidad Autónoma de Baja California 1957-1997*. México, UABC, 1997. P. 495

PORTER, "La planeación de la autoridad. La planeación de la libertad: Inconsistencias e incompatibilidades del Programa Integral del Fortalecimiento Institucional (PIFI). En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, COMIE, 2004. (RMIE; JUL-SEP 2004, Vol. 9, Núm.22, pp 585-615)

POZAS H., Ricardo. *Universidad Nacional y sociedad*. México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades CIIH/UNAM, ©1990, 389p.

PUELLES LÓPEZ, Juan. *Modelos curriculares según los tres paradigmas.*[en línea] Memoria 2, España. Disponible en:<
<http://www.jpuelleslopez.com/Memoria2d.htm> >

RAMÍREZ RAMÍREZ, Ignacio. *Los orígenes de la problemática curricular. La teoría curricular: el currículum. Sus tipos.* [en línea] Diplomado internacional de didáctica y currículo

Diccionario de la Real Academia Española. [en línea]
http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=competencia

REGIONAL STAKEHOLDERS COMMITTEE (2009), “*The Paso de Norte Region, US-Mexico: Self-Evaluation Report*”, OECD Reviews of Higher Education in Regional and City Development, IMHE,
<http://www.oecd.org/edu/imhe/regionaldevelopment>

RIVERA-GARIBALDI, Irma. UABC y su modelo de vinculación orientada al fortalecimiento de la formación profesional como estrategia de apoyo a la competitividad regional. México, UABC. Documento proporcionado por la UABC

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto. *Alternativas al financiamiento universitario: Subsidios extraordinarios centralizados.* [en línea]. Artículos publicados en Campus Milenio sobre las recomendaciones de la OCDE. Disponible en:
<<http://firgoa.usc.es/drupal/taxonomy/term/354>> [Consulta: 28 Abril 2009]. Publicado 5/10 2007.

RODRIGUEZ GÓMEZ, Roberto. *Continuidad y cambio de las políticas de educación superior.* [en línea]. Publicación trimestral del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Revista Mexicana de Investigación Educativa

ISSN:1405-6666, enero-abril Vol. 7, N°. 14. 2002. Disponible en:
<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14001407.pdf>>, [Consulta: 28
Diciembre 2010]. P. 133-154 ó 25p.

RODRIGUEZ GÓMEZ, Roberto. Artículo: *Modernización de la Educación Superior*. [En
línea]. No Disponible. 16p.

RUIZ OLABUÉNAGA, José Ignacio. *Metodología de la investigación cualitativa*. 3ed.
España Artes graficas Rontegui (Bilbao, Universidad de Deuso) .2003. Serie
Ciencias Sociales, vol. 15. 341p.

SALINAS DE GORTARI, Carlos. “Artículo de revista *Educación Superior*”. México,
Dialogo Nacional/Revista de la Consulta Popular. México, IEPES, 26-04-88. p.
12-16.

SALINAS DE GORTARI, Carlos. “*Educación Superior*” en Universidad Futura. México,
Vol. 1, Núm. 1, 1989(A) p. 60-63.

SALINAS DE GORTARI, Carlos. “Palabras pronunciadas durante la ceremonia de
instalación de la comisión nacional para la consulta sobre la modernización de la
educación”, En *La educación, la mejor vía para la equidad social*, Presidencia de
la República, México, 16 de Enero 1989.

SALINAS DE GORTARI, Carlos. *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*. México,
Secretaría de Programación y presupuesto. 1989.

SANTILLAN BRICEÑO, Victoria Elena. *Tesis Doctoral: Expresión de las relaciones de poder en el proceso de diseño curricular*. Hidalgo, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. 2009. Director. Dra. Patricia Ducoing Watty. 238p

SANTONI RUGIU, Antonio. *Nostalgia del maestro artesano*. 2ed. CESU-UNAM. México. 1996. 287p. ©1988. (Colección: Problemas educativos de México. Los clásicos.) p. 92

SEP/ANUIES. *Estrategia para la integración y funcionamiento de los comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior (comités de pares)*. México, SEP/ANUIES, 1991 (B)

SEP. *Evaluación de la educación superior*. México, SEP, 1991. (Colección Modernización Educativa 1989-1994, Número 5. p.149-156

SEP. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. [en línea]. México, SEP, 2008. Disponible en: <www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/pdfs/.../nacional.../pronedu.pdf>, [Consulta: 28 de Enero de 2008].

SEP. *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. México, SEP, 1989

SESIK. *Guía PIFI 3.0*. Disponible en: <www.sesic.sep.gob.mx>, [Consulta: 28 Diciembre 2010].

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN SUPERIOR. *Aspectos financieros del sistema universitario de educación superior*. [en línea]. México, SES, 2006. Disponible en: <<http://www.ses4.sep.gob.mx>> [Consulta: 2006].

TABA, Hilda. *Elaboración del currículo*. 2ed. México, Troquel. 1974 © 1976. 662p.

Teorías de la interpretación. [en línea] Disponible en:
<www.tindon.org/julia_manzano/poesia4.pdf> Consulta Junio 2010.

TÜNNERMANN BERNHEIM, Carlos. *Calidad, evaluación institucional, acreditación y sistemas nacionales de acreditación*. [en línea]. Disponible en:
<<http://www.ilaedes.org/documentos/articulos/evaluaciónyacreditacion.pdf>> ó
<<http://www.uned.ac.cr/paa/pdf/Materiales-autoev/09.pdf>> [Consulta: 28
Diciembre 2007].

UABC. *Folleto Portafolio de presentación de la UABC*. Diseño Greenwind Desing Studio,
Fotografía de Edgar Meráz.

UABC. *Modelo educativo de la Universidad Autónoma de Baja California*. México,
UABC, 2006. Colección: Cuadernos de Planeación y Desarrollo Institucional. 73p.

UABC. *Página Web de la UABC* [en línea]. Disponible en: <www.uabc.com.mx>.
Consulta: 15 de Enero de 2011.

UABC. *Plan de desarrollo institucional 2007-2010*. México, UABC, 2007. 170p.

UABC (Mexicali). *Programa de desarrollo del campus Mexicali 2007-2010*. México,
UABC/Vicerrectoría. 2008. 199p.

UdeC. *Modelo curricular para nivel superior*. [en línea] Universidad de Colima,
Documento de trabajo. .. Disponible en:<

www.uco1.mx/acerca/coordinaciones/cgd/.../modelocurricular.pdf> [Consulta:
Marzo 2011].

ZABALZA, M. A. *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea, 2003-2005

Anexo 1

*De la Metodología
Guión de entrevistas, Cuestionarios y Manual
Maxqda*

Guión de entrevista a diseñadores

Especialistas que elaboran documentos de orientación institucional o planes de estudios, los responsables de una facultad para elaborar el diseño curricular

Construcción del modelo preguntar sobre cada uno de los modelos

1. ¿Cómo conociste el modelo educativo de tu institución?
2. ¿Cuáles son, en tu opinión, los elementos distintivos del mismo? ¿Cuáles son los principales referentes en los que se basó su construcción?
3. ¿En tu opinión cuál es el grado de conocimiento que existe del modelo educativo entre la planta académica de la Universidad? ¿En tu opinión hasta dónde los académicos se identifican con el mismo, le es indiferente, les orienta a realizar tareas educativas de manera distinta?
4. ¿Cómo se elaboró el modelo educativo de la institución? ¿Quiénes participaron en la elaboración del modelo

Traducción a orientación curricular

1. ¿Existe una propuesta curricular a nivel central en la universidad que sea orientadora de todos los diseños y reformas curriculares?
2. ¿Cuáles son las características de esta propuesta curricular?
3. ¿Qué relación guardan los elementos curriculares que caracterizan el diseño institucional con el modelo educativo?
4. ¿Hay retroalimentación entre diseño curricular y modelo educativo y/o entre modelo educativo y diseño curricular?
5. ¿Cómo se define institucionalmente la necesidad de reformar un plan de estudios?

6. ¿Cuáles son las estrategias institucionales que se establecen para la reforma/formulación de un plan de estudios?
7. En su opinión que aspectos del modelo educativo han sido más fáciles y más difíciles de trasponer/traducir en el trabajo curricular
1. Qué características tiene el proceso de aprobación formal de un plan de estudios y si tiene cambios u observaciones una vez que se registra en la Dirección General de Profesiones de la SEP
2. ¿Cuáles son los cambios más relevantes que Ud considera se han dado en la institución como resultado de la reforma curricular orientados con esta propuesta?
3. ¿Cuáles son las principales inercias que enfrenta?
4. ¿Cuáles son las principales dificultades estructurales que no alcanza a satisfacer?

Condiciones de funcionamiento

1. ¿Cómo se ha dado a conocer a la comunidad el modelo educativo institucional?
¿Existe algún mecanismo que permita determinar el grado de aceptación que tiene el mismo?
2. ¿Cómo se ha dado a conocer a la comunidad las principales ideas orientadoras de una reforma curricular?
3. ¿Existe algún mecanismo que permita determinar el grado de aceptación/rechazo de los profesores?
4. ¿El nuevo proyecto curricular implica modificar formas de trabajo institucional, de docentes y de alumnos? ¿Por favor señale cuáles?
5. ¿Se han realizado actividades de actualización docente para que los profesores conozcan los fundamentos de la reforma curricular y analicen los cambios que implica en su práctica pedagógica?
6. ¿El nuevo diseño curricular presupone un concepto diferente del papel del alumno?, ¿Qué características tiene este nuevo papel?, ¿Qué actividades han realizado para lograr que sus alumnos cuenten con las habilidades que reclama el nuevo plan de estudios?

7. ¿Cuáles son en su opinión las principales dificultades que se observan en la aplicación del nuevo modelo curricular?
8. ¿En su opinión que resultados se están obteniendo?
9. ¿El nuevo modelo curricular significa cambios en la forma de contratar a los profesores?
10. ¿El nuevo modelo curricular requiere de apoyos de infraestructura diferentes?
11. ¿Qué infraestructura ofrece la institución?
12. ¿Cómo enfrenta los retos de la necesidad de otra infraestructura?

Impacto/Valoración

1. En su opinión la formación profesional que se promueve en el nuevo modelo curricular en mejor que la anterior; tiene mayor vinculación con las necesidades sociales; tiene mayor vinculación con e sector productivo.
2. ¿Cómo afectan los criterios que emanan del PIFI al funcionamiento del programa, tales como: eficiencia terminal, incorporación al mercado ocupacional; operación de los cuerpos académicos?
3. ¿Cómo afecta el proceso de diseño curricular las evaluaciones que realizan los CIEES y el COPAES, así como los criterios que formulan tales organismos?
4. Aparte de lo anterior ¿tienen mecanismos previstos de seguimiento y evaluación del plan de estudios?

Guión de entrevista a docentes

Profesores que aplican el plan de estudios

Construcción del modelo (preguntar sobre cada uno de los modelos)

1. ¿Conoces el modelo educativo de tu institución?
2. Si lo conoces ¿cuál es el mecanismo o la forma que te permitió conocerlo?
3. ¿Cómo se ha difundido el modelo educativo en la institución?
4. ¿Consideras que tus compañeros académicos conocen el modelo?
5. ¿Qué acciones realizan en su trabajo cotidiano para dar contenido a este modelo educativo
6. ¿La evaluación del aprendizaje es congruente con el modelo educativo y curricular?

Traducción a orientación curricular

1. El plan de estudios vigente ¿ha sufrido modificaciones? ¿Cuáles considera relevantes?
2. ¿Participó o ha participado en la reestructuración del plan de estudios?
3. ¿Cómo está estructurado el plan de estudios, por áreas, módulos, espacios curriculares?
4. ¿Cómo han afectado las modificaciones curriculares su práctica docente?
5. ¿El enfoque didáctico con el cual trabaja en el aula es congruente con los postulados del plan de estudios?
6. ¿De qué manera se vincula su programa escolar con los otros programas del plan de estudios?, es oficial, es de academia o es una interpretación de ambos.
7. ¿Cómo se relaciona la asignatura, módulo o espacio curricular con el perfil?

Condiciones de funcionamiento

1. En función de que criterios distribuye los contenidos temáticos y las experiencias de aprendizaje
2. ¿Ha cambiado la forma de evaluar los conocimientos?
3. ¿Qué recursos emplea para sus sesiones, de alguna forma esto se ha modificado?

Impacto /Valoración

- ¿Cuál sería la opinión que le merece el modelo?
- ¿Qué modelo cree usted, que tenga mayor pertinencia con la demanda del sector productivo?
- ¿El modelo curricular (flexibilización, competencias o vinculación) le ha permitido una mejor práctica docente?

Cuestionario para alumnos

Fecha de aplicación: _____

Estimad@ alumn@:

El presente cuestionario tiene como objetivo identificar cuál es el conocimiento que tienen l@s alumn@s de la licenciatura sobre el modelo educativo y el modelo curricular del plan de estudios de su institución, como es su relación con el contenido y si pueden identificar nuevas formas de aprendizaje.

De antemano agradecemos tu participación para responder de forma honesta a las preguntas y te recordamos que la información que

I. DATOS GENERALES

1. Escribe la información que se solicita:

Sexo: _____

Edad: _____ años

Institución: _____

Licenciatura: _____

Año de ingreso a la Licenciatura: _____

% Créditos cursados: _____

Turno: _____

2. ¿Cuál es el semestre que cursas actualmente?

- 7mo. Semestre 8vo. Semestre
 9no. Semestre 10mo. Semestre

3. ¿Actualmente trabajas?

- Si
 No

4. ¿Cuentas con un Tutor Académico?

- Si
 No

5. ¿Cuándo se reúnen?

- Frecuentemente
 Regularmente
 Casi no nos reunimos

6. ¿Cuentas con una beca?

- Si
 No

7. ¿De qué tipo?

- PRONABES
 Por parte de la Universidad
 Por parte de otra institución

8. ¿Te dedicas de tiempo completo al estudio?

- Si
- No

9. ¿Cuántas horas a la semana dedicas al estudio independiente?

- Más de veinte
- Veinte
- Menos de veinte

10. Si tomas un curso en línea o realizas alguna actividad utilizando nuevas tecnologías. ¿Cuántas horas semanales dedicas?

- Más de diez
- Diez
- Menos de diez

11. ¿Realizas actividades en aula, laboratorio, taller, escenario de prácticas, entre otros?

- Si
- No
- Algunas de ellas

12. Describe como son las clases que consideras que te permiten mejores aprendizajes

13. Del total de las clases que has cursado ¿cuántas y cuáles consideras que responden a estas características?

14. Del total de las clases que has cursado ¿cuántas y cuáles consideras que no responden a estas características?

15. Describe cómo son las clases que consideras que te resultan con menor significado académico

16. Describe cómo son las clases que a tu parecer no te son significativas en tu aprendizaje

17. ¿Conoces el modelo educativo de tu Institución?

- Lo conozco en su mayoría
- Lo conozco poco
- Lo desconozco

18. Si lo conoces, ¿Cuál es el mecanismo o la forma que te permitió conocerlo?

- A través de un documento institucional que fue difundido entre los estudiantes.
 - A través de la información que existe sobre la licenciatura que curso, en la coordinación o jefatura de departamento.
 - A través de los medios de difusión de la Universidad. (gaceta, revistas, documentos, página web etc.)
19. ¿Qué tanto se ha difundido el modelo educativo en la institución?
- Suficientemente
 - Regularmente
 - Insuficientemente
20. ¿Conoces el plan de estudios de la licenciatura que cursas?
- Lo conozco en su mayoría
 - Lo conozco poco
 - Lo desconozco
21. Si lo conoces, ¿Cuál es el mecanismo o la forma que te permitió conocerlo?
- A través de un documento institucional que fue difundido entre los estudiantes.
 - A través de la información que existe sobre la licenciatura que curso, en la coordinación o jefatura de departamento.
 - A través de los medios de difusión de la Universidad. (gaceta, revistas, documentos, página web etc.)
22. ¿Qué tanto se ha difundido el plan de estudios de la licenciatura que estudias?
- Suficientemente
 - Regularmente
 - Insuficientemente
23. ¿Consideras que tus compañeros conocen el plan de estudios de la licenciatura que estudias?
- Lo conocen en su mayoría
 - Lo conocen poco
 - Lo desconocen
24. En relación a la aceptación del plan de estudios de la licenciatura que cursas de parte de los estudiantes:
- La mayoría acepta el modelo educativo pues considera que es actualizado y de calidad
 - La mayoría considera que es uno de los mejores a nivel nacional
 - La mayoría desconoce el modelo educativo
 - La mayoría considera que no es actualizado o es de poca calidad
25. ¿Consideras que los profesores conocen el plan de estudios?
- Lo conocen totalmente
 - Lo conocen poco
 - No lo conocen
26. ¿La evaluación del aprendizaje es congruente con el modelo educativo y curricular?
- Altamente congruente
 - Regularmente congruente
 - Poco congruente
27. El plan de estudios vigente ¿ha sufrido modificaciones?
- Si, recientemente

- Si, entre uno y cinco años
- Si, entre seis y diez años
- Si, hace más de diez años
- No ha sufrido modificaciones

28. ¿Cuáles considerarías relevantes? (menciónelas brevemente)

29. ¿Existió alguna participación por parte de los alumnos en la reestructuración del plan de estudios?

- Si, muy activamente
- Sí, pero muy poco
- No hubo participación
- No sé, no tengo información

30. ¿Cómo está estructurado el plan de estudios?

- Por áreas
- Por módulos
- Por espacios curriculares
- Experiencias Educativas
- Asignaturas o materias
- Otra modalidad (nómbrela) _____

31. De acuerdo al conocimiento que tienes del plan de estudios de tu institución puedes identificar alguna de las siguientes formas de enseñanza-aprendizaje (puedes señalar más de dos):

- Enseñanza situada,
- Enseñanza por problemas
- Enseñanza virtual
- Aprendizaje por competencias
- Aprendizaje flexible

32. ¿Consideras que las modificaciones curriculares que se han llevado a cabo en los planes de estudio han cambiado las formas de enseñanza de tus profesores?

- Si, en la mayoría de ellos,
- Si, en algunos de ellos
- No, ninguno ha modificado sus técnicas

33. ¿Qué tanto consideras que los contenidos del plan de estudio son congruentes con las demandas laborales?

- Hay una total congruencia
- Existe algo de congruencia
- No hay congruencia

En relación a los cambios que ha experimentado tu escuela o facultad a partir del nuevo plan de estudios de tu carrera. Selecciona la afirmación que según tu criterio corresponda:

34. Las cosas han cambiado poco, se sigue enseñando y evaluando de la misma forma

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

35. Los estudiantes logran más y mejores aprendizajes

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

36. La universidad ha modernizado las aulas, laboratorios y demás espacios dedicados a la enseñanza

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

37. La universidad cuenta con profesores mejor preparados y con estudios de posgrado

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

38. De tu experiencia con el nuevo plan de estudios podrías considerar que más compañeros reprobaban o abandonan la escuela.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

39. Las formas de enseñanza han cambiado, son más activas y se enfocan a aprender la profesión en escenarios reales.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

40. Los alumnos salen mejor preparados y tienen más oportunidades laborales.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

41. Crees que el nuevo plan de estudios permite a los alumnos reprobando menos o evitar dejar la universidad.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

42. La institución ha ganado prestigio a nivel nacional o internacional

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

43. La institución realiza acciones para que los profesores aprendan nuevas formas de enseñar

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

44. Los estudiantes desarrollan poco sus habilidades de pensamiento

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

45. En su mayoría, los profesores siguen enseñando de manera tradicional

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

46. Los alumnos salen mejor evaluados en los exámenes nacionales (por ejemplo, EGEL)

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

47. Se ha puesto mucho énfasis en que los estudiantes aprendan con tecnologías de la información y comunicación

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

48. Los alumnos han aprendido a resolver problemas y casos relevantes de su profesión

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

49. Se cuenta con una planta de tutores académicos que apoyan a que el trayecto académico de los estudiantes sea exitoso

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

50. Siguen predominando los cursos que enfatizan la teoría, con poca aplicación práctica

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

51. Los estudiantes participan cada vez más en proyectos de investigación o de intervención profesional.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

52. La enseñanza ha dejado de ser memorística, ahora el alumno construye su propio conocimiento.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

53. La institución tiene instaurados servicios accesibles y eficientes, de orientación y apoyo a los estudiantes

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

54. La manera de evaluar el aprendizaje ha cambiado, ahora se evalúan el desempeño y las producciones elaboradas por los estudiantes.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

55. Los planes de estudio son flexibles, el alumno puede elegir su trayecto académico.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

56. En gran cantidad de cursos o experiencias educativas los estudiantes desarrollan proyectos de trabajo colaborativos que ellos mismos eligen o proponen.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

57. El estudiante ha entrado en un mayor contacto con la realidad de la profesión

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

58. Los alumnos tienen la posibilidad de realizar auto y co-evaluación de lo que han aprendido.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

59. Tus profesores consideran que el plan de estudios es bueno y permite que los estudiantes mejoren su aprendizaje.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

60. Se ha incrementado el número de becas y apoyos que reciben los estudiantes

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

61. Los profesores brindan una atención más personalizada a los estudiantes.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

62. Se sigue evaluando al alumno principalmente mediante exámenes

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

63. Los estudiantes han mejorado su capacidad de trabajar en equipo y tomar decisiones

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

64. Actualmente se enfatiza el saber hacer y la aplicación del conocimiento

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

65. Los estudiantes consideran que el apoyo que reciben en la tutoría es fundamental para su formación.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

66. Consideras que el nuevo plan de estudios permite una mayor formación en valores y desempeño ético profesional.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

67. El plan de estudios permite desarrollar un enfoque de emprendedores

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

68. Las tutorías te permite mejorar en el aspecto personal y académico.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

69. La bibliografía que utilizas es congruente con los temas básicos del plan de estudios.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

70. Tus profesores opinan que el nuevo plan de estudios no beneficia el aprendizaje de los alumnos.

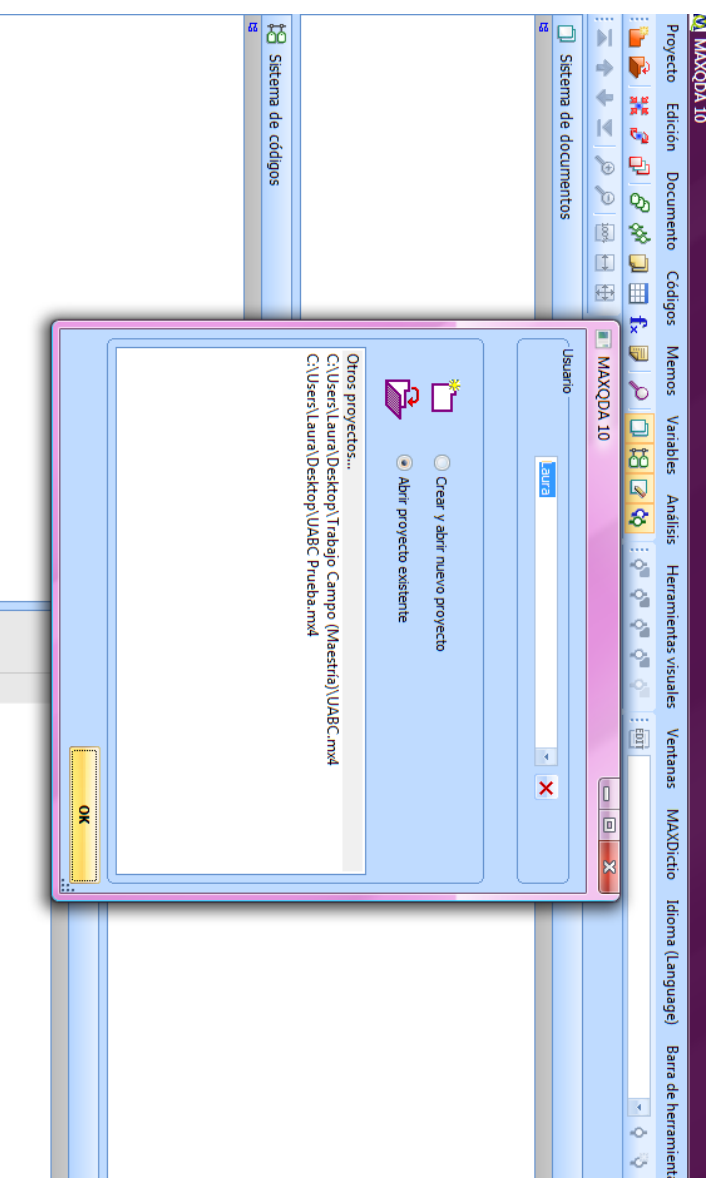
Totalmente de acuerdo De acuerdo Indeciso En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

MAXDA

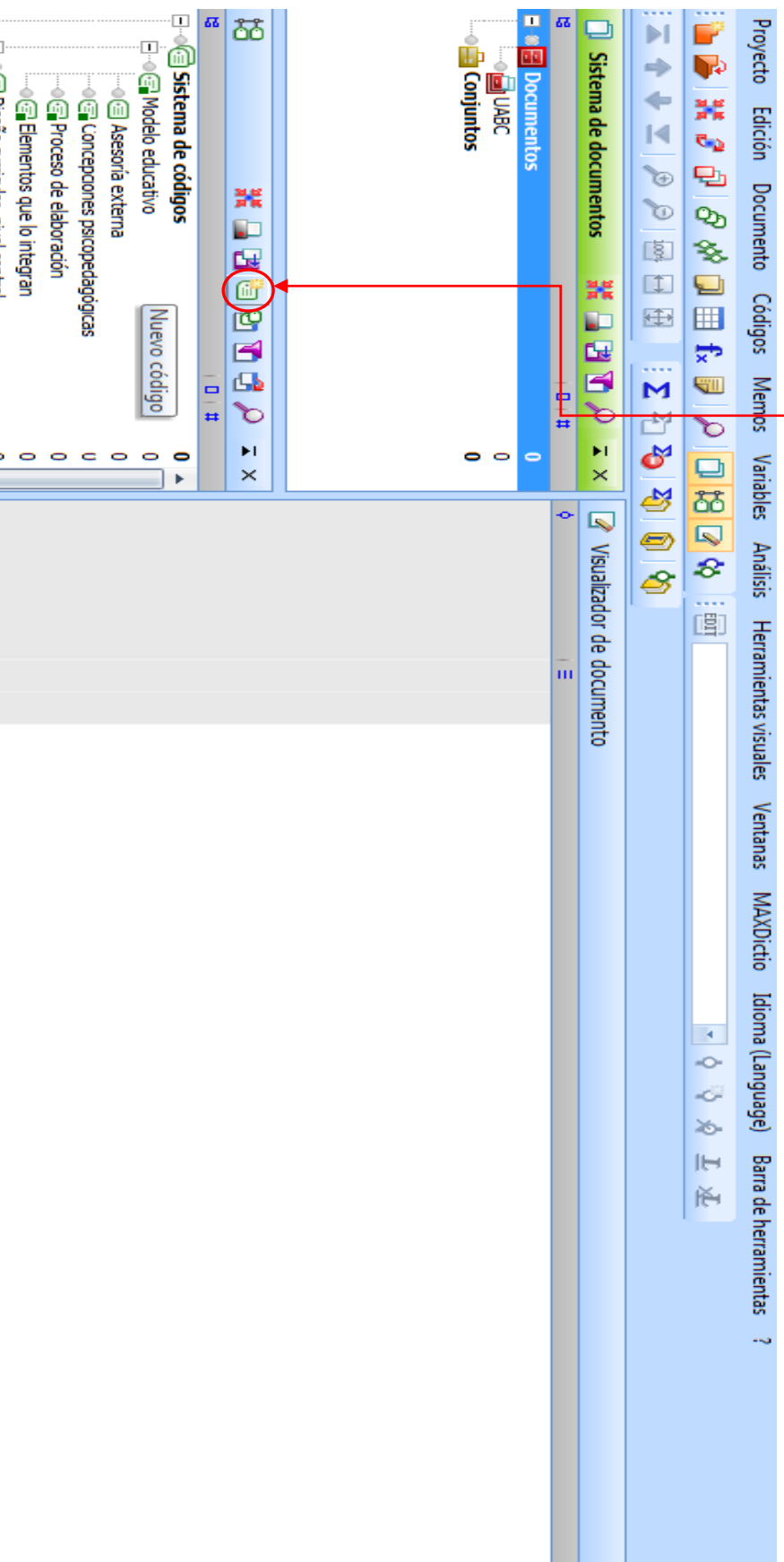
Para comenzar a procesar las entrevistas en MAXQDA es necesario haber transcrito el audio en Word, luego entonces guardar los distintos archivos con formato doc, pdf o rtf, cualquiera que sea el formato funcionará en el programa MAXQDA.

Al abrir el programa aparecerá la siguiente ventana, para iniciar se debe seleccionar el punto “crear y abrir nuevo proyecto”, una vez seleccionado este paso se deberá posicionar en la ventana de sistema de códigos como se muestra en la siguiente figura.



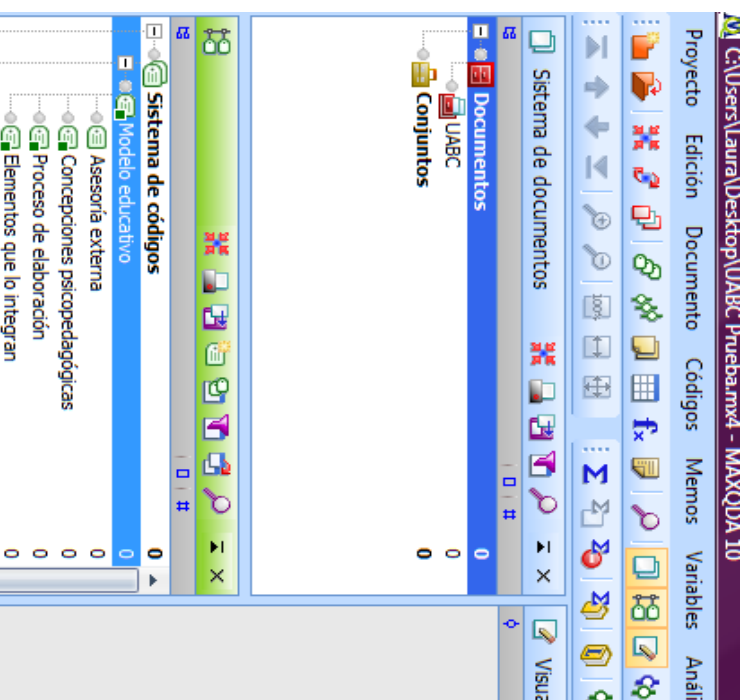
Para asignar un nuevo código

Para comenzar a realizar el árbol de códigos, a partir de los cuales se va a clasificar segmentos de las entrevistas, se requiere dar clic a la figura indicada “nuevo código”  y teclear el nombre de los códigos, digamos que los más generales.

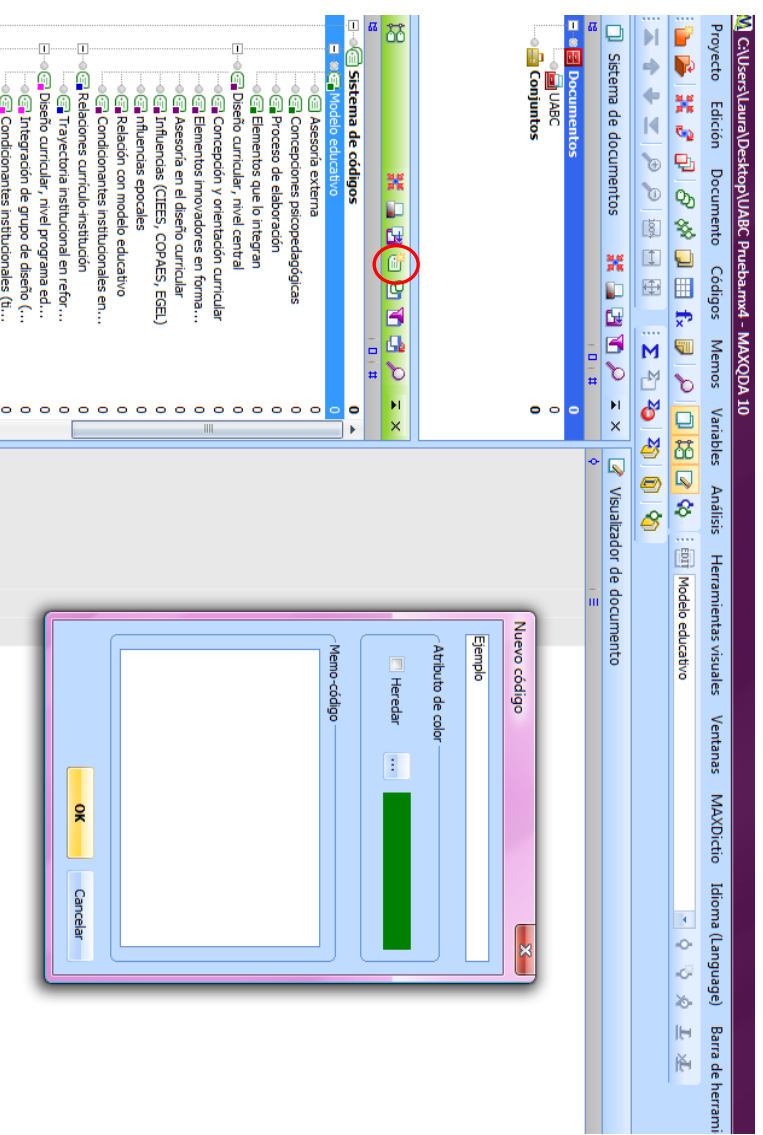


Importante para el árbol de códigos

Para realizar subcódigos debe darse clic en el código de los cuales dependen los subcódigos a generar.





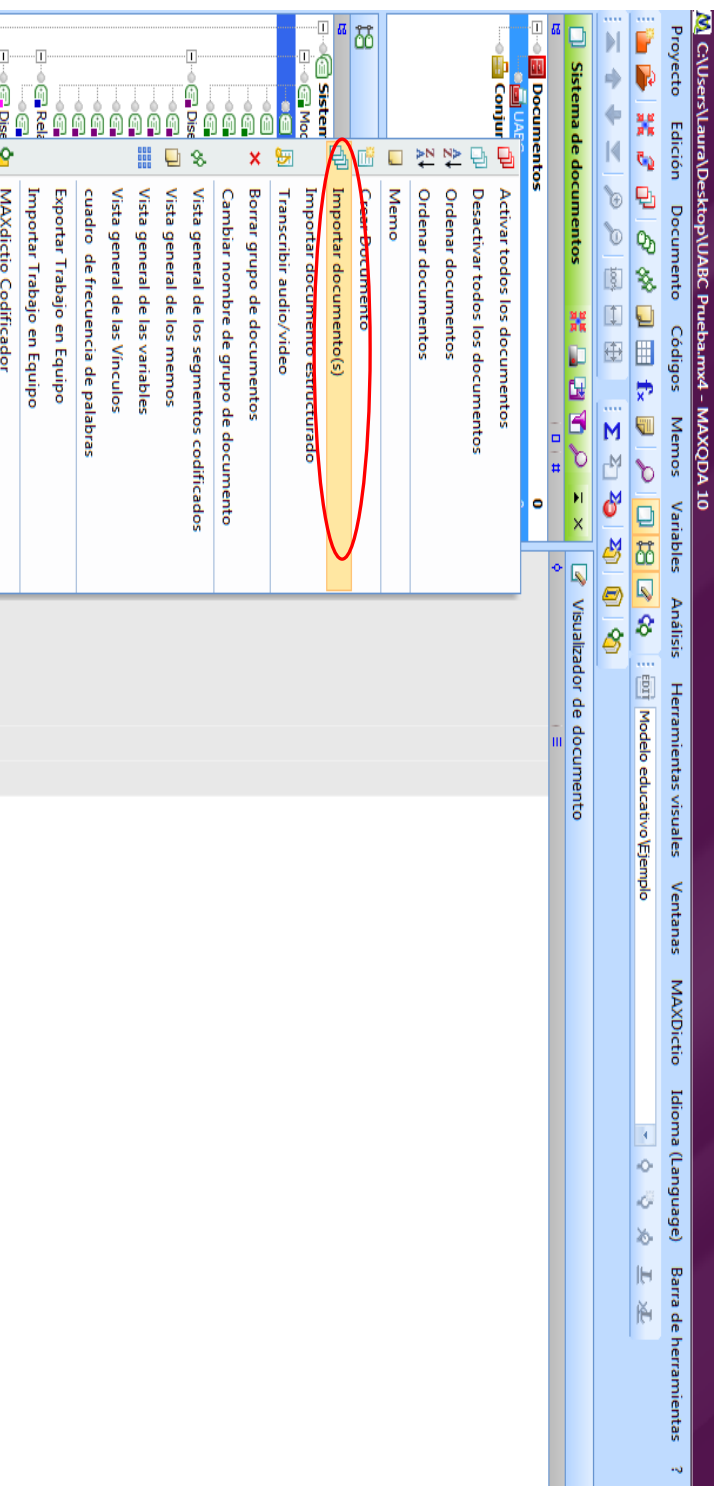
Por ejemplo: Para generar un subcódigo, se da clic en el código más general, en este caso **“modelo educativo”** (la barra azul turquesa indica que esta seleccionado) y luego otro clic al nuevo código (con el nombre “ejemplo”, nótese que ahí podemos asignar y cambiar el color) y así se forma el árbol.



Para cargar documentos al programa

Para comenzar a recuperar segmentos a partir del árbol de códigos se requiere cargar los documentos al programa.

Dar clic con el botón derecho en documentos  y seleccionar nuevo grupo de documentos , para asignar un conjunto, en este caso asigne UABC y luego volví a dar clic derecho e importar los documentos (necesario que todos los archivos este en un mismo formato sea PDF, DOC o RTPF).



Para codificar el texto o la entrevista

Una vez importado el documento, 1. Se selecciona el texto que se codificará, 2. Se da clic en el árbol de códigos para determinar el código que se utilizará y 3. Se da clic en la figura verde en la figura 3. Se da clic en el árbol de códigos para determinar el código que se utilizará y 3. Se da clic en la figura verde... existen dos formas parecidas, pero debe sólo seleccionarse la que nuestro, ya que la otra permite ir insertando nuevos códigos en función de un nuevo hallazgo.

70 ENTREVISTADOR. Ahorita escuche que hablaban de difusión y se me ocurre preguntarle como conocen el plan, como se percatan de que hay un cambio en el plan de estudios hacia un modelo por competencias, como se dan cuenta ustedes, ¿es informan?

71 E3: bueno en mi caso, mira yo te voy a decir, yo aparte de tener la maestría y el doctorado en el área educativa, bueno no me he titulado del doctorado, he tomado los cursos de competencias entonces si me dan una... yo sigo con carta descriptiva, una unidad de aprendizaje, la veo y digo ay son competencias, entonces por eso, en mi caso, no se, yo pienso que la mayoría de los docentes que participamos en muchas cosas tratamos de buscar cosas nuevas, que hay nuevo, donde esta, que se esta haciendo, todo y si hay mucha información en todas partes, quienes queremos seguir pues buscamos esa información y cada que nos invitan aquí o a alguna parte ahí vamos, ahí estamos, pero también el (no se entiende min. 35:32) escolar es pequeño.

72 L. Usted como se da cuenta, de este cambio, de repente llega o no se?

73 E2: pues mira como estoy dentro de lo que es el área administrativa, no específicamente estoy en donde se elaboran ese tipo de modificaciones y reestructuraciones del plan de estudios, pero de una u otra forma están cercas ahí las oficinas entonces por ahí andamos y como me toca elaborar informes a **rectoría campus Mexicali, entonces me doy cuenta cuantos programas se reestructuran, de que carre de que escuelas, entonces por ese medio a través de los informes del departamento es como yo me entero.**

74 ENTREVISTADOR. Usted como se da cuenta?

75 E4 (voz de hombre): la verdad si de una manera muy informal, osea ahorita hablaban de una parte clave, lo que es la capacitación, yo creo que seguramente todos los que estamos dentro de esta escuela independientemente si somos de asignatura o de tiempo completo hemos escuchado que existe un modelo por competencias, mas no quiere decir que la gente lo trabaje o que la gente se sienta apropiado de este modelo, yo en lo personal ha sido informal osea no, no ha sido honestamente a través de una comunicación formal, a través de una reunión académica, ha sido de una manera informal

Finalmente, así queda la selección del fragmento

The screenshot shows a document viewer interface. On the left, there is a list of items with a search bar and a 'Meccanismo por el que se da a co...' label. A red oval highlights this label. The main area displays a list of items with their corresponding text fragments. The selected item is 73, which is highlighted in blue. The text fragment for item 73 is: 'E2: pues mira como estoy dentro de lo que es el área administrativa, no específicamente estoy en donde se elaboran ese tipo de modificaciones y reestructuraciones del plan de estudios, pero de una u otra forma están cercas ahí las oficinas entonces por ahí andamos y como me toca elaborar informes a rectoría campus Mexicali, entonces me doy cuenta cuantos programas se reestructural, de que carreras, de que escuelas, entonces por ese medio a través de los informes del departamento es como yo me entero.'

73 E2: pues mira como estoy dentro de lo que es el área administrativa, no específicamente estoy en donde se elaboran ese tipo de modificaciones y reestructuraciones del plan de estudios, pero de una u otra forma están cercas ahí las oficinas entonces por ahí andamos y como me toca elaborar informes a rectoría campus Mexicali, entonces me doy cuenta cuantos programas se reestructural, de que carreras, de que escuelas, entonces por ese medio a través de los informes del departamento es como yo me entero.

74 ENTREVISTADOR: Usted como se da cuenta?

75 E4 (voz de hombre): la verdad sí de una manera muy informal, ósea ahorita hablaban de una parte clave, lo que es la capacitación, yo creo que seguramente todos los que estamos dentro de esta escuela independientemente si somos de asignatura o de tiempo completo hemos escuchado que existe un modelo por competencias, mas no quiere decir que la gente lo trabaje o que la gente se sienta apropiado de este modelo, yo en lo personal ha sido informal ósea no, no ha sido honestamente a través de una comunicación formal, a través de una reunión académica, ha sido de una manera informal

Una vez recuperados los segmentos de las entrevistas

Una vez codificadas las entrevistas, te posicionas en cada uno de los códigos (por ejemplo: Proceso de elaboración) y das clic derecho, esa acción generará una lista de acciones posibles, como se muestra en la siguiente figura, luego seleccionas con clic el icono “Vista general de los segmentos codificados”.

Proyecto Edición Documento

Activar

Activar códigos junto con los subcódigos

Atributo de color

Código de memo

Transformar en variable

Intersecciones

Borrar código(s)

Cambiar nombre del código

Copiar símbolo de códigos

Copiar codificaciones

Mover segmentos codificados

Vista general de los segmentos codificados

Vista general de memos vinculados

Panorama de la variable perfil

Importación de la variable del perfil

Nuevo código (Alt+N)

Ordenar códigos

Código a códigos favoritos

Proceso de elaboración

Proceso de elaboración y orientación curricular

Elementos que lo componen

Elementos innovadores en forma declarativa

Asesoría en el diseño curricular

Influencias especiales

Influencias especiales

Relación con modelo educativo

Condiciones institucionales en el diseño (tiempos, conflicto)

Recursos adicionales

Relaciones currículo-institución

Trayectoria institucional en reformas curriculares e innovación

Diseño curricular, nivel programa educativo

Visualizador de documento: UABC\26e

Segmentos recuperados

generales o las genéricas... no me acuerdo

14 **Entrevistador:** ¿Pero si eran...?

15 **Entrevistador:** Si eran 2 niveles, se manejaba déjeme ver porque hacer ratio me estaban creo que sí las competencias generales que se quedaban en el perfil y las específicas...

16 **Entrevistador:** Haber ahí me empezaba a entrar una duda, ¿decías que pedías que ubicara problemas?

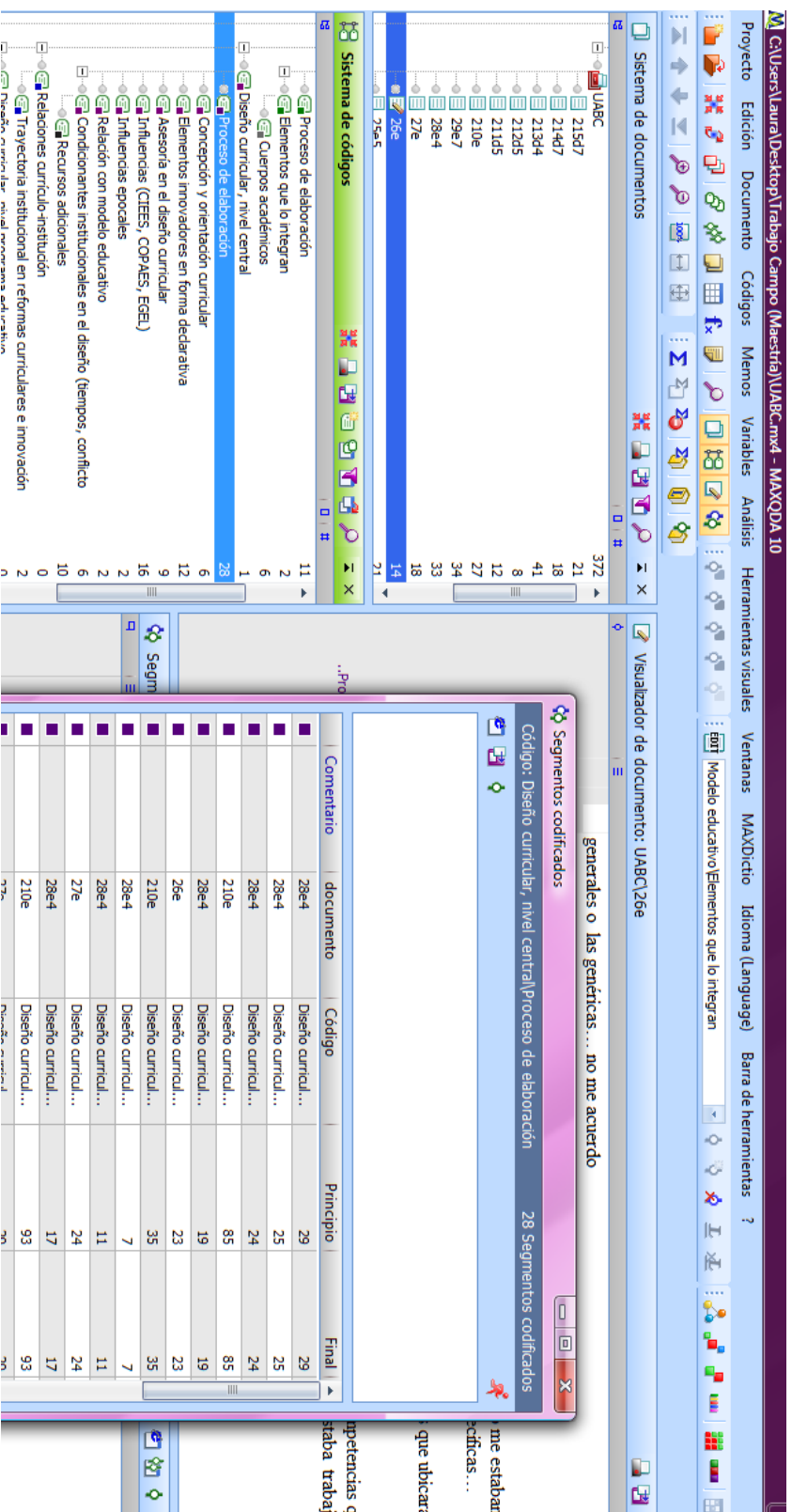
17 **Entrevistador:** Ósea como que la dinámica de ir bajando a construir sus competencias que de un análisis de su realidad, ósea de la problematización que era algo que estaba trabajando en Guadalajara en aquel tiempo.

18 **Entrevistador:** ¿La realidad profesional?

19 **Entrevistador:** Así es, la realidad profesional

Posterior a esta acción aparecerá un cuadro que indica el nombre el documento, el número de línea y la cita textual del segmento recuperado.

Este cuadro de segmentos recuperados permite, luego accionar un botón “mostrar tabla html”  que te envía finalmente a una tabla general, que posibilita una panorámica de todos los fragmentos recuperados vinculados al código de tu elección.



The screenshot shows the MAXQDA 10 interface. The main window displays a document titled 'UABC' with a list of segments. A pop-up window titled 'Segmentos codificados' is open, showing a table with the following data:

Código	Comentario	Principio	Final
28e-4	documento	29	29
28e-4	Diseño curricul...	25	25
28e-4	Diseño curricul...	24	24
210e	Diseño curricul...	85	85
28e-4	Diseño curricul...	19	19
26e	Diseño curricul...	23	23
210e	Diseño curricul...	35	35
28e-4	Diseño curricul...	7	7
28e-4	Diseño curricul...	11	11
27e	Diseño curricul...	24	24
28e-4	Diseño curricul...	17	17
210e	Diseño curricul...	93	93

Así muestra la tabla del reporte final, que ya puedes emplear para el reporte final de investigación. Ciertamente es que el MAXQDA tiene muchas más potencialidades, pero ya tendrás el tiempo y la inquietud de explorar más al respecto.

C:\Users\Laura\AppData\Roaming\MAXQDA10\Segmentos_codificados.htm - Windows Internet Explorer

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

C:\Users\Laura\AppData\Roaming\MAXQDA10\Segmentos_codificados.htm

Inicio AOL Safe Web Identity Safe Norton Sitios sugeridos Más complementos

Buscar Total Care Comprar E-mail ATM Noticias

(82 no leídos) Correo Yahoo! C:\Users\Laura\AppData...

Página Seguridad Herramientas

Comentario documento		Código	Principio	Final	Peso	Segmento	Autor	Fecha de creación	Grupo de document
		28e4	Diseño curricular, nivel central\Proceso de elaboración	29	29	0	Laura	26/04/2011 05:38	UABC
		28e4	Diseño curricular, nivel central\Proceso de elaboración	25	25	0	Laura	26/04/2011 12:25	UABC
		28e4	Diseño curricular, nivel central\Proceso de elaboración	24	24	0	Laura	26/04/2011 12:24	UABC
		210e	Diseño curricular, nivel central\Proceso de elaboración	85	85	0	Laura	27/04/2011 08:05	UABC
		28e4	Diseño curricular, nivel central\Proceso de elaboración	19	19	0	Laura	26/04/2011 12:19	UABC
		26e	Diseño curricular, nivel central\Proceso de elaboración	23	23	0	Laura	26/04/2011 06:18	UABC

Segmentos codificados

la administración oriento para que fuera por competencias

la cuestión es lo mismo, los de asignatura participan poco por sus propia dinámica no pueden asistir, o a veces también pienden el interés ven que se enfoca en una discusión y dicen: "yo vengo a dar mi clase y me voy" pero si se les invita a el pleno del consejo el consejo se hacia la división por áreas entonces nosotros teníamos la visión del área teórico-metodológica, teníamos la visión de medios audiovisuales, la de medios impresos y básicamente así nos dividimos cada una de estas áreas trabaja en particular las materias que correspondían, entonces por ejemplo nosotros tenemos talleres en comunicación entonces los talleres de televisión, de fotografía, de radio, con profesores que dan materias como cine y guionismo nos juntábamos y trabajábamos las materias y comenzábamos a definir las competencia

Cada carrera tiene su consejo académico en este caso en Educación, se invito a la gente por horas, pero regularmente ellos no asistían a las reuniones porque trabajan porque están en otras escuelas, uno que otro maestro estuvo al pendiente, la mayoría de los maestros que trabajan por hora no, lo que estábamos trabajando éramos maestros de tiempo completo y nos reunimos periódicamente durante el semestre para diferentes actividades

Cada unidad de una competencia general, la competencia general del plan de estudios con las competencias generales del plan de estudios que el grupo de competencias específicas y de las cuales, de ahí las competencias de cada una de las materias o unidades de aprendizaje. (que estamos manejando) tienen que cumplir, en cierta parte con las competencias específicas que se establecen, cuando tú estructuras una materia le das competencia general a la materia, pero que obviamente esa competencia general esta relacionada con cumplir con las competencias del plan de estudios

e, llegaba a unos acuerdos en el pleno de los que estábamos trabajando con el diseño y regresaban a los consejos académicos y traían otra idea diferente a la que ya se había llegado, que se había acordado y luego venía y la exponía y ya se movía mucho de lo que se había avanzado y ya luego se tenía que regresar y había consejos que por escrito mandaban cada una de sus propuestas o en qué estaban de acuerdo y en qué no estaban de acuerdo y pues en ese sentido era desgastant

e supone que es producto del diagnóstico que se había hecho, de un diagnóstico que se les pedía previo que incluía la parte interna y externa de su disciplina, que ahí venía la informaron de egresados de empleadores y de los mismos maestros y alumnos con lo cual debían identificar lo que pasaba con su disciplina

Anexo 2

*Del capítulo 2. La universidad hacia las
políticas de modernización educativa*

Tabla A1. Instituciones que se crean para la negociación entre las IES y el Gobierno Federal
En el marco de gestación de una política educativa

Instituciones que se crean para la negociación entre las IES y el Gobierno Federal		
En el marco de gestación de una política educativa		
Año de creación	Institución/Organización	Campo de acción
1978	SESI Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica	
	SINAPPES Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior	
	CONPES Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior	Principal campo de producción de políticas Tomo como eje de planeación 1978-1988 De ellas surge: Plan Nacional de Educación Superior y el establecimiento de lineamientos para 10 años (1981-1991) Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES) En 1984 y 1985 Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) con metas para 1987 y 1988
	CORPES Consejos Regionales para la Planeación de la Educación Superior	
	COEPES Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior	

Tabla A1. Fuente: Diseño y Elaboración Propia con datos de PIÑERA, RAMIREZ David (Coord.) Historia de la Universidad Autónoma de Baja California 1957-1997

Tabla A2. Fondos para la adquisición de recursos complementarios para
Universidades Públicas Estatales (UPES)

Fondo Competitivo	Objetivo y/o finalidad	Evaluación de la calidad;	Requisitos del fondo:	Monto destinado para operarlo 2009. Millones de pesos
Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEPE)	Impulsar la consolidación de cuerpos académicos de alto nivel mediante becas de posgrado y otros apoyos para profesores de carrera, a través de la generación de nuevas plazas de tiempo completo para docentes con posgrados.	A través del PIFI	Evaluación de “pares” o expertos contrastado el proyecto con el PIFI.	200
Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES)	Aportar recursos extraordinarios no regularizables a las IES y se concentra en el apoyo de proyectos institucionales de adquisición y renovación de equipamiento, así como de renovación académica y administrativa.	A través del PIFI	Evaluación de “pares” o expertos contrastado el proyecto con el PIFI.	50
Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales con evaluación de la ANUIES (FIUPEA)	Contribuir a que las instituciones públicas cuenten con apoyos extraordinarios que les permitan ampliar y modernizar permanentemente la infraestructura	A través del PIFI	Evaluación de “pares” o expertos contrastado el proyecto con el PIFI. Acreditación Agencia reconocidas por COPAES	50

<p>Fondo para el modelo de asignación adicional al subsidio federal ordinario, universidades públicas estatales (distribución por la fórmula Cupia con participación de la SEP y ANUIES)</p>	<p>El objetivo de este fondo es asignar fondo adicional a las IES y para ello considera una formulada basada en el desempeño que se traduce en indicadores de docencia e investigación y criterios para fijar el subsidio a dichas funciones.</p>	<p>-Evaluación CIEES -Oferta evaluada por agencias reconocidas por COPAES -Programas de posgrado pertenecientes al Padrón Nacional de Posgrado SEP-CONACyT.</p>		
<p>Fondo para el reconocimiento de plantilla de Las universidades públicas estatales</p>	<p>Podrán concursar para la obtención de recursos de este fondo, las UPE que por razones de crecimiento, reestructuración o necesidades apremiantes debidamente justificadas, se hayan visto en la necesidad de contratar en el pasado personal de apoyo administrativo que ya forma parte permanente de la plantilla, que cuenta con una antigüedad mínima de cuatro años, que ha sido financiado con ingresos Distintos al subsidio federal.</p>			<p>600</p>

Fondo Competitivo	Objetivo y/o finalidad	Evaluación de la calidad;	Requisitos del fondo:	Monto destinado para operarlo 2009. Millones de pesos
Fondo para la Ampliación de la Oferta Educativa de Nivel Superior	Este fondo tiene como objetivo contribuir a la creación de nuevas instituciones de educación superior o de nuevos campus o extensiones de instituciones ya existentes			600
Fondo para la Consolidación de las Universidades Públicas Estatales y con Apoyo Solidario	El objetivo de este fondo es la consolidación traducido en la mejora de la universidades públicas estatales			1,000
Fondo para incremento de la matrícula en educación superior de las universidades públicas estatales y con apoyo solidario	La SEP canalizará los recursos de este fondo para: 1.Incrementar la matrícula de tipo en programas reconocidos por su buena calidad, 2.Crear programas educativos, 3. Incrementar la matrícula en programas educativos que aún no cuenten con al menos una generación de egresados, 4. Aumentar la matrícula en programas de posgrado reconocidos por el PNPC, 5. Incrementar la matrícula en programas y modalidades flexibles.	-Se evalúa la oferta a través de agencias reconocidas por COPAES y CONACYT		1,000

Fondo de apoyo para reformas estructurales de las universidades públicas estatales				
Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM)	Otorga recursos para construcción, mantenimiento y reparación de la infraestructura de las universidades pública estatales.			
Fondo de apoyo para saneamiento financiero de las upes por debajo de la media nacional en subsidio por alumno	El objetivo de este fondo es lograr la equidad de recursos de las instituciones “más pobres”. Los recursos de este fondo únicamente se destinarán para cada una de las UPE señaladas en el anexo 26 D de las reasignaciones al Presupuesto de Egresos de la Federación 2009, con los montos ahí indicados. Las UPE deberán presentar un proyecto institucional para el saneamiento financiero.	Se evalúa que la universidad que solicita el recurso realmente este entre las universidades que cuentan con menos recursos		1,000

Tabla A2. Fuente: Elaboración propia con datos de RODRIGUEZ GÓMEZ, Roberto. *Continuidad y cambio de las políticas de educación superior. [en línea]*, datos de los Fondos 2009[en línea] y MENDOZA ROJAS, Javier. Presentación Digital: *Cabildeo legislativo*.


Tabla A3. Vocabulario PIFI

<i>A</i>	
Análisis	<p>Cuando la guía solicita el análisis de cierto ámbito de la institución se refiere a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar un diagnóstico de las características y circunstancias de la situación en que se encuentra la institución, las DES, los PE y los CA; para lo cual debe considerarse la Misión, la Visión, las políticas, los objetivos estratégicos y las metas compromiso, según sea el caso. • Identificar las causas que originan las diferencias entre la situación actual y la deseable. • Realizar como parte del análisis una revisión sobre la pertinencia y suficiencia de las estrategias actuales para alcanzar las metas compromiso. • Inferir juicios de valor y conclusiones que orienten la solución de la problemática identificada, con base en la congruencia con el marco de referencia.
Análisis de brechas entre las DES	<p>Cuando en la guía se menciona el análisis de brechas entre las DES y entre los PE y CA de una DES, se refiere al estudio detallado del conjunto de las DES para identificar los rezagos y diferencias entre ellas respecto de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El grado de desarrollo de los PE. Los programas reconocidos por su buena calidad y los que no lo están • Los indicadores de desempeño de los estudiantes (tasas de aprobación, titulación, eficiencia terminal, etcétera) • La habilitación del profesorado de carrera • La conformación y grado de consolidación de los CA

	<ul style="list-style-type: none"> • Otros indicadores básicos
B	
Buen funcionamiento de una DES	<p>Cuando en la guía se menciona el buen funcionamiento de una DES se refiere a que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparten propósitos académicos comunes y un compromiso indisoluble con la mejora continua de la calidad educativa • Asumen objetivos educativos comunes • Comparten afinidad temática con las LGAC y contenidos de los PE • Suman sus capacidades y logran la convergencia de sus esfuerzos • Generan un efecto sinérgico
C	
Capacidad académica de una DES.	<p>La capacidad académica de una DES es función de la fortaleza de su planta académica y del grado de consolidación de sus CA. Por ejemplo, la capacidad académica de una DES que ofrece programas educativos del tipo básico o intermedio, es directamente proporcional al número de PTC con perfil deseable, al número de cuerpos académicos consolidados y a la pertenencia de sus miembros al SNI o al SNC. &De manera inversa, en una DES con baja capacidad académica muy pocos de sus profesores tienen el perfil deseable, ninguno o pocos son miembros del SNI o del SNC, y sus CA se encuentran en formación. &En el caso de una DES que ofrece programas prácticos, prácticos con formación individualizada, o científico-prácticos, la capacidad académica puede medirse de la misma forma que en el caso anterior, adecuando o sustituyendo correctamente la información sobre PTC en el SNI o SNC por PTC y</p>

	profesores de asignatura (PA) con reconocimiento a su trayectoria profesional o los de mayor reconocimiento en el Programa de Estímulos de la institución, entre otros.
Cohorte	Grupo de alumnos que inician sus estudios en un programa educativo al mismo tiempo, es decir, en el mismo periodo escolar (generación).
Competitividad (rendimiento) académica de una DES	Es el resultado neto del desempeño de una DES en un periodo determinado, medido en términos de indicadores como el número de programas educativos acreditados o transitoriamente en el nivel 1 de los CIEES; el número de PE registrados en el PNP SEP-CONACYT; eficiencia terminal; titulados egresados que obtienen empleo en los primeros seis meses después de su egreso, entre otros. La competitividad (rendimiento) académica está relacionada íntimamente con la capacidad académica de la DES y da cuenta directamente de la calidad de los servicios que ofrece.
Consistencia	<p>Cuando en la guía se menciona Consistencia, se refiere a que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las políticas de las DES sean congruentes con las políticas de la institución • En cada ProDES los proyectos y las metas compromiso se relacionan con las fortalezas y problemas identificados en la autoevaluación y a las políticas de la DES • En el ProGES los proyectos y las metas compromiso se relacionan con las fortalezas y problemas identificados en la autoevaluación y a las políticas institucionales
Consistencia interna de los ProDES y ProGES	Correspondencia (compatibilidad, congruencia y afinidad) de los resultados y productos de la planeación (ProDES y ProGES) con la misión y visión, las políticas, la autoevaluación, la planeación y los compromisos adquiridos tanto en el nivel institucional como en el de las DES.
Contextualización	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los asuntos identificados en las DES cuya atención no es de su competencia y que deben ser atendidos a nivel institucional (problemas estructurales, normativa, construcciones, etc.)

	<p>2. Los asuntos identificados en las DES cuya atención se considera pertinente que sean atendidos en el ámbito institucional (conectividad, sistema integral de información, seguimiento de egresados, modelos de educación centrados en el aprendizaje, etc.)</p> <p>3. La atención de estos asuntos se deben plantear en proyectos incluidos en el ProGES.</p>
<p>Cuerpos académicos</p>	<p>Los cuerpos académicos son grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación o aplicación del conocimiento (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente atienden Programas Educativos (PE) en uno o en varios niveles de acuerdo con el perfil tipológico de la institución.</p> <p>Los siguientes son algunos de los rasgos característicos de los CA:</p> <p>CA en formación:</p> <p>Tienen bien identificados sus actuales integrantes.</p> <p>Por lo menos una minoría significativa de sus miembros tiene el perfil deseable con el grado preferente, o por lo menos la mitad tienen el perfil deseable con grado mínimo.</p> <p>Tienen bien definidas las líneas de generación y aplicación del conocimiento.</p> <p>Tienen contactos con cuerpos académicos afines y de alto nivel de otras instituciones del país o del extranjero con quienes desean establecer vínculos de colaboración.</p> <p>Tienen información de la plataforma básica que necesitan para su trabajo.</p> <p>CA en consolidación:</p> <p>Alrededor de la mitad de sus integrantes tiene el grado preferente y cuenta con productos sólidos de generación o aplicación del conocimiento.</p> <p>Una mayoría tiene reconocimiento del perfil deseable.</p> <p>Participan conjuntamente en líneas de generación o aplicación del conocimiento bien definidas.</p> <p>Una mayoría participa activamente en redes de intercambio con sus pares en el país y en el extranjero.</p>

	<p>Por lo menos la tercera parte cuenta con amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos. Cuentan con parte de la plataforma básica necesaria para su trabajo y tienen identificados sus requerimientos para completarla.</p> <p>CA consolidados:</p> <p>La mayoría de sus integrantes tienen la máxima habilitación académica que los capacita para generar y aplicar innovadoramente el conocimiento de manera independiente.</p> <p>Cuentan con amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos.</p> <p>Mantienen un alto compromiso institucional que se manifiesta en una amplia participación en docencia y en las demás tareas universitarias.</p> <p>Sostienen una intensa participación en redes de intercambio académico, con sus pares en el país y en el extranjero, así como con organismos e instituciones nacionales y del extranjero.</p>
	
Dependencias de Educación Superior (DES)	<p>Son las partes -escuelas, centros, institutos, direcciones, coordinaciones, departamentos, etc.- que integran una universidad en diferentes niveles de articulación respecto de la totalidad o del gobierno de la misma, tanto en el renglón académico como administrativo</p>
Dependencias de educación superior (DES).	<p>Unidades académicas universitarias y agrupadas por su afinidad temática, con el propósito de fortalecer los nexos entre las líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) y su transmisión (docencia) y difusión. En las DES radican los CA y se imparten los PE.</p>

E

Estrategias institucionales	Son el conjunto de acciones orientadas a solucionar problemas de la institución o a consolidar sus fortalezas. Representan los medios para alcanzar objetivos y cumplir con las metas-compromiso.
------------------------------------	---

F



Fortalezas	Son las funciones o actividades que una institución desempeña muy bien en términos relativos (comparativos con otras instituciones) y absolutos (en relación con estándares). Las fortalezas son consecuencia de las habilidades y conocimientos del personal y de su compromiso con la misión y visión institucionales, así como de la normativa, recursos materiales, estructura y clima organizacionales. Ellas son fundamentales para lograr los objetivos de la institución.
-------------------	---

J

Indicador de desempeño (Niveles institucional y DES).	Es un término que expresa numéricamente el desempeño institucional o de una DES en una actividad específica durante un periodo determinado.
--	---

M

	Representa el valor de un indicador que la institución, una DES o un Programa Educativo (PE) se compromete alcanzar en un año determinado. &Es de gran utilidad para la institución porque representa la expresión cuantitativa
--	---

Meta compromiso	de un estado a alcanzar y le sirve de referencia para la autoevaluación y determinación, en su caso, de la brecha que resta por atender para cumplir con el compromiso o para conocer que se alcanzó el objetivo. Sirve de insumo para la definición de políticas y de estrategias.
	
Objetivos Estratégicos	Son los resultados específicos que la institución o una DES pretenden alcanzar. Son esenciales para el éxito de la institución o de la DES porque establecen un curso, ayudan a la evaluación, producen sinergia, revelan prioridades, permiten la coordinación y sientan las bases para planificar, organizar, motivar y controlar con eficacia el proceso para la consecución de los resultados previstos. Los objetivos estratégicos deben ser desafiantes, medibles, constantes, razonables y claros.
	
Perfil deseable	<p>Reconocimiento que otorga la SESIC, a solicitud del interesado, a aquellos profesores que reúnan los siguientes requisitos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.) Tener plaza de profesor, docente, investigador o profesor-investigador de tiempo completo en el nivel de educación superior y estar activo en sus funciones académicas en el momento de presentar su solicitud. 2.) Haber obtenido el grado preferente (doctorado) o mínimo, (maestría o especialidad médica con orientación clínica en el área de la salud reconocidas por la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos en Salud). 3.) Demostrar de manera fehaciente su actividad en: <ol style="list-style-type: none"> i. Docencia.- Haber impartido mínimamente el equivalente de un curso frente a grupo al año, durante los tres años lectivos inmediatos anteriores a la fecha de presentar su solicitud o, durante el tiempo transcurrido desde su incorporación a la IES o, desde la obtención de su último grado, en caso de que este tiempo sea inferior a tres años. ii. Generación y/o aplicación innovadora del conocimiento.- Haber participado activamente al menos en un

	<p>proyecto de generación y/o aplicación innovadora del conocimiento. Esta participación deberá constatarse con la elaboración de uno o más productos de buena calidad por año en promedio (artículos publicados en revistas arbitradas de preferencia indexadas, libros, capítulos de libros, y obras artísticas o patentes, entre otras), durante los últimos tres años o, durante el tiempo transcurrido desde su incorporación a la IES o, desde la obtención de su último grado, si este tiempo es inferior a tres años.</p> <p>iii. Tutoría.- Haberla impartido a individuos o grupos en el último año, o haber dirigido al menos un tesista.</p> <p>iv. Gestión académica individual o colegiada.- Tareas relacionadas con la organización del trabajo académico durante el último año, tales como la dirección de seminarios periódicos, la organización de eventos académicos, el desempeño de funciones académico-administrativas, la participación en comités de evaluación académica, y la participación en órganos colegiados (como miembro o en comisiones especiales nombradas por dichos órganos), entre otras.</p> <p>Es importante observar que <u>ninguna de estas funciones puede sustituirse por alguna de las otras.</u></p>
Políticas institucionales	Son enunciados, lineamientos y reglas que vinculan la misión de la institución con la visión, y que sirven de guía para tomar decisiones y abordar situaciones, además de permitir la consistencia y la coordinación entre las DES de la institución y en el interior de ellas. Las políticas institucionales son elaboradas por el cuerpo directivo y los órganos colegiados de más alto nivel de acuerdo con la normativa institucional. De ellas derivan los lineamientos y reglas que establecen los órganos correspondientes para llevar a cabo los procesos institucionales que permitirán alcanzar la visión a 2006.
Problemas estructurales	Cuando en la guía se mencionan problemas estructurales, se refiere a aquellos que de no resolverse, ponen en riesgo la viabilidad académica y financiera de la institución.
ProFOE	Programa de Fortalecimiento de la Oferta Educativa para instituciones que por su matrícula educativa no están estructuradas por DES
Programa de Fortalecimiento de	El proceso de planeación integral en el ámbito de cada DES debe dar lugar al Programa de Fortalecimiento de cada DES (ProDES). Cada uno de los ProDES pasará por un primer proceso de autoevaluación en el ámbito de la DES para verificar su consistencia con las políticas, la autoevaluación y la planeación en los ámbitos institucional y de la

la DES (ProDES)	DES. Asimismo, deberán analizarse cuidadosamente la calendarización de los proyectos y sus peticiones de recursos para asegurar su viabilidad y el cumplimiento de los compromisos establecidos.
Programa de Fortalecimiento de la Gestión Institucional (ProGES)	En paralelo al proceso de planeación en las DES, se llevará a cabo el proceso de planeación de la gestión en el nivel institucional que dé lugar a la formulación del Programa de Fortalecimiento de la Gestión Institucional (ProGES) tomando en consideración la actualización de la autoevaluación y la planeación institucional del PIFI 2.0, en el espacio de la gestión.
S	
SIIA	<p>Sistema Integral de Información Administrativa</p> <p>Es el sistema de información automatizado con el cual toda institución debe contar como apoyo a la realización eficiente de sus procesos de gestión estratégicos, como pueden ser: administración escolar, gestión de los recursos humanos y de los recursos financieros, entre otros.</p> <p>Dos características importantes que el SIIA debe tener son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Además del soporte operativo para realizar la función correspondiente, cada módulo debe de ser una herramienta de apoyo al proceso de la toma de decisiones. 2) Los módulos deben estar relacionados mediante una base de datos común, con el propósito de incrementar su eficiencia mediante la integridad y consistencia de las operaciones y el control de la redundancia de los datos.
T	
Tasa de egreso de	Porcentaje de estudiantes de una cohorte que han cubierto en el tiempo establecido formalmente en el plan de

<p>un programa educativo por cohorte (TEC)</p>	<p>estudios, la totalidad de requisitos académicos de un programa educativo, tales como asignaturas o créditos, en algunos casos el servicio social, etc. & &TEC= Número de estudiantes de una cohorte que egresan en el tiempo formalmente establecidos (NEeC) / Número de estudiantes inscritos en esa cohorte (NE C)</p>
<p>Tasa de titulación de un programa educativo por cohorte (TTC)</p>	<p>Porcentaje de estudiantes titulados por cohorte (considerando un año adicional a la duración formalmente establecida en el plan de estudios). Esta tasa se calcula determinando el número de estudiantes inscritos en esa cohorte (NE C). De manera que $TTC \leq TEC$. & &TTC= Número de estudiantes que se titulan por cohorte (considerando un año adicional a la duración del PE) / Número total de estudiantes inscritos en esa cohorte (NE C)</p>
<p>Tipología de programas educativos utilizada en el PROMEP</p>	<p>Tipología de programas educativos utilizada en el PROMEP. (De acuerdo con el destino laboral de sus egresados y el plan de estudios)</p> <p><u>A) Programas científico-prácticos (CP).</u> Son programas cuyos egresados se dedicarán en su mayoría a la práctica profesional. Sus planes de estudio tienen una proporción considerable de cursos orientados a comunicar las experiencias prácticas y otra, también significativa, de cursos básicos de ciencias o de humanidades. Ejemplos de estos programas son las licenciaturas en las <i>ingenierías</i>, la <i>medicina</i> y algunas ciencias sociales como la <i>economía</i>.</p> <p><u>B) Programas prácticos con formación individualizada (PI).</u> Son programas cuyos egresados se dedicarán en su mayoría a la práctica profesional. Sus planes de estudio incluyen un número considerable de cursos en los cuales el alumno debe realizar una gran parte del trabajo sólo o en grupo desarrollando su creatividad, sin necesidad de una atención excesiva por parte del profesor. Ejemplos de estos programas son las licenciaturas en <i>artes</i> (plásticas o musicales), en <i>diseño gráfico o industrial</i>, y en <i>arquitectura</i> .</p>

C) Programas prácticos (P).

Son programas cuyos egresados se dedicarán principalmente a la práctica profesional. La comunicación de la práctica profesional tiene una función predominante. No contienen una proporción grande de cursos básicos de ciencias o humanidades. Sus cursos tampoco requieren mucho tiempo de atención por alumno. Ejemplos de estos programas son, en el nivel de licenciatura, la **administración**, la **contabilidad** y el **derecho** .

D) Programas básicos (B).

Programas de licenciatura cuyos egresados tienden a desempeñar, en su mayoría, funciones docentes, y si después cursan un doctorado, funciones docentes y de investigación. Los planes de estudio de este tipo de programas están conformados predominantemente por cursos básicos de ciencias o humanidades y en muchos casos por cursos que requieren atención de pequeños grupos en laboratorios y talleres. Ejemplos de programas de licenciatura de este tipo son los de ciencias básicas (tales como **matemáticas** o **física**) y algunos de ciencias sociales o humanas (como **filosofía**, **historia** o **antropología**).

E) Programas intermedios (I).

Son programas donde una parte importante de sus egresados se dedicará a la práctica profesional mientras que la otra parte, también considerable, a actividades académicas. Ejemplos de este tipo son las licenciaturas en **química**, **sociología** y **computación** .

Nota: Los programas de posgrado de especialidad y maestría corresponden a los ya mencionados de licenciatura (tipo **CP**, **PI**, **P**, **B** o **I**), según sus características particulares. Los programas de posgrado de doctorado son de tipo **B** o **I** .



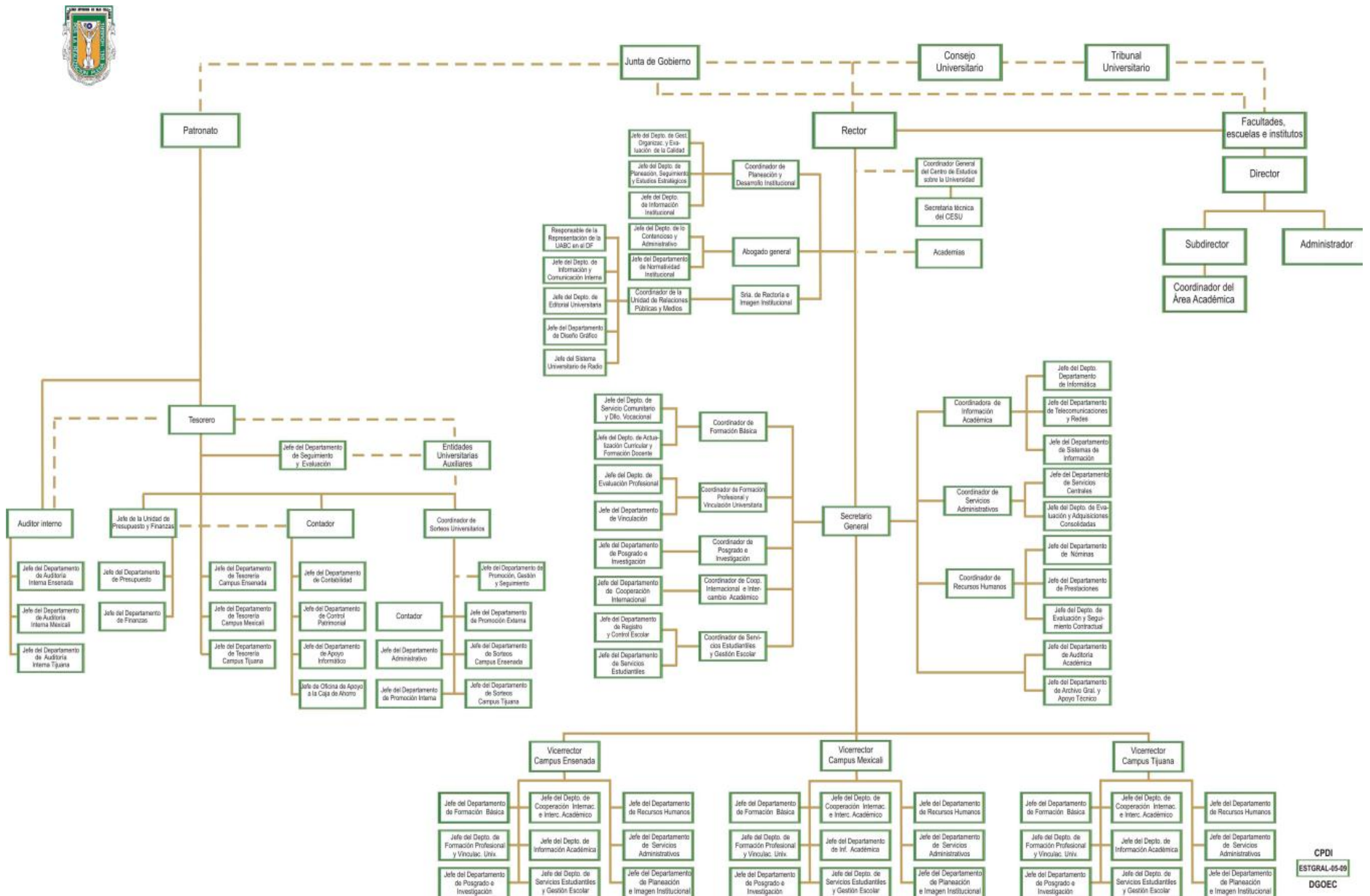
Visión institucional a 2006	<p>Es un enunciado que proyecta la imagen compartida de lo que la comunidad de una institución de educación superior quiere que ésta llegue a ser en 2006. Representa lo que se quiere lograr y hacia lo cual se dirigirán todos los esfuerzos institucionales. Expresa un futuro alentador, motivante y factible para la institución y representa la fuente para formular los objetivos, estrategias y metas de la institución.</p> <p>La visión debe ser lo suficientemente explícita como para orientar el proceso de planeación en toda la institución. Las visiones de carácter general sin la suficiente precisión de sus conceptos no son coadyuvantes de una planeación efectiva.</p>
------------------------------------	---

Tabla A3. Fuente: *Página de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) [en línea]*. Disponible: < <http://ses4.sep.gob.mx/>> .Consulta: 08/02/2008

Anexo 3

*Del capítulo 3. Innovación
curricular*

Figura A1. Organización de la UABC



CPDI
ESTGRAL-65-69
DGOEC

Figura A2. Plan de estudios de Ciencias de la Educación

PERFIL DE INGRESO

El estudiante que desee ingresar a la carrera de licenciado en ciencias de la educación deberá poseer las siguientes características:

- Capacidad de organización, creativo, con iniciativa y capacidad para adaptarse al trabajo interdisciplinario.
- Interés humanístico en la formación de las personas y conciencia en el desarrollo de la sociedad.
- Interés por la solución de los problemas educativos, manejo adecuado del lenguaje tanto oral como escrito.
- Capacidad de retención y análisis, así como conocimientos básicos en el área de ciencias sociales,
- Matemáticas y técnicas de investigación documental.

OBJETIVOS CURRICULARES

El licenciado en ciencias de la educación es el profesional preparado para:

- Participar, sobre la base del conocimiento científico disponible, en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan dentro de las instituciones.
- Utilizar la metodología científica para el conocimiento y/o resolución de problemas educativos.
- Participar en la elaboración de los planes, procesos y programas institucionales en los cuales se encuentra involucrada una acción educativa.
- Participar en la planeación y administración de instituciones educativas, así como sus aspectos de docencia y extensión.
- Elaborar planes y programas de estudio para Instituciones educativas.

- Desarrollar acciones educativas para solucionar problemas que presenten las comunidades urbanas, semiurbanas y rurales.
- Diagnosticar, proponer y asesorar acciones como alternativas y soluciones que se presenten institucionalmente en el desarrollo de su práctica profesional.
- Realizar su actividad profesional crítica, creativa y responsable, convirtiéndose en el promotor permanente para el desarrollo integral de los seres humanos como miembros de su comunidad.

PERFIL DEL EGRESADO

El Licenciado en Ciencias de la Educación es el profesional que integra en su formación, el estudio, reflexión y acción sobre la realidad educativa, así como dar sustento al quehacer educativo en su universalidad y presencia en las sociedades humanas, con el propósito de contribuir al desarrollo e impulso de estrategias para la solución de problemas integrando la identificación de áreas de oportunidad en los distintos ámbitos educativos a través de la Promoción del trabajo interdisciplinario y el aprovechamiento crítico de los conocimientos teóricos, metodológicos y tecnológicos propios del campo.

El egresado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, es competente para:

- Diseñar, instrumentar y evaluar planes y programas de estudio convencionales y no convencionales tendientes a elevar la calidad educativa
- Diseñar estrategias educativas basadas en modelos alternativos de formación requeridas para apoyar procesos de enseñanza aprendizaje presenciales y no presenciales
- Generar proyectos de intervención didáctica significativos para la formación, capacitación y/o actualización de docentes en servicio para los diferentes niveles educativos
- Planear, organizar, controlar y evaluar procesos de gestión en instituciones educativas, orientados por los modelos administrativos en desarrollo
- Ejercer la docencia con un alto sentido ético, científico y humanista

CAMPO OCUPACIONAL

El egresado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación puede ubicar su desempeño en cualquier espacio institucionalizado social, público o privado que opere, oriente o conduzca efectivamente una acción educativa de carácter convencional o no convencional. Es así que puede participar de manera positiva en instituciones educativas de niveles medio superior y Superior instrumentando directamente una actividad docente, sin dejar de lado la posibilidad de desarrollar en los mismos espacios acciones para la actualización y/o capacitación de docentes en servicio. También puede ubicarse en instituciones del sector productivo que desarrollen internamente actividades para el desarrollo de su personal, proponiendo, coordinando u operando programas innovadores que conlleven ese fin.

Asimismo, dispone de la posibilidad de participar en instituciones educativas y sus equipos de planeadores, en la definición y diseño de planes y programas de estudio así como en su actualización o reestructuración.

CLAVE	NOMBRE DE LA ASIGNATURA	HC	HL	HT	HPC	HE	CRÉDITOS	REQUISITOS
ETAPA BÁSICA								
4821	DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO	01	-	03	-	01	05	
4822	ELABORACIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS	01	-	03	-	01	05	
4823	TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN	01	03	-	-	01	05	
4743	ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO	02	-	02	-	02	06	
4824	COMUNICACIÓN HUMANA	01	-	03	-	01	05	
4825	CREATIVIDAD E INNOVACIÓN	01	-	03	-	01	05	
4826	INTRODUCCIÓN A LA CIENCIA	04	-	-	-	04	08	
4827	FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DE LA EDUCACIÓN	04	-	-	-	04	08	

ETAPA DISCIPLINARIA

4830	TEORÍA Y ANÁLISIS DE LA CULTURA	04	-	-	-	04	08	
4831	ADMINISTRACIÓN	02	-	02	-	02	06	
5981	DESARROLLO HUMANO	03	-	02	-	03	08	
4832	ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA	01	-	03	-	01	05	
4833	ESTADÍSTICA INFERENCIAL	01	-	03	-	01	05	4832
4834	MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA	02	-	02	-	02	06	4832, 4833
4835	MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	02	-	02	-	02	06	
4836	SOCIOLOGÍA DE LA ORGANIZACIÓN	02	-	-	02	02	06	
4837	TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	03	-	01	-	03	07	
4838	PSICODIDÁCTICA	02	-	02	-	02	06	
4839	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN	01	-	04	-	01	06	4832, 4833 4834, 4835
4840	MARCO NORMATIVO DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO	03	-	-	-	03	06	
4841	ESTRATEGIAS ADMINISTRATIVAS EN EDUCACIÓN	03	-	01	-	03	07	
4842	ECONOMÍA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO	04	-	-	-	04	08	
4843	CORRIENTES CONSTRUCTIVISTAS EN EDUCACIÓN	04	-	-	-	04	08	
4844	FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS CONTEMPORÁNEOS EN EDUCACIÓN	03	-	-	01	03	07	
4845	SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	03	-	-	-	03	06	
4846	ORGANIZACIÓN ACADÉMICA	03	-	01	-	03	07	
4847	PRODUCCIÓN DE MEDIOS AUDIOVISUALES	01	-	-	03	01	05	
4848	PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN	03	-	01	-	03	07	
4849	GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS	03	-	01	-	03	07	
4850	PLANEACIÓN EDUCATIVA	02	-	02	-	02	06	
4851	ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS HUMANOS	03	-	-	01	03	07	
4852	DISEÑO CURRICULAR	02	-	02	-	02	06	
4853	MODELOS ALTERNATIVOS EN EDUCACIÓN	02	-	02	-	02	06	
4854	EVALUACIÓN PEDAGÓGICA	03	-	-	-	03	06	
4855	TEORÍA Y DINÁMICA DE GRUPOS	02	-	-	02	02	06	
4856	MANEJO DE GRUPOS	02	-	-	02	02	06	
4857	MODELOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	02	-	02	-	02	06	
4858	EVALUACIÓN CURRICULAR	02	-	02	-	02	06	
4859	CAPACITACIÓN DOCENTE	02	-	-	02	02	06	4838, 4855
4860	CALIDAD EDUCATIVA	02	-	-	02	02	06	
4861	DISEÑO INSTRUCCIONAL EN NUEVAS TECNOLOGÍAS	01	-	03	-	01	05	
4862	MODERNIDAD Y POSMODERNIDAD EN EDUCACIÓN	03	-	-	-	03	06	4838
	OPTATIVA	-	-	-	-	-	VR	
	OPTATIVA	-	-	-	-	-	VR	
	OPTATIVA	-	-	-	-	-	VR	
	OPTATIVA	-	-	-	-	-	VR	

ETAPA TERMINAL								
4863	PROYECTOS DE INTERVENCIÓN TRANSDISCIPLINARIA	02	-	-	03	02	07	4839
2914	PRÁCTICAS PROFESIONALES	-	-	-	15	-	15	
	OPTATIVA	-	-	-	-	-	VR	
	OPTATIVA	-	-	-	-	-	VR	
	OPTATIVA	-	-	-	-	-	VR	
	OPTATIVA	-	-	-	-	-	VR	
	OPTATIVA	-	-	-	-	-	VR	
	OPTATIVA	-	-	-	-	-	VR	
	OPTATIVA	-	-	-	-	-	VR	
	OPTATIVA	-	-	-	-	-	VR	
	OPTATIVAS DE LA ETAPA TERMINAL							
4926	CONSTRUCCIÓN Y DESARROLLO DE VALORES	02	-	-		02	02	06
4927	ESTRATIFICACIÓN SOCIAL Y GÉNERO	02	-	-		02	02	06
4928	DINÁMICA POBLACIONAL	02	-	02		-	02	06
4929	ESTRATIFICACIÓN Y DESIGUALDAD SOCIAL	02	-	02		-	02	06
4930	DESARROLLO SUSTENTABLE	02	-	02		-	02	06
4931	CAMBIO SOCIAL	02	-	-		02	02	06
4932	INTERRELACIONES CULTURALES	01	-	03		-	01	05
4933	CULTURA FRONTERIZA	01	-	03		-	01	05
4934	GRUPOS RURALES	01	-	03		-	01	05
4935	SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN	01	-	03		-	01	05
4936	EDUCACIÓN NO FORMAL	02	-	02		-	02	06
4937	EDUCACIÓN DE ADULTOS	02	-	02		-	02	06
4938	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	02	-	02		-	02	06
4939	ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN EN BAJA CALIFORNIA	02	-	02		-	02	06
4940	FORMULACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS EDUCATIVOS	02	-	02		-	02	06
4941	METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA EN LAS CIENCIAS NATURALES	02	-	02		-	02	06
4942	METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA EN LAS CIENCIAS SOCIALES	02	-	02		-	02	06
4943	METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA EN LAS CIENCIAS EXACTAS	02	-	02		-	02	06
4944	PODER, POLÍTICA Y ESTADO	02	-	02		-	02	06
4945	ANÁLISIS DE CONTENIDO Y DEL DISCURSO	02	-	-		02	02	06
4946	POLÍTICAS PÚBLICAS	02	-	-		02	02	06
129	PSICOLOGÍA POLÍTICA	04	-	-			04	08
4947	RELACIONES PÚBLICAS, PROTOCOLO Y CEREMONIAL	01	-	-		03	01	05
4948	SOCIOLOGÍA DE LA COMUNICACIÓN Y LA CULTURA	02	-	-		02	02	06

4949	PROBLEMÁTICA URBANA	02	-	02	-	02	06
4950	BASES FILOSÓFICAS Y JURÍDICAS DE LA PERSONA HUMANA	02	-	-	02	02	06
4951	VIDA COTIDIANA	02	-	02	-	02	06
4952	PSICOSOCIOLOGÍA DEL MEXICANO	02	-	02	-	02	06
4953	TANATOLOGÍA	02	-	02	-	02	06
4954	SOCIEDAD Y FAMILIA	02	-	02	-	02	06
4955	GERONTOLOGÍA	02	-	02	-	02	06
4956	MUNDO DE VIDA	01	-	03	-	01	05
4957	ORIENTACIÓN EDUCATIVA	01	-	04	-	01	06
4958	ORIENTACIÓN VOCACIONAL	01	-	03	-	01	05
4959	VALORES PARA UN MUNDO EN CRISIS	02	01	02	-	02	07
4960	SALUD, INDIVIDUO Y SOCIEDAD	02	-	-	02	02	06
4961	EPIDEMIOLOGÍA	02	-	02	-	02	06
4962	CONSTRUCCIÓN SUBJETIVA DE LA VIDA Y LA MUERTE	02	-	02	-	02	06
4963	GENÉTICA Y SOCIEDAD	01	-	04	-	01	06
4964	COMPORTAMIENTO CRIMINAL	02	-	02	-	02	06
4965	INDIVIDUO, ADICCIONES Y SOCIEDAD	02	-	02	-	02	06
4966	INDIVIDUO Y MEDIO AMBIENTE	02	-	02	-	02	06
4967	EDUCACIÓN PARA LA SALUD	01	-	04	-	01	06
4968	TERAPIA COGNITIVO-CONDUCTUAL	01	-	-	04	01	06
4969	TERAPIA FAMILIAR	01	-	-	04	01	06
4970	TERAPIA PSICOANALÍTICA	02	-	-	02	02	06
4971	EVALUACIÓN NEUROPSICOLÓGICA	01	04	-	-	01	06
4972	REHABILITACIÓN NEUROPSICOLÓGICA	01	04	-	-	01	06
4973	TERAPIA HUMANÍSTICA-EXISTENCIAL	02	-	-	02	02	06
4974	PSICOTERAPIA SEXUAL	01	-	-	04	01	06
4975	PRUEBA DE ROCHARS	01	-	03	-	01	05
4976	EDUCACIÓN AMBIENTAL	02	-	02	-	02	06
4977	ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS	01	-	03	-	01	05
4978	CULTURA ORGANIZACIONAL	02	-	02	-	02	06
4982	DESARROLLO ORGANIZACIONAL	02	-	02	-	02	06
4983	CAPACITACIÓN Y DESARROLLO DE PERSONAL	02	-	02	-	02	06
4984	DISEÑO DE PÁGINA WEB	01	-	-	03	01	05
4985	FOTOGRAFÍA DIGITAL	01	-	-	03	01	05
4986	RADIO SOCIAL	02	-	-	02	02	06
4987	NUEVAS TENDENCIAS DEL PERIODISMO	01	-	03	-	01	05
4988	CRÍTICA E INVESTIGACIÓN DE LA COMUNICACIÓN DE MASAS	01	-	03	-	01	05
4989	TELEVISIÓN EDUCATIVA Y CULTURAL	01	-	03	-	01	05
4990	TELEVISIÓN DIGITAL	01	-	-	03	01	05
4991	ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DE LA CIENCIA Y LA CULTURA	01	-	-	03	01	05
4992	MULTIMEDIA EDUCATIVO Y CULTURAL	01	-	03	-	01	05
4993	PUBLICIDAD SOCIAL	02	-	03	-	02	07
4994	TALLERES VIVENCIALES PARA LA FORMACIÓN DE VALORES – BÁSICO	-	-	05	-	-	05
4995	TALLERES VIVENCIALES PARA LA FORMACIÓN DE VALORES AVANZADO	-	-	05	-	-	05
	OTROS CURSOS	-	-	-	-	-	VR
	OTRAS MODALIDADES DE ACREDITACIÓN	-	-	-	-	-	VR

Figura A3. Plan de estudios de Derecho

PLAN DE ESTUDIOS 2006-2 (Mexicali-Tijuana-Ensenada)

PERFIL DE INGRESO

El estudiante que ingrese a la Licenciatura en Derecho deberá poseer las siguientes características:

Habilidades para:

- Búsqueda de información.
- Análisis crítico.
- Expresión oral y escrita.
- Auto-aprendizaje.
- Manejo de paquetería de cómputo básica.
- Razonamiento lógico.

Actitudes y valores:

- Disposición para el trabajo en equipo.
- Respeto a las personas y al medio ambiente.
- Compromiso social.
- Conciencia de su identidad y cultura.
- Interés por temas y problemáticas político sociales.
- Interés por el Derecho.
- Deseo de colaboración y cooperación.
- Disposición para estudiar en el extranjero.

Conocimientos de:

- Las manifestaciones de la ciencia del Derecho en la historia de la humanidad.

- Los procesos sociales, económicos y políticos que le permitan ubicar el Derecho en un contexto determinado.
- Las corrientes teóricas que sustentan y explican la ciencia del Derecho.
- Las técnicas del lenguaje oral y escrito para su aplicación en la redacción jurídica.
- La legislación vigente en México, en el ámbito local, estatal y federal.

PERFIL DE EGRESO

El Licenciado en Derecho es el profesional con una formación teórica-metodológica que identifica, analiza y evalúa, con objetividad, responsabilidad, honestidad y efectividad las manifestaciones de la ciencia del Derecho en la historia de la humanidad, los procesos sociales, económicos y políticos que permitan ubicar al Derecho en un contexto determinado, las corrientes teóricas que sustentan y explican la disciplina, las técnicas del lenguaje oral y escrito para su aplicación en la redacción jurídica, la legislación vigente en México en ámbito local, estatal y federal.

El egresado de la Licenciatura en Derecho será competente para:

- Aplicar sistemáticamente y con obligariedad los conocimientos teórico-prácticos en asuntos de orden jurídico, para fortalecer el estado de Derecho.
- Desempeñar la práctica profesional con sentido ético en el contexto globalizado, de manera interdisciplinaria, mediante la aplicación de los conocimientos jurídicos pertinentes, para aportar soluciones a problemáticas a impacto social.
- Desempeñar la práctica profesional con sentido ético en el orden federal, estatal y municipal, de manera interdisciplinaria, mediante la aplicación de conocimientos jurídicos pertinentes, para aportar soluciones a problemáticas de impacto social.

CAMPO OCUPACIONAL

El egresado de la Licenciatura en Derecho podrá desarrollar su ejercicio profesional en:

Sector público en:

- El ejercicio de la judicatura en los tribunales del poder judicial.
- El ejercicio de la procuración de justicia en Procuradurías, como Agente del Ministerio Público, Secretario de Acuerdos y otras responsabilidades en esta área.
- Como asesor en direcciones o departamentos jurídicos, del gobierno Local, Estatal y Federal.
- Responsabilidad administrativa de los tres niveles de gobierno.

Sector privado en:

- Departamentos jurídicos de empresas, industriales, comerciales o de servicios.
- Instituciones y organizaciones auxiliares de crédito.
- Organismos sindicales y agrarios.
- Cámaras de la industria, del comercio y cualquier otra organización empresarial.

Como profesionista independiente:

En despachos particulares, realizando asesoría jurídica a favor de las personas e instituciones que soliciten su servicio.

Otras actividades:

- Puede desempeñarse como notario público o corredor público.
- Como docente en instituciones de educación superior.
- Como investigador en el campo del derecho.

CLAVE	NOMBRE DE LA ASIGNATURA	HC	HL	HT	HCL	HPC	HE	CRE	REQ
ETAPA BÁSICA									
7927	TEORÍA DEL DERECHO	04	--	01	--	--	04	09	
7928	DERECHO ROMANO I	04	--	01	--	--	04	09	
7929	SOCIOLOGÍA JURÍDICA	03	--	01	--	--	03	07	
7930	ECONOMÍA	03	--	01	--	--	03	07	
7931	AXIOLOGÍA JURÍDICA	02	--	01	--	--	02	05	7927
7932	DERECHO CIVIL I	03	--	01	--	--	03	07	
7933	DERECHO ROMANO II	03	--	01	--	--	03	07	7928
7934	DERECHO PENAL I	04	--	01	--	--	04	09	
7935	SISTEMAS DE INFORMACIÓN JURÍDICA	--	03	--	--	--	--	03	
7936	TEORÍA GENERAL DEL ESTADO	04	--	01	--	--	04	09	
7937	TEORÍA GENERAL DEL PROCESO	04	--	01	--	--	04	09	
7938	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA	02	--	02	--	--	02	06	
ETAPA DISCIPLINARIA									
7939	DERECHO CIVIL II	03	--	01	--	--	03	07	
7940	DERECHO PENAL II	04	--	01	--	--	04	09	7934
7941	DERECHO CONSTITUCIONAL	04	--	01	--	--	04	09	7936
7942	DERECHO CIVIL III	04	--	01	--	--	04	09	
7943	ARGUMENTACIÓN JURÍDICA	03	--	01	--	--	03	07	
7944	DERECHO PENAL III	02	--	01	--	--	02	05	
7945	DERECHO DEL TRABAJO I	04	--	01	--	--	04	09	

7946	DERECHO CONSTITUCIONAL LOCAL	02	--	01	--	--	02	05	7941
7947	DERECHO CIVIL IV	04	--	01	--	--	04	09	7942
7948	DERECHO PROCESAL PENAL	03	--	02	--	--	03	08	
7949	DERECHO DEL TRABAJO II	04	--	01	--	--	04	09	
7950	DERECHOS HUMANOS Y GARANTÍAS INDIVIDUALES	04	--	01	--	--	04	09	7941
7951	DERECHO PROCESAL CIVIL	03	--	02	--	--	03	08	
7952	DERECHO ADMINISTRATIVO	03	--	02	--	--	03	08	
7953	DERECHO PROCESAL DEL TRABAJO	03	--	02	--	--	03	08	
7954	DERECHO MERCANTIL I	04	--	01	--	--	04	09	
7955	DERECHO FISCAL	04	--	01	--	--	04	09	
7956	DERECHO AGRARIO	04	--	01	--	--	04	09	
7957	DERECHO MERCANTIL II	04	--	01	--	--	04	09	
7958	DERECHO PROCESAL MERCANTIL	03	--	02	--	--	03	08	
ETAPA TERMINAL									
7959	DERECHO PROCESAL CONSTITUCIONAL I	04	--	01	--	--	04	09	7950
7960	DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO	03	--	01	--	--	03	07	
7961	DERECHO PROCESAL CONSTITUCIONAL II	04	--	01	--	--	04	09	7959
7962	DERECHO PROCESAL ADMINISTRATIVO	03	--	02	--	--	03	08	7955
7963	DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO	04	--	01	--	--	04	09	
7964	FILOSOFÍA DEL DERECHO	04	--	01	--	--	04	09	
7965	PRÁCTICAS PROFESIONALES	--	--	--	15	--	--	15	

Figura A4. Plan de estudios de Ingeniería Industrial

PLAN DE ESTUDIOS: 2007-1

PERFIL DEL EGRESADO

El programa de Ingeniero Industrial forma profesionales competentes para realizar análisis de procesos de planeación y control de la producción, evaluando y seleccionando equipos electrónicos y sistemas de producción computarizados para el control total de la calidad; por lo que el profesionista que egrese de este programa deberá ser competente para:

- Planear, diseñar, implementar y evaluar sistemas de administración de la producción y de
- aseguramiento de la calidad de manera ética, responsable, creativa y proactiva utilizando
- metodologías de mejoramiento para alcanzar los estándares de producción de las organizaciones que ofrecen bienes y servicios a nivel nacional e internacional.
- Diseñar sistemas que le permitan desarrollar una cultura de calidad en los ámbitos de producción y administración de procesos aplicando los conocimientos teóricos y prácticos con una actitud creativa, positiva, responsable, comprometida con la preservación del medio ambiente.
- Participar de manera activa en programas de desarrollo social y económico, integrándose en grupos interdisciplinarios, utilizando su creatividad y responsabilidad para construir sistemas productivos que fomenten la inversión y generación de empleos en el país.
- Organizar y dirigir de manera proactiva y responsable los equipos de trabajo interdisciplinario que conlleven al desarrollo de proyectos de mejora que superen las expectativas del cliente, identificando áreas de oportunidad y aplicando las distintas herramientas de manufactura, considerando los parámetros costo/beneficio.
- Detectar, analizar y resolver problemas utilizando sistemas de información como herramienta en el desempeño de sus tareas, con actitud vanguardista y espíritu de superación, asegurando el conocimiento permanente de su entorno para movilizarse y adaptarse a los requerimientos del medio.

- Promover y aplicar la normatividad nacional e internacional al entorno productivo de manera responsable, ética, objetiva, disciplinada y comprometida con la conservación de los recursos naturales; considerando las disposiciones legales para la protección y conservación del medio ambiente y de seguridad e higiene, mediante la concientización y educación del personal y la vigilancia del cumplimiento a los reglamentos establecidos, para lograr un desarrollo sustentable.

CAMPO OCUPACIONAL

El Ingeniero Industrial podrá aplicar sus competencias profesionales en áreas de producción, proyectos, ingeniería de planta y de procesos, finanzas, aseguramiento y control de la calidad; dependencias de los tres niveles de gobierno y organismos descentralizados:

Sector público:

- Sectores de fomento y comercio industrial
- Comunicación y transporte
- Dependencias de atención del agua, energía, minas, etc.
- Industria paraestatal

Sector privado:

- Industria maquiladora
- Empresas comerciales
- Industria pesada
- Sistemas bancarios
- Industria de transformación
- Empresas constructoras

Como profesional independiente en:

- La asesoría y consultoría en diagnósticos industriales
- Elaboración de estudios y proyectos industriales, comerciales y/o de servicios
- Prestación de servicios profesionales independientes en el área

Características de las unidades de aprendizaje por etapas de formación

CLAVE	NOMBRE DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE	HC	HL	HT	HPC	HE	CR	RQ
ETAPA BÁSICA								
4349	MATEMÁTICAS I	03	--	02	--	03	08	
5123	ÁLGEBRA LINEAL	04	--	--	--	04	08	
5707	INTRODUCCIÓN A LA INGENIERÍA	03	--	--	--	03	06	
4448	COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA	02	--	02	--	02	06	
1829	QUÍMICA GENERAL	03	02	--	--	03	08	
4350	MATEMÁTICAS II	03	--	02	--	03	08	4349
5320	PROGRAMACIÓN	04	02	--	--	04	10	
4347	ESTÁTICA	03	--	02	--	03	08	
4819	PROBABILIDAD Y ESTADÍSTICA	03	--	03	--	03	09	
4389	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	02	--	02	--	02	06	
4351	MATEMÁTICAS III	03	--	02	--	03	08	4350
4352	ECUACIONES DIFERENCIALES	03	--	02	--	03	08	4350
4348	DINÁMICA	03	02	--	--	03	08	4347
5311	MÉTODOS NUMÉRICOS	03	02	--	--	03	08	
4357	TERMOCENCIA	03	02	--	--	03	08	
	OPTATIVA	--	--	--	--	--	VR	
	OPTATIVA	--	--	--	--	--	VR	
	OPTATIVA	--	--	--	--	--	VR	
ETAPA DISCIPLINARIA								
9007	INGENIERÍA DE SISTEMAS	02	--	02	--	02	06	
9008	MICROECONOMÍA	03	--	--	--	03	06	
9009	CIRCUITOS ELÉCTRICOS	03	02	--	--	03	08	
9010	ESTADÍSTICA INDUSTRIAL	02	02	--	--	02	06	4819
9011	MATERIALES DE INGENIERÍA	02	02	--	--	02	06	
9012	INGENIERÍA DE MÉTODOS	03	02	--	--	03	08	
ETAPA DISCIPLINARIA (CONTINUACIÓN)								
9013	INVESTIGACIÓN DE OPERACIONES I	03	02	--	--	03	08	
9014	CONTABILIDAD Y COSTOS	02	--	02	--	02	06	9008
9015	CONTROL ESTADÍSTICO DE PROCESOS	02	02	--	--	02	06	9010
9016	PROCESOS DE FABRICACIÓN	03	02	--	--	03	08	9011
9017	INVESTIGACIÓN DE OPERACIONES II	03	02	--	--	03	08	9013
9018	ADMINISTRACIÓN DE LA CALIDAD	02	--	02	--	02	06	
9019	PLANEACIÓN Y CONTROL DE LA PRODUCCIÓN I	02	02	--	--	02	06	
9020	DISEÑO DE EXPERIMENTOS	02	02	--	--	02	06	9015
9021	METROLOGÍA Y NORMALIZACIÓN	02	02	--	--	02	06	
	OPTATIVA	--	--	--	--	--	VR	
	OPTATIVA	--	--	--	--	--	VR	
	OPTATIVA	--	--	--	--	--	VR	
	OPTATIVA	--	--	--	--	--	VR	
	OPTATIVA	--	--	--	--	--	VR	
	OPTATIVA	--	--	--	--	--	VR	
	OPTATIVA	--	--	--	--	--	VR	

ETAPA TERMINAL

9022	AUTOMATIZACIÓN Y CONTROL	02	02	--	--	02	06	
9023	SIMULACIÓN DE SISTEMAS	03	02	--	--	03	08	9017
9024	PLANEACIÓN Y CONTROL DE LA PRODUCCIÓN II	02	02	--	--	02	06	9019
9025	INGENIERÍA ECONÓMICA	03	--	02	--	03	08	
9026	TÓPICOS SELECTOS DE INGENIERÍA INDUSTRIAL	--	--	02	--	--	02	
9027	LEGISLACIÓN INDUSTRIAL	--	--	02	--	--	02	
9028	MÉXICO Y SU DESARROLLO SOCIOECONÓMICO	--	--	02	--	--	02	
9029	FORMULACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS	02	--	02	--	02	06	9025
9030	INGENIERÍA AMBIENTAL	--	--	02	--	--	02	
9031	ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS HUMANOS	--	--	02	--	--	02	
9032	EMPRENDEDORES	--	--	02	--	--	02	
9033	ÉTICA PROFESIONAL	--	--	02	--	--	02	
9034	PRÁCTICAS PROFESIONALES	--	--	--	14	--	14	
	OPTATIVA	--	--	--	--	--	VR	
	OPTATIVA	--	--	--	--	--	VR	
	OPTATIVA	--	--	--	--	--	VR	
	OPTATIVA	--	--	--	--	--	VR	
	OPTATIVA	--	--	--	--	--	VR	
	OPTATIVA	--	--	--	--	--	VR	

PROYECTO DE VINCULACIÓN OPTATIVO I

9051	PROYECTO DE CALIDAD Y DESARROLLO SUSTENTABLE	--	--	--	02	--	02	
9056	INGENIERÍA DE LA CALIDAD	--	--	02	--	--	02	9020

CLAVE	NOMBRE DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE	HC	HL	HT	HPC	HE	CR	RQ
9057	ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD	--	--	02	--	--	02	
9058	TÓPICOS DE CALIDAD	--	--	02	--	--	02	
9054	DISEÑO DE INSTALACIONES INDUSTRIALES	--	--	02	--	--	02	
PROYECTO DE VINCULACIÓN OPTATIVO II								
9052	PROYECTO DE ESTRATEGIAS DE MANUFACTURA	--	--	--	02	--	02	
9049	DISEÑO INDUSTRIAL ASISTIDO POR COMPUTADORA	--	--	02	--	--	02	
9059	MANUFACTURA ASISTIDA POR COMPUTADORA	--	--	02	--	--	02	
9060	ROBÓTICA	--	--	02	--	--	02	
9061	MANUFACTURA INTEGRADA	--	--	02	--	--	02	9022
9054	DISEÑO DE INSTALACIONES INDUSTRIALES	--	--	02	--	--	02	
PROYECTO DE VINCULACIÓN OPTATIVO III								
9053	PROYECTO DE ADMINISTRACIÓN DE LA PRODUCCIÓN Y DESARROLLO EMPRESARIAL	--	--	--	02	--	02	
9062	PLANEACIÓN ESTRATÉGICA	--	--	02	--	--	02	
9063	APLICACIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN	--	--	02	--	--	02	
9064	ADMINISTRACIÓN GERENCIAL	--	--	02	--	--	02	
9054	DISEÑO DE INSTALACIONES INDUSTRIALES	--	--	02	--	--	02	

Nota: Los proyectos de vinculación optativos con valor en créditos podrán ser integrados por unidades de aprendizaje obligatorias u optativas.

CLAVE	NOMBRE DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE	HC	HL	HT	HPC	HE	CR	RQ
OPTATIVAS DE ETAPA BÁSICA								
9035	TALLER DE MÁQUINAS HERRAMIENTAS	--	--	02	--	--	02	
4341	ELECTRICIDAD Y MAGNETISMO	02	02	02	--	02	08	
5002	ÉTICA	02	--	02	--	02	06	
9036	ESTADÍSTICA ASISTIDA POR COMPUTADORA	--	--	04	--	--	04	4819
OPTATIVAS DE ETAPA DISCIPLINARIA								
9037	ADMINISTRACIÓN	--	--	03	--	--	03	
9038	ELECTRÓNICA INDUSTRIAL APLICADA	--	--	04	--	--	04	9009
9039	TERMODINÁMICA APLICADA	--	--	04	--	--	04	4357
9040	HIGIENE Y SEGURIDAD INDUSTRIAL	02	--	02	--	02	06	
9041	INGENIERÍA ELÉCTRICA	--	--	04	--	--	04	9009
9042	ERGONOMÍA	02	02	--	--	02	06	
9043	ESTUDIO DEL TRABAJO	03	02	--	--	03	08	9012
9055	GESTIÓN ENERGÉTICA	--	--	04	--	--	04	
OPTATIVAS DE ETAPA TERMINAL								
9044	SISTEMAS DE COMERCIALIZACIÓN	--	--	02	--	--	02	

CLAVE	NOMBRE DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE	HC	HL	HT	HPC	HE	CR	RQ
9045	PSICOLOGÍA INDUSTRIAL	--	--	02	--	--	02	
9046	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN FINANCIERA	--	--	02	--	--	02	
9047	DIAGNÓSTICO INDUSTRIAL	--	--	02	--	--	02	
9048	CONTROL NUMÉRICO COMPUTARIZADO	--	--	02	--	--	02	
9050	GESTIÓN DEL MANTENIMIENTO	--	--	02	--	--	02	
	OTROS CURSOS OPTATIVOS	--	--	--	--	--	VR	
	OTRAS MODALIDADES DE ACREDITACIÓN	--	--	--	--	--	VR	
	OTROS PROYECTOS DE VINCULACIÓN	--	--	--	--	--	VR	

Nota: Para acreditar la carrera de Ingeniero Industrial, el alumno deberá cursar 279 créditos obligatorios, que incluyen 14 créditos de prácticas profesionales, y un mínimo de 71 créditos optativos que podrán cursarse a través de diversas modalidades de acreditación, de los cuales 4 créditos acreditará en 2 proyectos de vinculación con valor en créditos, cubriendo un total de 350 créditos.

CLAVE	NOMBRE DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE	HC	HL	HT	HPC	HE	CR	RQ
ÁREA DE CIENCIAS BÁSICAS Y MATEMÁTICAS								
OBLIGATORIAS								
5123	ÁLGEBRA LINEAL	04	--	--	--	04	08	
4348	DINÁMICA	03	02	--	--	03	08	4347
4352	ECUACIONES DIFERENCIALES	03	--	02	--	03	08	4350
4347	ESTÁTICA	03	--	02	--	03	08	
4349	MATEMÁTICAS I	03	--	02	--	03	08	
4350	MATEMÁTICAS II	03	--	02	--	03	08	4349
4351	MATEMÁTICAS III	03	--	02	--	03	08	4350
5311	MÉTODOS NUMÉRICOS	03	02	--	--	03	08	
4819	PROBABILIDAD Y ESTADÍSTICA	03	--	03	--	03	09	
1829	QUÍMICA GENERAL	03	02	--	--	03	08	
4357	TERMOCENCIA	03	02	--	--	03	08	
OPTATIVAS								
4341	ELECTRICIDAD Y MAGNETISMO	02	02	02	--	02	08	
ÁREA DE CIENCIAS DE LA INGENIERÍA								
OBLIGATORIAS								
9018	ADMINISTRACIÓN DE LA CALIDAD	02	--	02	--	02	06	
9009	CIRCUITOS ELÉCTRICOS	03	02	--	--	03	08	
9015	CONTROL ESTADÍSTICO DE PROCESOS	02	02	--	--	02	06	9010
9020	DISEÑO DE EXPERIMENTOS	02	02	--	--	02	06	9015
9010	ESTADÍSTICA INDUSTRIAL	02	02	--	--	02	06	4819
9012	INGENIERÍA DE MÉTODOS	03	02	--	--	03	08	
9007	INGENIERÍA DE SISTEMAS	02	--	02	--	02	06	

CLAVE	NOMBRE DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE	HC	HL	HT	HPC	HE	CR	RQ
5707	INTRODUCCIÓN A LA INGENIERÍA	03	--	--	--	03	06	
9013	INVESTIGACIÓN DE OPERACIONES I	03	02	--	--	03	08	
9017	INVESTIGACIÓN DE OPERACIONES II	03	02	--	--	03	08	9013
9011	MATERIALES DE INGENIERÍA	02	02	--	--	02	06	
9021	METROLOGÍA Y NORMALIZACIÓN	02	02	--	--	02	06	
OPTATIVAS								
9038	ELECTRÓNICA INDUSTRIAL APLICADA	--	--	04	--	--	04	9009
9036	ESTADÍSTICA ASISTIDA POR COMPUTADORA	--	--	04	--	--	04	4819
9040	HIGIENE Y SEGURIDAD INDUSTRIAL	02	--	02	--	02	06	
9041	INGENIERÍA ELÉCTRICA	--	--	04	--	--	04	9009
9043	ESTUDIO DEL TRABAJO	03	02	--	--	03	08	9012
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES								
OBLIGATORIAS								
9031	ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS HUMANOS	--	--	02	--	--	02	
4389	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	02	--	02	--	02	06	
9008	MICROECONOMÍA	03	--	--	--	03	06	
4448	COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA	02	--	02	--	02	06	
9028	MÉXICO Y SU DESARROLLO SOCIOECONÓMICO	--	--	02	--	--	02	
9033	ÉTICA PROFESIONAL	--	--	02	--	--	02	
OPTATIVA								
5002	ÉTICA		02	--	02	--	02	06
ÁREA DE INGENIERÍA APLICADA								
OBLIGATORIAS								
9022	AUTOMATIZACIÓN Y CONTROL	02	02	--	--	02	06	
9029	FORMULACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS	02	--	02	--	02	06	9025
9025	INGENIERÍA ECONÓMICA	03	--	02	--	03	08	
9019	PLANEACIÓN Y CONTROL DE LA PRODUCCIÓN I	02	02	--	--	02	06	
9024	PLANEACIÓN Y CONTROL DE LA PRODUCCIÓN II	02	02	--	--	02	06	9019
9016	PROCESOS DE FABRICACIÓN	03	02	--	--	03	08	9011
5320	PROGRAMACIÓN	04	02	--	--	04	10	
9023	SIMULACIÓN DE SISTEMAS	03	02	--	--	03	08	9017
9026	TÓPICOS SELECTOS DE INGENIERÍA INDUSTRIAL	--	--	02	--	--	02	

CLAVE	NOMBRE DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE	HC	HL	HT	HPC	HE	CR	RQ
OPTATIVAS								
9056	INGENIERÍA DE LA CALIDAD	--	--	02	--	--	02	9020
9064	ADMINISTRACIÓN GERENCIAL	--	--	02	--	--	02	
9063	APLICACIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN	--	--	02	--	--	02	
9057	ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD	--	--	02	--	--	02	
9048	CONTROL NUMÉRICO COMPUTARIZADO	--	--	02	--	--	02	
9047	DIAGNÓSTICO INDUSTRIAL	--	--	02	--	--	02	
9054	DISEÑO DE INSTALACIONES INDUSTRIALES	--	--	02	--	--	02	
9049	DISEÑO INDUSTRIAL ASISTIDO POR COMPUTADORA	--	--	02	--	--	02	
9042	ERGONOMÍA	02	02	--	--	02	06	
9050	GESTIÓN DEL MANTENIMIENTO	--	--	02	--	--	02	
9030	INGENIERÍA AMBIENTAL	--	--	02	--	--	02	
9059	MANUFACTURA ASISTIDA POR COMPUTADORA	--	--	02	--	--	02	
9061	MANUFACTURA INTEGRADA	--	--	02	--	--	02	9022
9062	PLANEACIÓN ESTRATÉGICA	--	--	02	--	--	02	
9060	ROBÓTICA	--	--	02	--	--	02	
9035	TALLER DE MÁQUINAS HERRAMIENTAS	--	--	02	--	--	02	4357
9039	TERMODINÁMICA APLICADA	--	--	04	--	--	04	
9058	TÓPICOS DE CALIDAD	--	--	02	--	--	02	
9051	PROYECTO DE CALIDAD Y DESARROLLO SUSTENTABLE	--	--	--	02	--	02	
9052	PROYECTO DE ESTRATEGIAS DE MANUFACTURA	--	--	--	02	--	02	
9053	PROYECTO DE ADMINISTRACIÓN DE LA PRODUCCIÓN Y DESARROLLO EMPRESARIAL	--	--	--	02	--	02	