



Documentos de Apoyo Académico

EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA UACM

UACM

Universidad Autónoma
de la Ciudad de México

Nada humano me es ajeno

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO
Avenida División del Norte 906, Col. Narvarte Poniente,
Benito Juárez, México, DF

DIFUSIÓN CULTURAL Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA
Avenida División del Norte 906, octavo piso,
Col. Narvarte Poniente, Benito Juárez, México, DF
Tels. 5543 0538, 5543 0341, 5543 0743,
5543 1729, exts. 6801 y 6802



Documentos de Apoyo Académico

EL PROYECTO EDUCATIVO
DE LA UACM

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Ing. Manuel Pérez Rocha
RECTOR

Mtra. María Rosa Cataldo
COORDINADORA ACADÉMICA

Eduardo Mosches
RESPONSABLE DE PUBLICACIONES

PROGRAMA DE APOYO ACADÉMICO

El proyecto educativo de la UACM
Documentos de Apoyo Académico
Edición revisada, mayo de 2007.

D.R. © Universidad Autónoma de la Ciudad de México
Avenida División del Norte 906,
Col. Narvarte Poniente, Benito Juárez, México, DF

Cuidado de la edición: María Elena Hope,
José Antonio Navarro y Marcela Madariaga
Diseño: Alejandra Galicia

Distribución interna
Hecho e impreso en México / Printed in Mexico

Correo electrónico: editorial_uacm@yahoo.com.mx



ÍNDICE

PRESENTACIÓN. <i>Ing. Manuel Pérez Rocha. Rector</i>	9
EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA UACM	11
Principios y políticas	13
La estructura universitaria	28
LA CRISIS DE LA NUEVA EDUCACIÓN. <i>Hugo Aboites</i>	35
UNA EDUCACIÓN CENTRADA EN EL APRENDIZAJE	
El paradigma del aprendizaje	49
El docente que enseña para que el estudiante aprenda	54
Contenidos que se enseñan y se aprenden	56
Ámbitos de docencia y aprendizaje	57
Sustentos teóricos del paradigma del aprendizaje	70
Glosario de términos en el paradigma del aprendizaje	75
Referencias	81
LAS EVALUACIONES EN LA UACM	83
Evaluación diagnóstica	85
Evaluación formativa	90
Evaluación para certificación	95
LA PLANEACIÓN DE LA DOCENCIA	
El programa de estudios y sus funciones	99
La programación corta	111
TRABAJO ACADÉMICO Y COLEGIALIDAD	115



PRESENTACIÓN

La educación es, sin duda, una de las actividades humanas más nobles, y las instituciones que tienen la encomienda de educar constituyen un espacio privilegiado para que, quienes aceptan ser educadores, lo hagan de manera profesional, con resultados trascendentes y enriquecedores para educadores y educandos.

Las universidades son, esencialmente, instituciones de cultura; participan en la creación de conocimientos, de valores sociales, humanos, estéticos y en la conservación y difusión de estos valores. La docencia universitaria participa en todas estas actividades incorporando como actores centrales a los estudiantes. Los **estudiantes** universitarios deben dejar de ser receptores pasivos de información, y convertirse en aprendices de productores de cultura, en el más amplio sentido de la palabra. Éste no es un mero deseo idealista o utópico, sino una necesidad impuesta a las generaciones contemporáneas por la complejidad de la vida social actual.

La tarea del maestro universitario no se reduce pues a cumplir mecánicamente con los programas de los cursos para que los estudiantes obtengan los certificados y grados a los que legítimamente aspiran. La tarea del maestro universitario trasciende esa función, que acaba por ser rutinaria y destructiva, y debe comprometerse con el desarrollo de vocaciones, gustos, pasiones; además, como nadie da lo que no tiene, la universidad debe ser un espacio en el que los maestros desarrollen, fortalezcan y enriquezcan sus vocaciones, sus gustos y sus pasiones.

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México asume el compromiso de crear las condiciones materiales e institucionales que permitan, a los académicos que la integran, asumir con plena responsabilidad las tareas aquí descritas. Sin duda quedan muchas cosas por hacer –los invitamos no a habitar una casa, sino a construir una casa–, pero tenemos el compromiso de hacer todo lo posible para que la actividad académica sea gratificante y una oportunidad de crecimiento personal y profesional de los docentes.

A los profesores que se incorporan a la UACM los invitamos a participar con entusiasmo en el taller que realiza el Programa de Apoyo Académico, cuya finalidad es exponerles los elementos centrales del proyecto de esta institución y analizarlos y discutirlos colegiadamente. Las páginas de este cuaderno contienen esos elementos centrales del proyecto de la universidad.

Como institución universitaria, nuestra casa de estudios es un espacio para la discusión y el abordaje creativo de las discrepancias, pero esta institución tiene un proyecto claro, definido en la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. A diferencia de otras leyes universitarias, ésta aborda asuntos que competen a la actividad cotidiana de maestros y estudiantes, sus derechos y obligaciones, sus tareas, los principios que deben regir sus relaciones. Es indispensable pues que todos conozcamos esta ley y que, con nuestro trabajo diario, participemos en hacer realidad sus mandatos.

Manuel Pérez Rocha
Rector



EL PROYECTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

INTRODUCCIÓN

La Universidad de la Ciudad de México se creó como organismo público descentralizado, por decreto del Jefe de Gobierno del Distrito Federal¹, el 26 de abril de 2001. Se fundó como respuesta a las necesidades de educación superior en la Ciudad de México, ya que a pesar del incremento de la población y la demanda en este nivel de estudios, en treinta años no se habían creado universidades públicas en la entidad. Tres y medio años después, su función se fortalece mediante la autonomía que le ha sido otorgada por ley, promulgada por la Asamblea Legislativa y publicada el 6 de enero de 2005, en la *Gaceta Oficial del Distrito Federal*.

Desde su creación, el propósito de la UACM ha sido ampliar las oportunidades de educación superior para la población del Distrito Federal y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y democrática, haciendo extensivos los beneficios de una educación científica y humanística a capas más amplias de la población. Con este sentido social, la universidad realiza sus funciones sustantivas de docencia,

¹ *Gaceta Oficial del Distrito Federal*, núm. 51, décima primera época, 26 de abril de 2001.

investigación, difusión de la cultura, extensión académica y cooperación social, así como la certificación de estudios y el otorgamiento de diplomas, grados y títulos académicos de educación superior.

Como todo **proyecto educativo**, el de la UACM se define a partir de concepciones sobre el tipo de sociedad a la que se aspira, el tipo de ciudadano que se quiere formar, el significado de la tarea educativa, e ideas que orientan los procesos mediante los cuales la persona aprende.

Una revisión de las **políticas educativas** de los sistemas de educación superior de nuestro país permite constatar que al menos desde 1970, persiste el propósito, no necesariamente explícito, de que la educación superior responda sobre todo a intereses de índole privada. Esto se expresa en la reducción de oportunidades y, por tanto, en índices mayores de exclusión: el acceso a las universidades se ha cerrado para miles de aspirantes que han logrado la certificación de sus estudios de educación media superior.

Los argumentos que se esgrimen para justificar políticas que redundan en la reducción de oportunidades para realizar estudios universitarios, se basan tanto en la incertidumbre laboral que se vive en México, como en el hecho de que un grado universitario ya no es motor de movilidad social, ni las universidades pueden garantizar que sus egresados encontrarán empleo.

Reconociendo la realidad de estas circunstancias, la UACM no comparte esos argumentos. Por el contrario, sostiene la premisa de que la educación universitaria es vital para el desarrollo de las personas, la sociedad y el país y, por tanto, que las condiciones argumentadas subrayan aún más la necesidad de contribuir a ampliar la formación universitaria de la población y elevar el nivel educativo nacional. En efecto, los estudios universitarios hacen posible la formación de ciudadanos que se apropian de la cultura y las herramientas necesarias para ejercer un pensamiento crítico, hacer frente a las circunstancias, generar propuestas y acciones para transformarlas, y desplazarse con mayores posibilidades de éxito en un mundo cada vez más incierto.

PRINCIPIOS Y POLÍTICAS

El proyecto educativo de la universidad se desarrolla en el marco de un **ideario fundacional**, un conjunto de principios de carácter humanista, social y académico, que dan pie a las políticas generales que orientan su realización².

Carácter público, sin costo para sus estudiantes

La UACM es una institución pública de educación superior sostenida por el erario, creada para cumplir las funciones académicas que corresponden a toda universidad, como un servicio para el beneficio de la sociedad. Con este sentido la universidad asume plenamente el derecho a la educación. Busca ofrecer a la población oportunidades mayores y más equitativas para acceder a ella y rescata el sentido auténtico de lo público, constituyendo un ámbito educativo donde se tiene cabida, independientemente de factores sociales o económicos. Es una institución abierta a todo aquel que quiera estudiar, aprender y obtener certificados universitarios, que no impone ni solicita tipo alguno de cuotas, ni por inscripciones o colegiaturas, materiales o uso de equipos e instalaciones que pone al alcance de sus estudiantes. Además, asume su compromiso de cooperación con comunidades, instituciones y grupos sociales.

Comunidad democrática y comprometida con el proyecto UACM

En los últimos años, las instituciones de educación superior han asumido políticas de distribución selectiva de los recursos que asigna el Estado, introduciendo formas de evaluación del desempeño académico que se concretan en la concesión o negación de premios

² Éstas son materia de trabajo del Consejo General Interno, primer órgano de gobierno colegiado que está en funciones a partir de la promulgación de la Ley de Autonomía

económicos. Estas políticas favorecen el desarrollo de trayectorias individualistas, marcadas por la competencia más que por la cooperación y centradas más en la obtención de puntos que en el significado intelectual y educativo de los proyectos que se realizan. Son medidas que tienden a desvirtuar el sentido del trabajo académico e incluso, en ciertos casos, propician la simulación y constituyen un obstáculo importante para el diálogo, la reflexión compartida y la colaboración académica, que son condiciones indispensables para los fines de la educación y la producción de conocimientos.

Para enfrentar esta situación, la UACM se ha puesto como meta la constitución de una auténtica comunidad académica, orientada hacia fines y valores comunes, mediante la organización del trabajo en redes de cooperación y vinculación entre los distintos ámbitos de la universidad. Esto implica recuperar el sentido de la colegialidad como forma de trabajo de grupos que reflexionan y toman decisiones en torno a sus tareas académicas de docencia, actualización, producción y difusión de conocimientos; significa, por tanto, crear condiciones adecuadas para un trabajo colegiado, asumido como trabajo cooperativo, en torno a la construcción de consensos y el manejo de las divergencias, para hacer realidad los propósitos compartidos.

A partir de los grupos colegiados que trabajan en tareas específicas, se promueve la conformación de redes que los vinculen, mediante cargos de representación y mecanismos que dinamicen la comunicación y el flujo de información, que propicien el diálogo y el intercambio de ideas y favorezcan la cooperación.

Como en toda comunidad democrática, la diversidad de ideas y formas de operar son inherentes a la universidad. Por lo mismo, promover una comunidad académica implica la construcción de ambientes de cooperación, a partir de relaciones de equidad y respeto entre sus integrantes, en las que se consideren tanto la divergencia de pensamiento como la posesión desigual de conocimientos. La aplicación de estas consideraciones permite a los colectivos académicos

buscar soluciones a sus necesidades de actualización tanto en docencia como en sus campos disciplinarios, y trabajar sobre sus diferencias para alcanzar consensos en función de propósitos compartidos.

Desarrollar actitudes y capacidades necesarias para asumir la responsabilidad del trabajo colegiado, implica la apertura a los puntos de vista y crítica de los otros, así como la disposición a la autocrítica y a replantear las propias posturas, a reconocer el valor de las diferencias y aprender a resolverlas mediante el debate de las ideas y la colaboración para alcanzar acuerdos en función del proyecto educativo de la universidad. El propósito del trabajo colegiado es propiciar la construcción de una comunidad de intereses académicos orientados a lograr los fines de la universidad, que no debieran ser otra cosa que los fines propios.

Una educación crítica, científica y humanística

La UACM considera urgente el rescate del sentido humanista de la educación, que en su valoración del ser humano y la reafirmación de su dignidad, establece un compromiso real con la humanidad y se proyecta contra las condiciones dominantes que degradan la vida humana. Esto significa orientar la construcción de la universidad como una institución de cultura, donde la formación de los estudiantes y la producción de conocimientos se realiza con rigor científico y un sentido humanístico y crítico, y se concreta en actitudes de duda sistemática, la consideración de diversas perspectivas, el hábito de sistematizar la información y argumentar las conclusiones que arroja, y la disposición a dar al trabajo el sentido social que rige la labor universitaria. El proyecto de la universidad implica, asimismo, un contexto en el que se promueve la responsabilidad frente a los problemas sociales y se establecen y mantienen vínculos estrechos con la sociedad. Por eso, la UACM da importancia fundamental al desarrollo del pensamiento crítico, en sus estudiantes y en toda la comunidad académica, entendido como un ejercicio de reflexión y una construcción de juicios y propuestas que tengan sustento en conocimientos y análisis pertinentes,

a partir de referentes claros y racionales. En este sentido, el pensamiento crítico no puede confundirse con juicios sobre lo que no se sabe o la crítica basada en percepciones, sentimientos y opiniones no fundamentadas; por el contrario, debe valorarse como el pensamiento cauteloso y claramente argumentado, sustentado en saberes razonados y hechos analizados desde perspectivas pertinentes.

Ingreso irrestricto, no exclusión y apoyo a quienes más lo necesitan

El proyecto de la UACM se basa en la premisa de que la educación superior es un derecho universal y permanente, y atiende la necesidad de ampliar las aspiraciones educativas de la población, como condición vital para la construcción de una sociedad más justa. Por ello ofrece oportunidades para continuar con estudios superiores a todo habitante del Distrito Federal que ha certificado sus estudios de nivel medio superior y aspira a una formación universitaria. En consecuencia, la oferta de la UACM se dirige tanto a jóvenes como a adultos, independientemente de su edad, credo o condición socioeconómica, de los años transcurridos desde que obtuvieron su certificado y de su escuela de procedencia.

Sobre esta base, la UACM también busca contrarrestar, en la medida de sus posibilidades, las tradicionales políticas de exclusión. Considera que éstas se basan de manera fundamental en diferencias económicas y sociales, y por eso se propone apoyar a quienes han tenido mayores dificultades para satisfacer sus necesidades educativas, sin prejuzgar sus méritos, es decir, sin hacer juicios sobre las "calificaciones" obtenidas previamente.

En consecuencia, la UACM ha adoptado un procedimiento de ingreso a la institución que no recurre a los tradicionales exámenes de selección ni a los promedios obtenidos en estudios previos; los únicos requerimientos son que el aspirante haya obtenido el certificado de estudios de nivel medio superior, se haya registrado durante el periodo establecido para ello y resulte favorecido en un sorteo.

Este procedimiento tiene fundamentos claros. Por una parte, los recursos disponibles limitan el número de estudiantes que la universidad puede atender y el sorteo es un medio que da a todos las mismas posibilidades de ingreso, registrando los nombres de quienes no resultaron favorecidos, para ofrecerles la oportunidad en periodos subsecuentes. Por otra parte, reconoce los resultados de múltiples estudios sobre la poca confiabilidad de los exámenes tradicionales y las “calificaciones” que arrojan. En tercer lugar, sustenta su postura sobre la “educabilidad” de los estudiantes en la consideración de que todo el que se interesa en estudiar puede lograrlo si se le ofrecen las condiciones adecuadas. Por último, se ciñe a su principio de ayudar a quienes tienen mayores necesidades educativas y desean resolverlas: les ofrece programas de apoyo que les permitan superar rezagos y dificultades, y establece *como único requisito para la inscripción en cualquier curso, que el estudiante cuente con los conocimientos previos indispensables para aprender en la materia*. Esta medida se deriva tanto del sentido común como de diversas teorías de aprendizaje: los conocimientos y habilidades previas de quien aprende son factor que determina sus posibilidades de ampliar, profundizar y establecer relaciones más complejas en sus conocimientos; es decir, de avanzar en el aprendizaje de la materia de que se trate y, por tanto, en su formación.

Con todo ello, la UACM busca revertir la tendencia de reservar las posibilidades de educación superior para las elites. Como lo afirma el Ingeniero Pérez Rocha: “[...] una formación científica, humanística y crítica es, independientemente de dónde y del modo en que se obtiene, necesidad apremiante de todo individuo que desea vivir libre y plenamente y contribuir a hacer del mundo un espacio digno del hombre”³.

³ “El Proyecto de la Universidad de la Ciudad de México”. Conferencia del Ing. Manuel Pérez Rocha, en el Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México, Hacia una alternativa democrática. 7 de junio de 2002.

Una educación centrada en la formación del estudiante

En la UACM, el estudiante es el foco de atención de las acciones educativas. La institución asume su función de promover el aprendizaje y propiciar que el estudiante aprenda y aprenda a aprender, de modo que logre una formación universitaria y pueda continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Con este sentido, la propuesta pedagógica que la universidad adopta es un modelo educativo que se centra en el desarrollo del estudiante y se basa en un conjunto de principios y prácticas que orientan su acción educativa.

Una medida es proporcionar al estudiante diversos tipos de atención, personalizada y grupal, que propicien sus procesos de aprender y la construcción de autonomía. Con este sentido se ofrecen tres espacios específicos de aprendizaje: aula, asesorías y tutorías, cuyos procesos se interrelacionan, se potencian mutuamente, favorecen el trabajo autónomo del estudiante y dan consistencia a su formación.

Otra medida consiste en promover la articulación de las acciones educativas en función del aprendizaje de los estudiantes, procurando que los planes de estudio permitan trayectorias flexibles, que los programas de estudio sean en todo coherentes con sus propósitos formativos y sirvan de guía al profesor y al estudiante, que la práctica docente se realice en función de las acciones que el estudiante debe realizar para elaborar nuevos conocimientos y aplicarlos, y que las formas de evaluación y la presentación de sus resultados sean útiles a los estudiantes, aportándoles orientaciones para superar sus dificultades y avanzar hacia el logro de sus metas de formación universitaria.

Para ello, un principio fundamental es el trabajo colegiado de los docentes, que les permite reflexionar sobre lo que enseñan, cómo lo enseñan, qué efectos tienen sus acciones en el aprendizaje de los estudiantes, y cuál es la relación de lo que enseñan con los aspectos epistemológicos y teórico-metodológicos de sus campos de conocimiento. Esta reflexión y el registro sistemático de los aspectos más relevantes de la práctica son acciones indispensables para los procesos

de seguimiento y evaluación que favorecen la docencia, la formación de los estudiantes y la producción y difusión de conocimiento.

Con este sentido, la universidad promueve la actualización de los académicos en sus áreas de conocimiento y en el campo de lo pedagógico, de modo que puedan desarrollar herramientas adecuadas para elaborar sus programas, pensar y adecuar sus intervenciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, evaluar su práctica en función del aprendizaje de los estudiantes y, desde luego, para investigar y producir conocimiento.

Flexibilidad

El principio de flexibilidad permite al estudiante estructurar sus propios planes semestrales, determinar las materias que le interesan y decidir cuántas puede cursar de acuerdo con sus tiempos disponibles y su preparación académica. Esto le abre la posibilidad de cursar cualquier materia que la universidad ofrece, realizar una trayectoria académica no necesariamente lineal, y tomarse el tiempo que requiera para completarla. De esta manera se busca evitar la rigidez que usualmente norma los estudios universitarios, ofreciendo a los estudiantes mecanismos que les permiten atender a sus propias situaciones, intereses y necesidades.

Flexibilidad curricular

Se refiere a la posibilidad de seguir diversas trayectorias académicas. El estudiante puede cursar el conjunto de materias indispensables de un plan de estudios y que conducen a la obtención de un grado en una disciplina definida, pero tiene asimismo la posibilidad de enriquecer su formación cursando materias que corresponden a otras áreas; con el apoyo de su tutor puede diversificar su trayectoria, estructurando un plan de estudios no convencional pero significativo para la formación que se propone obtener, o puede incluso dedicarse a estudiar materias que no conducen a algún grado específico. Con ello los estudiantes tienen

la oportunidad de complementar su formación, ampliar su cultura y realizar trayectorias académicas acordes con sus intereses.

Flexibilidad en ritmos y duración de los estudios

Se refiere a las oportunidades que se dan al estudiante para llevar el número de materias que puedan cursar y certificarlas cuando se sientan preparados para ello, de tal modo que puedan hacer frente a sus responsabilidades familiares y laborales sin la necesidad de interrumpir sus estudios. Por ejemplo, quienes tienen muchas obligaciones *extra-académicas* y poco tiempo para estudiar, pueden programar sus estudios cursando sólo una o dos materias por semestre, llevando alguna en el periodo intersemestral, intensificando el estudio por cuenta propia y aprovechando las asesorías que ofrecen sus profesores. También, quienes no cuentan con los requisitos de conocimientos indispensables para avanzar de manera sostenida en los cursos de la licenciatura en la que se desean formar, tienen la libertad de llevar sólo pocas materias del semestre que les correspondería y dedicar más tiempo a otros cursos, talleres o asesorías, para adquirir los conocimientos básicos que les hacen falta.

Con estas medidas, aunque las licenciaturas se estructuran en ocho o nueve semestres, en la UACM el estudiante puede determinar tanto el tipo de trayectoria que más conviene a sus metas, como el ritmo y la duración de sus estudios, de tal modo que puede completarlos en cuatro o más años, en el tiempo que requiera.

Las oportunidades de flexibilidad se potencian con dos medidas fundamentales. Por una parte están las evaluaciones diagnósticas que permiten saber si el estudiante cuenta con los conocimientos previos indispensables para cursar las materias que elige o si requiere cursar talleres o realizar otro tipo de estudios que le aporten bases fundamentales cuando carece de ellas. Por otra parte, el hecho de que el estudiante cuente con un tutor que le acompaña en su trayectoria académica y lo apoya en el desarrollo de su autonomía, propicia en

él la capacidad para tomar decisiones informadas sobre las materias a cursar, con base en razones pertinentes y una actitud responsable sobre sus procesos y sus metas.

No especialización temprana

La estructura curricular en la UACM responde en gran medida al propósito de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de formarse en una cultura amplia científica y humanística, de tal modo que no se sientan atraídos por la especialización temprana y puedan aproximarse a perspectivas pluridisciplinarias. Por una parte, la currícula está organizada por colegios, y cada uno de ellos trabaja campos amplios de conocimiento: Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencia y Tecnología, y Ciencias y Humanidades. Por otro lado, el conjunto de licenciaturas de cada colegio incluye un ciclo básico, común a todas las carreras o planes de estudio que ofrece, y un ciclo superior, específico para cada licenciatura.

Los ciclos básicos, con duración de cuatro semestres en Ciencia y Tecnología y de tres en los otros campos, están diseñados para trascender lo disciplinario y buscan promover la integración de conocimientos con planteamientos científicos y de amplia perspectiva cultural. En el ciclo superior es donde se abordan los conocimientos de la especialidad disciplinaria, pero en un contexto que abre a los estudiantes la posibilidad de hacer trayectorias diversificadas que, al igual que el ciclo básico, permitan una integración de conocimientos de diversas disciplinas sobre objetos de conocimiento comunes.

Esta forma de organizar los estudios de licenciatura permite posponer la especialización y superar la tendencia a devaluar o ignorar aquello que no pertenece a la propia especialidad; además, sienta bases para comprender la interdependencia entre diversos campos de conocimiento y el potencial explicativo que aporta la integración de diversas perspectivas.

Diversos ámbitos de aprendizaje y docencia

En la UACM el ejercicio de la docencia se da en los espacios de aula, asesoría y tutoría, como prácticas interrelacionadas que se potencian mutuamente. El trabajo en *aula* implica propiciar actividades que permitan a los estudiantes trabajar en un contexto de interacción para elaborar el conocimiento que se está abordando, de modo que tenga sentido y significado para ellos. Las asesorías y tutorías son espacios donde se hace posible dar una atención más personal. La *asesoría* apoya a los estudiantes de forma individual o en pequeños grupos para aclarar dudas, o consolidar y profundizar en el conocimiento de algún tema del programa de estudios que están cursando o que buscan estudiar por su cuenta. La *tutoría* es un espacio de apoyo aun más personalizado. El tutor tiene la misión de acompañar al estudiante en su trayectoria académica, ayudarlo a reconocer sus necesidades, desarrollar sus habilidades y activar su potencial, de modo que pueda realizar con éxito sus estudios universitarios. Se trata de un proceso en el que el estudiante idealmente aprende a superar problemas, se compromete con su propia formación y desarrolla autonomía.

Estas tareas del docente, aunadas al trabajo colegiado que abarca seminarios sobre las áreas de conocimiento en las que trabajan, la reflexión pedagógica sobre su acción educativa y tareas de gestión y representación, requieren la atención dedicada y el compromiso del profesor. Por este motivo, un propósito de la UACM es contar con una planta docente que en su gran mayoría sea de tiempo completo, y por lo mismo, ofrece una remuneración digna que permite a sus académicos comprometerse plenamente con el desarrollo de las labores que la universidad les encomienda.

Evaluación formativa

El término refiere a las evaluaciones que se realizan *periódicamente durante un curso*, a fin de que el estudiante pueda hacerse consciente de sus avances y de lo que aún le hace falta desarrollar en cada una de las

materias que cursa. Son evaluaciones pensadas como parte de los procesos de aprendizaje, para que el estudiante sintetice, integre y exprese sus nuevos conocimientos y reciba del profesor observaciones y recomendaciones pertinentes. Su característica principal es que produce observaciones formativas que el profesor redacta para el estudiante, proporcionándole la información que necesita para mejorar su desempeño. Estas observaciones descriptivas permiten al estudiante reconocer sus propios procesos, los recursos que emplea, los conocimientos que aplica, las habilidades que le hace falta desarrollar, las lagunas o incomprendiones que presenta, y los aspectos principales de sus procesos que necesita trabajar en asesorías y tutorías. Se trata de un mecanismo que tiende a fortalecer su autonomía en tanto que le aporta bases para reflexionar sobre sus condiciones académicas, enriquecer su interés y tomar decisiones respecto de las acciones que necesita para activar su potencial, superar problemas y seguir avanzando.

Estas evaluaciones también son formativas para el docente y su academia. Al profesor le aportan elementos para reflexionar acerca de su propia docencia a la luz de los aprendizajes que realizan sus estudiantes. La academia, por su parte, se enriquece cuando sistematiza los resultados de aprendizaje del conjunto de estudiantes que cursan la misma materia, y obtiene elementos para considerar la necesidad de adecuar el programa de estudios, sea en sus contenidos, bibliografía o metodología, considerando las necesidades de los estudiantes y los propósitos de aprendizaje del curso.

Evaluación diagnóstica

Se realiza al inicio de cada curso con el fin de indagar si el estudiante cuenta con los conocimientos previos indispensables para cursar la materia de que se trate⁴. Es una evaluación delicada. Para apoyar la

⁴ Difiere de lo que llamamos el sondeo diagnóstico, en el que se exploran los conocimientos e ideas de los estudiantes sobre lo que van a estudiar en el curso.

formación de los estudiantes se requiere un reconocimiento claro de cuáles son precisamente esos conocimientos indispensables, y que con igual claridad se expresen en el programa de estudios donde se establecen como referentes de esta evaluación. Sin esas condiciones sería prácticamente imposible hacer un diagnóstico mínimamente objetivo de los conocimientos que los estudiantes necesitan para cursar las materias que eligen.

Lo mismo que la evaluación formativa, la que se realiza con fines de diagnóstico es una herramienta poderosa para propiciar la permanencia y perseverancia del estudiante.

Certificación de conocimientos

En la UACM la evaluación para certificación tiene la finalidad de dar fe de que el estudiante posee los conocimientos que el certificado ampara. En este sentido se trata de un procedimiento con carácter jurídico-administrativo, separado de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las evaluaciones formativas que les son inherentes⁵. El diseño de este esquema obedece a la necesidad de garantizar una plena confiabilidad de los certificados que la universidad expide, en tanto que dan cuenta real de los conocimientos adquiridos.

Otra finalidad de separar la certificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje es que los estudiantes centren su atención en aprender, que valoren y disfruten sus procesos para lograrlo y los conocimientos que construyen, sin la presión de un momento único preestablecido para certificarlos. Con esta medida se busca favorecer el interés por el conocimiento, los procesos de aprendizaje y el deseo de seguir aprendiendo.

⁵ No obstante, también se les puede dar un uso formativo, cuando los comités de certificación aportan al estudiante observaciones que le informan sobre el estado de sus conocimientos.

Esta modalidad permite que los estudiantes se presenten a certificar conocimientos cuando saben que tienen la preparación necesaria para demostrarlos, en vez de hacerlo de manera mecánica, sólo porque se ha concluido el periodo semestral. También hace posible que cualquier persona que se registre para ello, pueda presentarse a certificar sus conocimientos en cualquiera de las materias de cualquiera de las áreas que abarca la oferta curricular de la universidad, sin importar dónde, cuándo o cómo los obtuvieron.

En la UACM estos procesos están a cargo de la Coordinación de Certificación que, a través de los comités de certificación elegidos por las academias, trabaja en el diseño y aplicación de instrumentos y en la revisión y emisión de sus resultados.

Colegialidad, libertad de cátedra y profesionalización del trabajo académico

En la universidad, el sustento del trabajo académico está en la colegialidad, como mecanismo indispensable para garantizar el desarrollo de una vida académica fundada en la interacción colectiva, sobre la base de relaciones eficaces y propositivas y un sentido ético de responsabilidad con el proyecto universitario. En efecto, la organización colegiada del trabajo académico busca generar condiciones que sean coherentes con las necesidades educativas del país, la ciudad y los estudiantes, y es con este propósito que las academias realizan sus funciones de investigación, difusión de conocimientos y desarrollo de tareas educativas⁶, de vinculación con la comunidad y de evaluación del trabajo académico. Realizarlas implica que los colectivos colegiados tomen decisiones acordadas respecto de sus diversas funciones; formen grupos de trabajo para la realización de trabajos

⁶ Abarca tareas de diseño curricular, planeación de modalidades de enseñanza y aprendizaje, docencia en aula, asesorías y tutorías, evaluación de aprendizajes, vinculación de la docencia con la investigación, y evaluación del desempeño docente.

específicos, se hagan responsables de la distribución de las tareas que les corresponden y realicen la sistematización y el análisis de su trabajo, con el fin de mejorarlo y de elaborar la información que requieren otras instancias centrales de la universidad.

El desarrollo de la colegialidad implica construir una auténtica comunidad académica, lo cual requiere de la participación activa de sus miembros en función de fines y valores compartidos. Esto significa la supeditación de criterios individualistas de beneficio personal, en favor del interés general de la institución y la consecución de sus propósitos fundamentales. También implica que el trabajo de investigación, producción y difusión de conocimientos se realice en un marco de diálogo y discusiones razonadas, condiciones indispensables para hacerlo avanzar y ponerlo al servicio de la formación de los estudiantes.

Como toda universidad, la UACM garantiza las libertades de cátedra e investigación. Esto implica la discusión de las ideas en un marco de búsqueda y consideración de múltiples referentes y perspectivas para acercarse a los objetos de estudio. Desde esta perspectiva, un reto principal de la comunidad académica es hacer compatible el ejercicio de estas libertades con los derechos de los estudiantes y la responsabilidad de los académicos frente a ellos. En efecto, la libertad de cátedra debe hacerse compatible con la necesidad e interés de los estudiantes por completar planes de estudio coherentes y sólidos, que conduzcan a una formación universitaria integral y a una preparación profesional de alto nivel.

Para la UACM es de primordial importancia que los profesores consideren la docencia como un trabajo profesional de responsabilidad social, que supera lo individual, se ejerce como proyecto de vida y se centra en la realización de propósitos académicos, cuyo logro se hace posible en la interacción con otros y requiere procesos de larga duración. Sin embargo, la profesionalización no es posible si quienes realizan las funciones de docencia no se ocupan de comprender qué hacen, cómo lo hacen, para qué lo hacen y desde qué premisas

lo hacen, para lo cual se requiere el reconocimiento de las propias acciones, individuales y colegiadas, y de las concepciones que las sustentan. En el qué, el cómo y el para qué de las acciones académicas que son objeto de trabajo colegiado, se incluyen procesos de actualización e investigación en las áreas de conocimiento que los académicos trabajan, tanto como en los conocimientos y habilidades de docencia que favorecen el aprendizaje y en las formas de evaluarlas a la luz de las necesidades de los estudiantes.

En la mayoría de las instituciones de educación superior, el foco de la actividad académica se ubica en la investigación disciplinaria o interdisciplinaria para la producción de nuevos conocimientos. La UACM, por contraste, para dar realidad a la enseñanza centrada en el aprendizaje, busca que también se realice investigación de la práctica educativa y que se vincule la enseñanza con la investigación en las disciplinas.

La investigación de la práctica docente significa el registro de cómo se enseña, los aciertos y debilidades de los procesos que se aplican y sus resultados. La vinculación de la enseñanza con la investigación en las disciplinas implica procesos de reflexión acerca de cómo en éstas se construyen conocimientos (teorías, redes conceptuales, categorías de análisis, procedimientos) y las posibles aplicaciones de sus elementos fundamentales en la estructuración curricular y en los métodos de enseñanza y aprendizaje.

En estos procesos es indispensable el registro, la sistematización y el análisis de lo que se hace, sus propósitos, métodos, procedimientos y resultados, de tal modo que los cuerpos colegiados puedan trabajar sobre evidencias documentadas y no solamente sobre intuiciones u opiniones, para evaluar su propio trabajo y tomar decisiones orientadas a consolidar o replantear sus acciones, en función de una práctica en permanente proceso de mejoramiento.

LA ESTRUCTURA UNIVERSITARIA

Rectoría

La Rectoría tiene la misión de promover la participación de la comunidad para el cumplimiento de las funciones sustantivas de la universidad, la responsabilidad de coordinar los trabajos de planeación y desarrollo de su proyecto educativo, así como la representación jurídica de la misma. Sus facultades están indicadas en la Ley de Autonomía y, entre ellas, es fundamental la de proponer y acordar acciones de cogobierno con los cuerpos establecidos para ello: el Consejo Asesor y el Consejo General Interno, así como tomar las decisiones que le corresponden en función de las atribuciones que la ley le confiere para orientar y salvaguardar los principios y propósitos de las funciones educativas de la universidad.

Coordinación Académica

La Coordinación Académica es la instancia que articula los diversos procesos y programas académicos que se realizan en la universidad, donde confluyen los tres colegios, sus academias y grupos de trabajo, sus profesores, estudiantes, así como las dependencias que apoyan su realización, entre ellas el Programa de Apoyo Académico.

Fundamentalmente, su función es promover y propiciar la vida académica de la comunidad universitaria, lo cual significa atender las necesidades académicas de la población estudiantil, las de docencia y producción de conocimientos, y las del seguimiento de procesos y resultados, promoviendo el mejoramiento constante de las funciones académicas, conforme a los propósitos de la universidad.

Con este sentido, y entre otras atribuciones, la Coordinación tiene la responsabilidad de proyectar, coordinar, apoyar y evaluar el desarrollo del quehacer académico de la universidad y analizar los resultados de sus tareas educativas, realizando funciones de evaluación y registro de planes y programas de estudio, seguimiento y revisión de informes y

cargas de trabajo de profesores y academias, calendarización de los procesos académicos, integración de comités para la realización de tareas específicas, y determinación de las necesidades materiales, financieras y humanas, necesarias para su funcionamiento.

Programa de Apoyo Académico

La función principal de Apoyo Académico es contribuir a la consolidación de una docencia centrada en la formación y el aprendizaje de los estudiantes. Esto significa cooperar con los académicos para que hagan realidad los principios del proyecto educativo de la UACM, ubicando el aprendizaje y la formación de los estudiantes en el centro de sus acciones educativas. Su propósito principal es favorecer que los académicos se apropien de conocimientos teóricos y metodológicos en torno a estos procesos, desarrollen herramientas que les permitan trabajar en función del aprendizaje, y realicen de manera colegiada una reflexión sistemática sobre los aspectos pedagógicos de sus acciones educativas. Se busca apoyarlos en su desarrollo como educadores y que con este sentido realicen las tareas que implica la profesionalización de sus funciones; es decir, que asuman su práctica individual y colegiada como objeto de análisis y evaluación, para lograr su mejoramiento.

Apoyo Académico se vincula con la mayoría de las academias y con muchos de sus integrantes para contribuir a que orienten su trabajo desde la perspectiva del aprendizaje, en lo que concierne al diseño de programas de estudio, la programación cotidiana, las estrategias de intervención docente, la evaluación diagnóstica y formativa, y las estrategias colegiadas en torno a los procesos de enseñanza y la profesionalización del trabajo en docencia.

Los procesos que Apoyo Académico propicia se desarrollan fundamentalmente en espacios de reflexión, talleres y asesorías donde los académicos analizan y diagnostican aspectos de su práctica, y plantean propuestas de intervención a la luz de aportaciones pedagógicas relevantes. Con este sentido, una de sus tareas principales es la reali-

zación del curso de introducción para nuevos profesores, en el que se propicia que cuenten con información acerca de las estructuras y la organización de la universidad y fundamentalmente, que inicien sus actividades académicas con ideas más claras acerca de la enseñanza centrada en el aprendizaje.

Coordinaciones de colegio

La organización académica de la universidad está conformada por tres colegios que abarcan campos amplios de conocimientos: Ciencia y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales y Ciencias y Humanidades, en los que confluyen licenciaturas, posgrados y otros programas académicos. La coordinación de cada colegio trabaja de acuerdo con un cuerpo colegiado denominado Consejo Académico de Colegio.

Cada coordinación tiene la función fundamental de promover la vida académica de su colegio, propiciando y facilitando el trabajo de proyectar, planear, coordinar, apoyar y evaluar el desarrollo de su quehacer académico. Esto incluye atender a la solidez de sus propuestas curriculares y sus proyectos de difusión, extensión y cooperación, propiciar que se cumplan sus propósitos sobre todo en lo que concierne a los procesos de enseñanza y aprendizaje, promover la evaluación de la práctica y generar condiciones para el desarrollo de un trabajo académico profesional de cada profesor y de cada academia.

Adicionalmente, a través de sus titulares, las coordinaciones de colegio participan con la Rectoría y las coordinaciones Académica y de Planeación, en los procesos de planeación, organización y programación de la vida académica de la universidad, y deben encargarse de presupuestar, gestionar y administrar los recursos materiales que la universidad les proporciona para su funcionamiento.

Consejos académicos de colegio

Como ya se mencionó, los enlaces de academia y el coordinador del colegio conforman un colectivo más amplio, llamado Consejo Aca-

démico de Colegio. Su confluencia genera un espacio idóneo para abordar asuntos de interés para el colegio, intercambiar información, analizar problemas académicos, generar iniciativas y plantear propuestas de solución. En general, su función es promover un análisis reflexivo que dé sustento a las decisiones que se deben tomar en torno a prácticas relacionadas con sus tareas académicas.

Academias

Las academias son grupos colegiados que se aglutinan en función de una carrera, una asignatura, un proyecto o alguna problemática específica en el ámbito de un colegio, y trabajan en torno a tareas y propósitos compartidos. De hecho, todos los profesores de la universidad se agrupan en academias para realizar el trabajo intelectual y práctico inherente a sus labores académicas.

Entre otras funciones, las academias revisan y participan en la evaluación de los planes y programas de estudio en los que trabajan, realizan seminarios de actualización, reflexionan sobre su práctica docente, y buscan formas de propiciar el aprendizaje de los estudiantes. También consideran el panorama amplio de sus diversas tareas, y procuran distribuir las de manera equitativa entre sus integrantes.

Periódicamente, cada academia elige entre sus integrantes a quienes habrán de cumplir con ciertos cargos específicos: los enlaces de academia, que la representan ante otras instancias del propio colegio y los participantes en comités de certificación, editorial, o de difusión y extensión académica, entre otros.

Coordinación de Certificación

Ésta es el área encargada de coordinar y realizar los procesos de evaluación de conocimientos con fines de certificación, que se aplican sobre conocimientos de materias específicas o de ciclos, y también para fines de titulación y obtención de grados académicos. Tiene asimismo la responsabilidad de informar a los estudiantes de los re-

sultados de sus evaluaciones y emitir los documentos legales de certificación.

En la coordinación participan un cuerpo de asesores, especialistas en evaluación, y los comités de certificación, integrados por profesores que cada academia elige. A los asesores les corresponde apoyar a los comités para que trabajen a partir de los criterios de evaluación especificados por las academias en los programas de estudio, o en su caso, en los planes de estudio que abarcan áreas más amplias de conocimientos. A los comités les compete establecer los indicadores a tomar en cuenta en estas evaluaciones, elaborar los instrumentos de evaluación, aplicar las evaluaciones, revisarlas y emitir los resultados de cada una.

El área central de la coordinación programa los periodos de certificación, organiza la realización de sus procesos, hace el seguimiento y la sistematización de sus resultados, y los da a conocer a las diversas instancias universitarias.

Coordinación de Servicios Estudiantiles

Servicios Estudiantiles es un área presente en todos los planteles de la universidad, organizada para brindar a los estudiantes una diversidad de apoyos que favorecen sus posibilidades de realizar estudios universitarios.

Con la participación de especialistas, la Coordinación busca responder a diversas necesidades de los estudiantes, ofreciendo orientación y asesoría sobre problemas extra-académicos que puedan estar obstaculizando el aprendizaje. Asimismo, a través de convenios, les abre oportunidades de atención en instituciones especializadas en ámbitos de psicología, salud, bolsa de trabajo y recreación, entre otros. También ofrece talleres, pláticas, conferencias y actividades sobre temas de interés para los estudiantes, registra y ayuda a tramitar solicitudes de becas, establece acuerdos con centros de esparcimiento y realiza una investigación sistemática de las condiciones de vida, identidades y prácticas culturales de la población estudiantil, entre otras actividades.

Coordinación de Difusión Cultural y Extensión Universitaria

Tiene la función de ofrecer a la comunidad universitaria y a la población en general, actividades de difusión de la cultura y de extensión académica, de tal modo que en la institución confluya una diversidad de expresiones y debates culturales en las artes, las ciencias y las humanidades, y que de ella irradien propuestas y espacios de creación, intercambio, reflexión, debate, apreciación y disfrute de las producciones culturales de la ciudad, el país y el extranjero, con particular atención a aspectos y expresiones de la cultura urbana y popular y del patrimonio cultural de la Ciudad de México.

La coordinación abarca tres áreas: *Difusión Cultural*, que programa y coordina presentaciones artísticas, conferencias, visitas guiadas, talleres y otras actividades en las diversas sedes de la universidad; *Extensión Universitaria*, que se encarga de diseñar estrategias y realizar actividades de divulgación de conocimientos e intercambio académico y comunitario en los campos de las ciencias y las humanidades y *Publicaciones*, que diseña y coordina el programa editorial de la UACM, a partir de las necesidades de la comunidad académica.

Coordinación de Proyectos de Enlace Comunitario

Esta coordinación tiene la función de propiciar un encuentro permanente con las comunidades de la ciudad de México, y proponer mecanismos para que desde la docencia, la investigación, la difusión y la extensión universitarias se establezcan formas eficaces de colaboración, a través de relaciones de reciprocidad y esquemas de trabajo para generar mayores conocimientos y propiciar un sentido de compromiso con las virtudes, realidades y problemas de las comunidades donde la universidad se establece.

Con este sentido se han emprendido proyectos específicos de encuentro con comunidades cercanas a cada plantel y sus grupos sociales prioritarios, se busca establecer un esquema de servicio social que responda al modelo de la UACM y se propone tener un papel activo

en la búsqueda de vínculos y la creación de proyectos que posibiliten que la formación crítica, científica y humanista que la universidad promueve, contribuya al desarrollo humano de los pobladores de la ciudad y en especial de sus sectores populares.

Entre los proyectos iniciales de la coordinación destacan la producción de la revista *Manovuelta*, proyectos de rescate de la memoria histórica de algunos pueblos originarios de la ciudad, así como la elaboración de mapas de comunidades de zonas aledañas a los planteles de la universidad.

Coordinación de Comunicación e Informática

Esta área, adscrita a la Rectoría, tiene como sus funciones principales coordinar y aplicar las políticas institucionales en materia de comunicación social, comunicación interna e información pública. Entre sus muchas responsabilidades, desarrolla estrategias para establecer redes de comunicación con otras instituciones académicas, sociales y de gobierno, y entre las diversas áreas de la universidad; elabora el *Noticiero*, *Órgano Informativo de Rectoría* y coordina el portal electrónico de la UACM. Asimismo, se hace cargo de coordinar el uso y aprovechamiento de recursos informáticos de la institución y de generar y mantener el banco hemerográfico, así como los acervos de fototeca, videoteca, grabaciones radiofónicas y producciones impresas y electrónicas que se generan en la universidad.

Otras

Además de estas instancias, las coordinaciones Administrativa y de Planeación, el área de Registro Escolar, la Subdirección Jurídica, el Sistema de Bibliotecas y la Contraloría Interna desarrollan diversas funciones, que de distinta manera contribuyen y son indispensables para lograr los propósitos de la universidad.



LA CRISIS DE LA NUEVA EDUCACIÓN

Hugo Aboites

En el marco de este proyecto de país, y también de su crisis, se inserta el proyecto educativo. Si otros proyectos de país vinculaban la agenda educativa a fines tales como la creación de la identidad e integración nacional y a la construcción de un proyecto de nación, éste en cambio se plantea como insumo de un modelo de desarrollo económico. En este sentido, a la escuela corresponde primordialmente la tarea de crear al nuevo trabajador mexicano de la modernidad y la economía competitiva e internacionalizada. Es decir, jóvenes dotados de una alta calificación, con conocimientos básicos en ciencia y tecnología desde el nivel elemental, con capacidad creativa y flexibilidad y con actitudes de trabajo en grupo y de constante renovación y mejoramiento de los procesos y productos.

La SEP anunciaba en 1993, al presentar los nuevos planes de estudio de educación básica:

Durante las próximas décadas, las transformaciones que experimentará nuestro país exigirán a las nuevas generaciones una formación básica más sólida y una gran flexibilidad para adquirir nuevos conocimientos y para aplicarlos creativamente [...]; los procesos de trabajo serán más complejos y cambiarán con celeridad; serán mayores las necesidades de productividad; la vida política será más plural y la participación en organizaciones sociales tendrá mayor significación para el bienestar

de las colectividades; la capacidad de seleccionar y evaluar información [...] será un requisito indispensable en todos los campos¹.

Para este propósito, la planeación y la conducción educativa del país asumen un carácter cada vez más autoritario y utilitario. La concepción de “educación por competencias” es un buen ejemplo del significado de la puesta en práctica de un párrafo como el arriba citado. En esa expresión ejemplar de la nueva orientación educativa, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene sobre todo un sentido de funcionalidad económica y de ingeniería social. A partir de un escenario económico y social como el descrito, se definen las “competencias” (conocimientos, habilidades, aptitudes) que deben tener los distintos grupos sociales y los individuos dentro de ellos. Éste es un trabajo de planeación que puede hacerse a nivel de ciudad, región o nación. La cuestión que guía la organización de la educación no es tanto la de cómo garantizar y ampliar el derecho a la educación (cuántos requieren del servicio educativo, qué debe hacerse para proporcionárselos, cómo definir como sociedad ese derecho en términos de procesos y contenidos), sino más bien la de cuáles conocimientos y habilidades requiere el escenario económico y el funcionamiento social y en cuántos individuos. Esto se traduce en la elaboración de una lista sumamente precisa de aquellos contenidos y habilidades que deben transmitirse a los grupos sociales, y evaluarse. La educación, en ese sentido, no se considera como un espacio de experiencia colectiva para el descubrimiento progresivo y cada vez más amplio y profundo de la sociedad y la naturaleza, sino como un listado de funciones e informaciones que deben portar consigo los individuos para ajustarse al entramado social. Puede requerir, por ejemplo, un 80% de actitud

¹ Plan y Programas de Estudio, Educación Básica Primaria, México, SEP, 1993.

de liderazgo, junto con un conjunto de conocimientos igualmente precisos. De ahí que pierde sentido pensar la educación como un derecho social orientado a la generación de ciudadanos, y se convierte más en una provisión indispensable y altamente diferenciada (desde una planeación externa a los individuos) de aptitudes, habilidades y conocimientos útiles para el desempeño de un trabajo.

Este cambio de énfasis implica una descalificación importante de sistemas educativos que han sido construidos en términos de una educación integral e implica, por tanto, también una descalificación de sus maestros, en la medida en que éstos no sean capaces de asimilarse a este enfoque de entrega diferenciada de bagajes educativos según las poblaciones, grupos e individuos y según lo ha determinado un plan maestro de arquitectura educativa del país. A esa descalificación del sistema educativo y de sus instituciones se sigue, obviamente, una exigencia de transformación de las instituciones y sistemas.

Uno de los alicientes más eficaces para esa modificación es el establecimiento de entidades de evaluación externa que certifican que las competencias precisas existen en los individuos, de acuerdo con los niveles, puestos previsibles de trabajo y área profesional. Estas entidades –como en México el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, CENEVAL, ejercen un papel importante en esa transformación. Más allá de su función de aliciente, la función de estas entidades es la de desarrollar, a través de sus exámenes, cuáles son las definiciones concretas de cada familia de puestos y el perfil social general educativo del país. En la medida en que, como en México en el caso del CENEVAL, estas entidades son privadas o en los hechos no son sujetas a algún mecanismo de supervisión social y público de carácter amplio y democrático, estas entidades tienden a convertirse en polos sumamente autoritarios desde donde se orienta al sistema educativo.

La definición –desde un ámbito centralizado de un grupo pequeño de expertos y no sujeto a evaluación– de lo que debe ser el país edu-

cativamente hablando, crea un nuevo e importante poder dentro de sociedades ya en crisis por falta de democracia.

Esta nueva estructura educativa está sobre impuesta al aparato educativo, rebasa sus estructuras tradicionales de poder y tiene la capacidad de timonearla en la dirección que considere más apropiada, mediante su función evaluatoria. Implica también una sobre exigencia de calificación a los trabajadores y una subordinación creciente del trabajador a la calificación que tiene o, más bien, según venga ésta certificada. El concebir al trabajador como meramente un “portador” de habilidades y conocimientos, hace que éste disminuya en relación con otras esferas laborales, sociales, políticas y hasta existenciales. Se le demanda ya no sólo una preparación profesional o técnica en general que deja márgenes importantes para la reapropiación de las habilidades y el conocimiento, sino un grado de dominio sobre un catálogo detallado de habilidades y conocimientos específicos para el puesto que se piensa ocupará esta persona. “Como en el caso de una plancha, el empleador puede reclamar a la entidad evaluadora que este trabajador en concreto no cumple con un 85% de habilidad en determinado rubro como está señalado en su certificación”, señala un experto al explicar este sistema².

El párrafo citado plantea también que la nueva educación no tiene como referente fundamental el aparato productivo amplio del país, sino que se dirige sobre todo a un segmento considerado como moderno, altamente tecnificado, capaz de competir en el marco de la economía globalizada. No se refiere a los miles de predios ejidales, o a las cientos de miles de empresas micros y pequeñas dotadas de una tecnología considerada como atrasada. Como la política industrial, la educativa, en orientación general, mira fundamentalmente hacia

² David René Thierry (IPN), presentación en el Seminario Escenarios de la Educación Superior al 2005. Un ejercicio de imaginación. Proyecto Prospectiva Universitaria de la Ciencia y Tecnología, CISE-UNAM, 14 de junio de 1996.

el pequeño sector industrial y agroindustrial que está en el umbral del primer mundo.

El resto difícilmente ve representado su horizonte, su problemática y necesidades en, por ejemplo, las universidades. Porque, de antemano, ese resto del país no está incluido en este proyecto educativo superior como no sea en términos de ir desapareciendo e integrándose paulatinamente al sector del futuro. Dice, en efecto, el programa de gobierno zedillista:

[...] la revolución tecnológica subraya la importancia de la educación y la capacitación para los trabajadores. El avance tecnológico tiende a eliminar ocupaciones no calificadas y semi-calificadas en todos los sectores productivos. Los nuevos puestos de trabajo requieren habilidades analíticas y destreza en el manejo de equipos automáticos o computarizados³.

Este proyecto de eliminación es al que prioritariamente se convoca a la educación. La nueva educación lleva implícita una noción de bienestar por medio de la educación. Los individuos dotados de competencias, productivos y modernos generarán una productividad sustancialmente mayor, que a su vez se traducirá en niveles salariales significativamente más altos. Esta es la contribución de la escuela al desarrollo social. El razonamiento va en el sentido de que una vez dotados de altos salarios los trabajadores del país tendrán la capacidad de proveerse de los bienes y servicios que necesitan para alcanzar el bienestar familiar e individual. Y no tendrán ya que depender –continúa el razonamiento– de un Estado populista que conduce la economía y que actúa socialmente en la distribución del producto. La nueva educación supone el fin de ese Estado para sustituirlo por el binomio educación-remuneración, en prácticamente todos los individuos de la sociedad.

³ E. Zedillo, Diez propuestas para la reactivación económica y el crecimiento sostenido. México, Partido Revolucionario Institucional, 1994, p. 15, subrayado nuestro.

Se parte de un escenario en el que todo mundo tiene un trabajo y un salario suficientes. Y con ello el Estado queda eximido en gran medida de su responsabilidad social, con excepción de proveer (con la participación privada) de asistencia a algunos grupos marginados. De esta manera, la escuela, si se conecta de manera estrecha con el mercado y sus requerimientos, puede contribuir de manera definitiva a solucionar la problemática social y a impulsar el bienestar de todos. De ahí también que la conjunción educación-empresa sea vista como indispensable y como “una integración armónica que beneficia a toda la sociedad”⁴. Conceptualmente al menos, la función del Estado se circunscribe ahora a crear las condiciones que favorezcan que los individuos y sus familias alcancen por su cuenta ese bienestar⁵. Con los altos salarios predominantes, además, es previsible que se genere una robusta demanda de servicios y productos y se fortalezca con ello un mercado interno en el que pueden prosperar las empresas nacionales y extranjeras de calidad.

Aunque este mundo ideal no se ha materializado en parte alguna, en México se hace cada vez más improbable, el proyecto educativo continúa planteándose tercamente la creación de esta nueva generación de mexicanos y esta profunda reorganización de la educación. En contravención con la metodología básica de las técnicas prospectivas, aunque el escenario no tenga visos de realidad, se insiste en invertir recursos para cambiar la educación en esta dirección.

Si al proyecto educativo no lo impulsa ya el dinamismo de un proyecto de país que tiene viento en popa, si lo arrastra la urgente necesidad de ahorrar recursos en todos los rubros sociales para intentar restaurar un proyecto en crisis, de ahí que [...] se pueble de rasgos

⁴ Ibidem, p. 39.

⁵ Un análisis más detenido de esta propuesta que implícitamente contiene el programa del candidato Ernesto Zedillo, se encuentra en la serie de artículos del autor: “La educación que viene del PRI” publicada en El Financiero, Sección Enfoques, 10 de oct., 10 y 11 de nov., 1994.

de autoritarismo y sufra de la renuencia gubernamental a aportar recursos aun en educación necesaria para la sobrevivencia del propio proyecto. Ejemplos, el gasto requerido realmente en ciencia y tecnología y en la ampliación y mejoramiento de la educación superior.

Los anteriores son algunos de los rasgos de la nueva educación que se encuentran detrás del discurso de la excelencia, la calidad, la competitividad educativa y la inclusión de la tecnología en la educación. Sus valores fundamentales tienden a ser los del mercado y se insiste en la competencia, el individualismo y la idea de que los puestos serán para los que puedan sobresalir del resto e insertarse en las disciplinas de vanguardia. Se enfatiza asimismo la necesidad de cambiar constantemente, de mejorar sin tregua y de trabajar activamente en grupo para modificar los procesos de trabajo y mejorar sus resultados.

Estos lineamientos de carácter competitivo, implícitos y explícitos, son parte central de la modernización educativa. No sólo en cuanto a contenidos y actitudes que debe transmitir la educación, sino en cuanto se constituyen en el método mismo utilizado para transformar a la educación en una educación moderna y de calidad. Competencia, calidad, excelencia, por ejemplo, se convierten en políticas que en la práctica sostienen que las transformaciones educativas pueden lograrse de manera más profunda y eficiente mediante el uso de incentivos económicos. La competencia se convierte en el dinamismo fundamental de la transformación educativa, en la forma de incentivos y nuevas formas de participación.

Como resultado concreto de esta orientación, la entrega de recursos para la educación comienza a asumir profundos rasgos de competencia e incentivo, pero también, su inevitable componente, de centralización de los recursos. Un esquema similar al que se utiliza con las universidades, se aplica a los profesores e investigadores universitarios (mediante el Sistema Nacional de Investigadores y las becas y estímulos en cada institución), con similares resultados de diferenciación y concentración. En algunas instituciones se establece la

medición de los docentes a partir de exámenes que deben responder los alumnos y de los que depende eventualmente si los profesores reciben un estímulo adicional.

UNA EDUCACIÓN ALEJADA DE LA SOCIEDAD

La crisis de esta nueva educación tiene muchas expresiones. Aquí mencionamos sólo dos fundamentales. En primer lugar, como se ha señalado ya anteriormente, la educación que crea el nuevo modelo económico es una educación que progresivamente se vuelve indiferente a las necesidades de la gran población del país, incluyendo, paradójicamente, a las necesidades del aparato productivo global. Generalmente se ha acusado a la escuela y a la universidad –no sin razón– de estar alejadas de las necesidades de la sociedad. Sin embargo, el proyecto que ahora se construye tiene como un componente estructural, precisamente este alejamiento. Para las autoridades gubernamentales y educativas de alto nivel, el horizonte de la relación con el aparato productivo se coloca en el sector moderno, exportador, o en proceso de modernización. Lo que viene a ser la estructura real de trabajo de la población en general, cuando acaso aparece en la perspectiva de las instituciones y de sus programas académicos, lo hace como una zona de puestos en proceso de desaparición, tecnologías atrasadas; procesos de baja calidad y alejados de la excelencia, y como fuerza de trabajo descalificada.

Si se quiere volver a las necesidades de toda la sociedad, se requiere de una perspectiva que tome como objeto de transformación el fortalecimiento de la estructura productiva que, a pesar de los fracasos de la gran economía, hoy sustenta a la mayoría de los mexicanos, a fin de generar itinerarios de desarrollo para el futuro.

Aunque nunca ha habido una vinculación a fondo entre la economía popular y la educación, la nueva educación se aleja aún más de

esa economía real y contribuye al paulatino despojo de los medios de subsistencia para muchos mexicanos. Quedan fuera también las necesidades sociales y políticas de la mayor parte de la población. Las necesidades de participación política, en especial, son ahora más urgentes que nunca, en un contexto en el que aparece en forma reiterada el fracaso de los grupos gobernantes para ofrecer opciones de mínimo bienestar a la población. La nueva crisis y el nuevo sacrificio ponen en la mesa de discusión la necesidad de devolver la conducción de la economía (y de la educación, obviamente) a la sociedad toda.

La verdadera estabilidad pasa por un cambio en la conducción de los pilares fundamentales de la sociedad (economía, política, educación, salud), que lo separe de las manos de pequeños grupos políticos y financieros. Y eso requiere de una educación democrática desde los métodos pedagógicos hasta la conducción nacional, pasando por la escolar y regional.

Se requiere, en el fondo, de una educación autónoma del gobierno y de los intereses empresariales hegemónicos. Paradójicamente, el mayor acercamiento a la economía y a la vida política de la sociedad pasa por la independencia de la escuela de esos poderes. En la medida en que las tendencias al alejamiento entre la educación y la sociedad toda se acrecienten, la crisis manifestará con profundidad la progresiva inoperancia de la educación respecto de la sociedad y sus necesidades, por lo tanto, su carácter de desperdicio y contrasentido. A nivel más patente, el terreno educativo se verá cruzado por crecientes conflictos y tensiones de todos los órdenes: padres de familia insatisfechos, jóvenes excluidos que reivindican el derecho a la educación, trabajadores de la educación marginados e inconformes, grupos políticos que se disputan el poder al interior del sistema educativo, prepotencia y autoritarismo.

LA EDUCACIÓN COMO PARTE DE UNA FALSA PROMESA

En segundo lugar, la educación mexicana no sólo carga con la profunda crisis de sentido que le representa el ser un proyecto para cada vez menos mexicanos, sino que además tiene un activo papel en la creación de una falsa promesa.

La idea de que la población debe moverse del atraso a la modernidad, de los puestos rudimentarios a los altamente calificados, del trabajo ineficiente al productivo, trae implícita la promesa de que la desaparición de esos puestos “tradicionales” será compensada por el gran número de empleos generados en el dinámico sector internacionalizado de la economía. Sin embargo, se dice, ir del pasado al futuro requiere de una educación de calidad. Y de allí que a los millones a quienes se les obliga a que confíen su supervivencia en este proyecto económico, el apoyo que se les ofrece –además de la inversión en salud– es la educación. Con la educación, se asegura, todos y cada uno tendrá un lugar en el nuevo México. Ésta, sin embargo, es una falsa promesa, porque la tendencia muestra claramente que no habrá educación para todos. Sobre todo, porque con la reorientación que implica la nueva educación privatizada (evaluación y restricción al acceso, colegiaturas en aumento, estancamiento del gasto gubernamental), se da un nuevo impulso a las tendencias excluyentes que desde tiempo atrás existen en el sistema educativo nacional.

Sólo dos ejemplos: al comienzo del sexenio de Miguel de la Madrid había 15.4 millones de niños en la educación elemental⁶. En 1992 ya eran un millón menos⁷, disminución que ha sido atribuida a los recortes en el gasto educativo⁸. Por otro lado, como se ve en el

⁶ J. Mora Heredia, “Educación y Política: un acercamiento al ANMEB” en *El Cotidiano*. UAM-A, núm. 52 1993, p. 80.

⁷ Si para 1992 se reportan 14.2, para 1995 se habla de 13.8 millones: G. Guevara Niebla (comp.), *La catástrofe silenciosa*, México, FCE, 1992, p. 273, cuadro.

⁸ G. Guevara Niebla, C. Muñoz Izquierdo, R. Arizmendi y A. Romo, “Un diagnóstico global”, en G. Guevara Niebla, *Op. Cit.*, p. 36.

cuadro 1, crece por millones el número de jóvenes de 16 a 24 años (bachillerato-licenciatura) que no están inscritos en escuela alguna.

A pesar del discurso que insiste en condenar la “masificación” de las instituciones de educación superior, estas cifras muestran que un segmento cada vez mayor queda excluido de la educación superior. Hablar en estas condiciones, de evitar la masificación para incrementar la calidad es un despropósito. La educación superior debe en realidad masificarse, pues hasta ahora sólo responde a un segmento muy pequeño de la población potencial. Pero el discurso que asocia baja calidad con masificación en el caso mexicano sirvió de excusa, entre otras, para contribuir a la reducción del ingreso a este nivel educativo. Si en el periodo de López Portillo la matrícula en la licenciatura aumentó en 80.5%, en el siguiente sexenio el aumento fue de 29.1% y en el de Salinas de Gortari, de apenas 5.2%. La promesa de la educación, en todo caso, sólo es cierta para un segmento cada vez más pequeño de jóvenes.

Cuadro 1. Número de jóvenes de 16-24 años no inscritos en algún nivel educativo (en millones).

	1982	1988	1994
Número	9.0	10.4	12.9
Crecimiento	11%	24.5%	
		(1982-1988)	(1988-1994)

Fuente: Elaboración del autor con datos de Muñoz L, C. “El futuro inmediato”, en: Guevara Niebla, G. (comp.): *La catástrofe silenciosa*. FCE, 1992.

Pero la promesa de la educación como medio de acceso de las mayorías a un futuro trabajo –exigente, complejo, tecnologizado pero bien remunerado– es también falsa desde la otra vertiente. La nueva economía no generará una dinámica de expansión capaz de ofrecer trabajo a los millones cuyos empleos y actividades productivas hoy

desaparecen. Al contrario. Como la búsqueda de mayor productividad y competitividad se traduce generalmente en un desarrollo tecnológico orientado al gasto en capital, incluso por la vía de la automatización presenciaremos sólo una magra demanda de trabajadores. Ya ocurre que las grandes empresas internacionales que llegan al país sólo requieren de algunos cientos de trabajadores, precisamente por los altos niveles de productividad que hace posible la tecnología vinculada a esos puestos. La tecnología no sólo ahorra mano de obra a las empresas recién llegadas, también contribuye a cerrar en México miles de puestos de trabajo en las fuentes de empleo incapaces de hacer frente a la nueva competencia. El balance histórico puede verse en países como Canadá y Estados Unidos, con más tiempo en este proceso de modernización. El cuadro 2 muestra el ilustrativo caso de Canadá, donde se ha consolidado una tendencia a cada vez mayor desempleo.

Cuadro 2. Desempleo en Canadá

Años	1950-59	1960-69	1970-79	1980-89	1990-94
Promedio	4.2%	5.1%	6.7%	9.3%	11%

Fuente: Noble, D.: "The Truth About the Information Highway. The case of Canada". *Canadian Magazine*, 1994, con datos de *Statistics Canada*.

En Estados Unidos, cifras de desempleo del orden de 3% eran comunes en los años setenta, pero ahora son parte del pasado. Aunque en ese país, por su posición como uno de los centros de la economía mundial, las crisis de la economía mundial se relativizan⁹. El caso de

⁹ En 1978 en los Estados Unidos existían 6.2 millones de desempleados, en 1991 ese número ya era de 8.4 millones, aunque el nivel más alto se alcanzó en 1982-83 cuando llegó a haber 10 millones sin empleo (Anuario de Estadísticas del Trabajo, OIT, 1989, 1992, p. 629/606). En contraste con las cifras de los años setenta (3.3%) es más común encontrar cifras por encima del 5% (1991: 5.5%) (*Statistical Abstract of the United States*, 1994).

Canadá es más ilustrativo porque se trata de una economía de primer mundo de mediano tamaño, posición que era parte de la aspiración implícita del modelo económico mexicano.

En México, las cifras oficiales sobre desempleo son bajas¹⁰, pero es un buen indicador el número de empresas de manufactura que cierran sus puertas en el nuevo marco económico: de 125.7 mil que existían en 1991, se ha pasado a 122.2 mil en 1994. Descenso atribuido a “la desaceleración económica y a la creciente competencia generada por la eliminación de barreras comerciales y a la importación, así como a los cambios en los reglamentos”¹¹. Todavía en 1994, cuando no estaba presente el impacto de la crisis, ya era evidente la incapacidad de la nueva economía para ofrecer empleo a todos los que lo demandaban: expertos de Hacienda estimaban que sólo la mitad de la Población Económicamente Activa (28 millones) laboraba en la economía formal. Ifigenia Navarrete, de la UNAM, afirmaba por su parte que en 1982 el número de personas que vivía de la economía informal era de 300 mil, pero que en 1993 ya había aumentado a 9 millones¹².

Para concluir este apartado, debemos señalar que no sólo es problemático que la educación mexicana se haya comprometido a fondo con un proyecto económico que muestra incapacidades estructurales a la hora de desarrollar bienestar para todos. También es problemático que la educación se comprometa con un proyecto económico y de nación que acusa, como ya veíamos, de una fragilidad estructural.

Basado en la lógica de grupos políticos y financieros, el proyecto es altamente vulnerable y dependiente de las decisiones externas, tanto de gobiernos –como el estadounidense, del que se depende

¹⁰ En el caso del desempleo en México los datos de la agencia oficial (INEGI) hablan de un desempleo por debajo del 3.5% en los últimos ocho años, con un nivel actual 5.3% (1995) atribuido a la crisis (*La Jornada*, 19 abril 1995, p. 45).

¹¹ M. Chávez, “En jaque el sector manufacturero en el salinato”, *El Financiero*, 5 abril de 1995, p. 26.

¹² Para ambas declaraciones véase *La Jornada*, 19 abril de 1995, p. 45.

cada vez más— como de entidades privadas, como corredurías de bolsa y administradores de fondos. Además, como señalábamos, tiene un precio muy alto. El costo en soberanía, en el aumento previsto de un 50% en la deuda externa en un año, en el deterioro de la estructura productiva real del país, son algunos de los más importantes. Pero debe añadirse el costo que representa el enorme desperdicio de recursos educativos, del tiempo y energía dedicados por los educadores y estudiantes a un proyecto tan cuestionable. En las escuelas y las universidades —en cuanto espacios todavía con cierta autonomía— toca a estudiantes y educadores, junto con amplios sectores de la sociedad, discutir las opciones que se abren hoy a la universidad para responder a las necesidades de todos los que viven en nuestro país.

Es esa la ruta concreta que sigue la búsqueda de soluciones, y el tema del último apartado de este libro.



UNA EDUCACIÓN CENTRADA EN EL APRENDIZAJE

EL PARADIGMA DEL APRENDIZAJE

Pensar en la educación que promueven las instituciones implica reconocer que en toda perspectiva educativa es fundamental la concepción de la persona que se pretende formar, tanto como las ideas que se tienen sobre cómo se aprende y para qué se enseña. De hecho, toda propuesta de educación implica concepciones sobre el ser humano, la sociedad que se desea, la educación y el aprendizaje.

Desde la revolución industrial, un papel de la escuela de nivel superior ha sido formar estudiantes mediante la transmisión de información que se considera relevante para los distintos campos de conocimiento, con una idea enciclopédica de educación, concebida sobre todo como acumulación de conocimientos. Aunque esta visión pretende conservar lo mejor de una sociedad y una cultura, concibe al ser humano educado como quien retiene una gran cantidad de información, y al aprendizaje como un proceso de memorización. Ahí arraiga la llamada educación “bancaria” criticada por Paulo Freire, que se manifiesta en tendencias –aún frecuentes en nuestros sistemas escolares– a centrar los procesos educativos en la enseñanza, entendida como la exposición y transmisión de conocimientos a estudiantes que se limitan a recibirlos y reproducirlos, y en el diseño de planes y programas de estudio que abarcan enormes cantidades de contenidos conceptuales y de información.

Se trata de cometidos ilusorios: las investigaciones sobre cómo se aprende y se construye conocimiento han dado lugar a nuevas posturas pedagógicas y epistemológicas, que reconocen al aprendizaje como procesos que realiza quien aprende para reelaborar conocimientos, y lo ubican, por tanto, en el centro de los procesos educativos. Por otro lado, la dinámica vertiginosa de producción y difusión de conocimientos e información anula toda posibilidad de proporcionar a los estudiantes el conjunto de información relevante en cualquier campo de conocimiento, y de que éstos lo aprendan.

Son diversos los movimientos y corrientes que han dado a la educación su lugar como objeto de estudio y reflexión. Algunos comparten una idea de la educación como proceso continuo a lo largo de la vida y una visión del sujeto que aprende, como aquel que construye –reformula, adiciona, transforma y critica– la información y las ideas que son su objeto de aprendizaje. Éstas son las que han generado nuevos marcos conceptuales que permiten orientar la acción educativa al desarrollo de capacidades de pensamiento y de aprendizaje independiente, con el fin de propiciar una formación para la autonomía.

En conjunto, estas corrientes dan lugar al llamado *paradigma del aprendizaje*, que la UACM adopta como marco de referencia para su función educativa. Consiste en una visión de la educación en la que el denominador común es la consideración del aprendizaje como propósito fundamental del conjunto de las acciones educativas. Por tanto, en este paradigma, la enseñanza tiene un papel fundamental de mediación, cuyo fin es que el estudiante aprenda de forma significativa, a partir de sus conocimientos, necesidades, intereses y experiencias.

Desde el paradigma del aprendizaje se concibe al estudiante como agente activo de su propia formación, en cuyo proceso, mediante sus interacciones con los objetos de estudio y con sus pares y profesores, construye y reelabora conocimientos, les da significado y desarrolla un pensamiento crítico que le permite establecer fundamentos para guiar sus acciones, tomar decisiones, resolver problemas y desempeñar

diferentes tareas y papeles sociales. En este marco, dos premisas fundamentales de la enseñanza centrada en el aprendizaje fungen como ejes estructurantes:

- ♦ La concepción de las acciones educativas como sistema articulado en función del aprendizaje; es decir, la consideración de las interrelaciones entre actividades: a) de planeación, que abarcan el diseño de planes y programas de estudio, tanto como la planificación de los procesos cotidianos de intervención o mediación docente; b) de realización, que consisten en la aplicación de lo planeado en procesos reales de enseñanza y aprendizaje, y c) de seguimiento y evaluación, referidas a las acciones orientadas a conocer los procesos de avance y superación de dificultades de los estudiantes, y a evaluarlos con fines formativos.
- ♦ La consideración de los momentos didácticos, es decir, las secuencias para abordar el objeto de estudio que mejor propician que los estudiantes aprendan. Introducir un nuevo tema, construir nuevos conocimientos al respecto, verificar las nuevas comprensiones y habilidades y recapitular lo aprendido son momentos, cuya realización implica un pensamiento estratégico para el planteamiento de actividades individuales y grupales a ser realizadas en el aula o por cuenta propia, de manera que favorezcan la interacción de los estudiantes con los nuevos conocimientos, tanto como el diálogo y la discusión con sus pares y maestros, en procesos de construcción y verificación de las nuevas comprensiones. Como parte de estas secuencias, es fundamental:
 - ♦ Sondear y aprovechar las ideas y conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema a estudiar, y atender sus aproximaciones sucesivas y sus errores, como puntos de partida para considerar nuevas perspectivas que hagan posible la reformulación necesaria para construir nuevos significados.

- ♦ Plantear actividades que, en efecto, produzcan la construcción de nuevos significados, lo cual requiere involucrar procesos de pensamiento de complejidad creciente, desde describir y comparar, dudar, preguntar y contrastar diversas perspectivas, hasta resolver problemas, experimentar, verificar, explicar y argumentar.
- ♦ Verificar lo aprendido, generando prácticas de retrospectiva que alientan a los estudiantes a reconstruir los procesos que realizaron para elaborar nuevas comprensiones; es decir, prácticas de reflexión meta cognitiva, que permiten recapitular lo aprendido, hacer conciencia de las propias operaciones intelectuales, consolidar la comprensión y promover la retención significativa que hace posible la aplicación de los nuevos conocimientos.
- ♦ Promover el estudio autónomo y la elaboración de trabajos por cuenta propia, que permiten al estudiante confrontarse con sus propias capacidades, conocer la satisfacción de emprender acciones que él mismo necesita, identificar lo que no comprende y plantear dudas surgidas de su propio esfuerzo por aprender.
- ♦ Realizar evaluaciones formativas que favorezcan la aplicación de procesos intelectuales en el manejo e integración de los conocimientos que se evalúan, que ofrezcan al estudiante posibilidades amplias de expresar sus aprendizajes y le aporten información descriptiva y relevante sobre sus propios avances y dificultades.

Este tipo de procesos es lo que permite potenciar que los estudiantes aprendan a aprender, y responden, de hecho, a demandas fundamentales que enfrentan las instituciones de nuestro tiempo. Lo que la escuela puede y debe hacer en este sentido es lograr que los estudiantes accedan no sólo a la información, sino al conocimiento, y

ello es posible a partir del trabajo de reelaboración y construcción de sentido en el que desarrollan y aplican sus capacidades intelectuales. Como señalan Pozo y Monereo¹:

Si tuviéramos que elegir un lema [] que guíe las metas y propósitos de la escuela del siglo XXI, sin duda el más aceptado a estas alturas entre educadores e investigadores, políticos que toman decisiones sobre la educación e intelectuales que reflexionan sobre ella, sería el que la educación tiene que estar dirigida a ayudar a los alumnos a aprender a aprender [...]. Es difícil encontrar alguna reflexión sobre el futuro de la educación [...] que no afirme enfáticamente que una de las funciones de la educación futura debe ser promover la capacidad de los alumnos de gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica y disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida.

Los sustentos teóricos del paradigma del aprendizaje están animados por un espíritu humanista; no es casual, por tanto, que el proyecto pedagógico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México coloque al estudiante en el centro de su quehacer educativo y aplique el paradigma en función de su principio de ayudar a quienes tienen mayores necesidades educativas. Con este sentido la institución enfrenta dos tareas esenciales. Por un lado, necesita propiciar el desarrollo del potencial de los estudiantes para que se conviertan en personas estudiosas, que de manera autónoma y perseverante se interesen y sean capaces de producir conocimientos. Esto implica contribuir a que ellos reconozcan su lugar central en los procesos de aprendizaje, y el papel que en estos procesos tienen la mediación del docente y la interacción con sus compañeros. Por otra parte, no menos importante, la institución requiere propiciar que el profesor desarrolle un papel

¹ Juan Ignacio Pozo y Carlos Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico*, p. 11.

mediador que facilite, guíe y aporte a los procesos de aprendizaje, con una visión centrada en las necesidades de quienes aprenden.

EL DOCENTE QUE ENSEÑA PARA QUE EL ESTUDIANTE APRENDA

En el modelo paradigmático de la enseñanza para el aprendizaje “la finalidad de la intervención pedagógica es contribuir a que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo, en una amplia gama de situaciones y circunstancias”². Para lograrlo, al profesor no le basta transmitir sus saberes mientras los estudiantes escuchan pasivamente, aunque sepa mucho de su práctica y su disciplina. Su papel le requiere convertirse en un profesional de la educación, capaz de mediar entre los objetos de estudio y el aprendizaje, compartir y propiciar experiencias y conocimientos, y construir con sus alumnos nuevos significados. Ser un educador reflexivo le implica, por tanto, pensar críticamente y en profundidad sobre su área de conocimiento en cuanto a sus marcos epistemológicos, sus núcleos conceptuales y demás elementos que la estructuran, para identificar las formas posibles de trabajarlos en su práctica; significa, asimismo que tome conciencia de sus propias concepciones respecto de los estudiantes, su rol como docente, la enseñanza y el aprendizaje, y que esté dispuesto al cambio de tal modo que pueda promover aprendizajes que tengan significado y sentido y sean funcionales para sus estudiantes. Se trata de un trabajo de reflexión y análisis que el profesor realiza en interacción con sus pares y que le aporta herramientas para completar los principios básicos de la enseñanza:

- ♦ Generar el interés de los estudiantes, presentando los nuevos conocimientos de modo que puedan relacionarlos con su universo de intereses, y confrontarlos con sus ideas previas.

² César Coll, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, p. 179.

- ♦ Propiciar que los estudiantes problematicen y se cuestionen sobre los contenidos que estudian y que trabajen sobre ellos de tal modo que puedan construir nuevas comprensiones, para lo cual procura presentarlos de modo que a ellos les signifiquen un reto significativo y al alcance de sus posibilidades.
- ♦ Aprovechar el desequilibrio que producen las aproximaciones incompletas y los errores, propiciando la reflexión sobre sus causas y las acciones que lo rectifican y permiten lograr nuevos aprendizajes.
- ♦ Prestar ayuda pedagógica adecuada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran sus estudiantes y apoyar sus procesos de construir autonomía, promoviendo aquellos en los que el alumno se autodirige y asume la responsabilidad y el control de su aprendizaje³.

Cabe recalcar que el desplazamiento del centro de las acciones educativas hacia el aprendizaje involucra profundamente a la persona del educador. La docencia centrada en el aprendizaje le implica al profesor reflexionar sus propias concepciones sobre las personas que aprenden y las formas como aprenden, sobre el valor y el interés de lo que ofrece para que aprendan, sobre cómo lo organiza, lo introduce y lo desarrolla, para verificar si en su práctica está efectivamente considerando lo que el estudiante debe hacer para que pueda atribuir significado a los conocimientos que son su objeto de estudio.

Los actos educativos no se limitan a las estrategias docentes ni a la planeación de la clase; se encuentran, desde luego, en los programas de estudio, en la realización de cada sesión y el desarrollo de sus contenidos, pero están, fundamentalmente, en las relaciones del profesor con el estudiante y del estudiante con sus pares, consigo mismo, con sus objetos de estudio y con sus metas formativas. En lo

³ Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista, p.9.

que concierne al profesor, los actos educativos se centran sobre todo en las actividades que él promueve en el alumno, el interés que le genera, el tipo de ayuda que le presta y, principalmente, en todo lo que hace para propiciar su autonomía y la responsabilidad de su propia formación. Se trata de una tarea cuyo valor e importancia sólo se compara con la responsabilidad que conlleva.

Los contenidos que se enseñan y se aprenden

Los contenidos se diferencian solamente con fines didácticos. En los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos se desarrollan de manera interrelacionada, pero diferenciarlos permite que docentes y estudiantes comprendan con mayor claridad los procesos que es necesario desarrollar.

Contenidos declarativos

Se refieren al conjunto articulado de datos, hechos, principios, teorías, categorías, definiciones, conceptos, etc. de la parcela de conocimientos que se aborda en el curso. Su aprendizaje implica la apropiación, reelaboración y retención del conocimiento para aplicarlo cuando se requiera, y alcanzarlo depende de cómo se relacionan estos contenidos con los procesos de pensamiento necesarios para manejarlos.

Contenidos procedimentales

Se refieren a conjuntos de operaciones mentales y motrices que el estudiante realiza para reelaborar nuevos conocimientos y aplicarlos en nuevas situaciones. Abarcan procesos de pensamiento abstracto y concreto, y el uso de estrategias, métodos y técnicas. Pueden ser generales para cualquier campo de conocimiento (como, entre otras, la capacidad clasificatoria), o específicas del campo de estudio en que se ubica el curso (por ejemplo, el despeje de incógnitas matemáticas). Son conocimientos que se aplican con base en cuerpos conceptuales y se

realizan como operaciones de pensamiento, por ejemplo, clasificación, análisis, síntesis, evaluación y elaboración de juicios, cuestionamientos, planteamientos y solución de problemas, entre muchos otros.

Contenidos actitudinales

Tratan de disposiciones referidas a valores y traducidas en conductas, indispensables para la construcción de los conocimientos que el programa aborda y también para una formación en los valores que el proyecto universitario promueve. Algunos ejemplos podrían ser la inclinación a resolver incógnitas, el espíritu de indagación y el hábito de sustentar argumentos, comprobar juicios, ejercitar procedimientos y buscar soluciones, así como formas de ser que expresan autonomía, sentido social, pensamiento crítico, entre otras.

Ámbitos de docencia y aprendizaje: aula, asesoría y tutoría

Como se informa en las primeras páginas de este cuaderno, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México abre posibilidades de realizar estudios universitarios a todo aquel que lo desea y cuenta con certificado de bachillerato, independientemente del tiempo transcurrido desde que lo obtuvo y de los promedios que alcanzó, y sin ninguna consideración de edad, religión, etnia, sexo o cualquiera otra característica de identidad.

Para apoyar este principio, la UACM se plantea ayudar a quien más lo necesita, no sólo mediante la admisión de aquellos que habrían tenido poca o ninguna oportunidad de ingresar a otras universidades, sino en el sentido de proporcionar una diversidad de apoyos al estudiante para que alcance sus metas de formación universitaria. Es en este marco que la universidad adopta una perspectiva pedagógica, y también epistemológica, que centra la acción educativa en el aprendizaje y la formación de sus estudiantes, donde la enseñanza cobra sentido cuando se orienta a lograr que el estudiante aprenda y que aprenda a aprender.

Lo anterior significa una docencia que apoya los procesos que el estudiante debe realizar para reelaborar los nuevos conocimientos, de modo que se los apropie porque les atribuye significado, y por tanto los puede retener, transferir y aplicar en nuevas situaciones.

En este contexto, la docencia cobra un significado especial. Al centrar la acción educativa en las personas que aprenden y en sus procesos de aprender, se convierte en una relación fundamental en la que intervienen los estudiantes y sus procesos de aprendizaje, el profesor y su función como educador, los objetos de conocimiento y las formas como se concretan en contenidos de estudio, así como la situación donde esta relación ocurre. Se trata, además, de una relación donde sus protagonistas conscientes, profesor y estudiante, son concebidos como personas responsables frente a sí mismos y frente a los compromisos que por sus metas asumen: el estudiante como sujeto constructor activo de sus aprendizajes y su formación, el docente como mediador que informa, orienta y estimula los aprendizajes de los estudiantes.

No obstante, se trata de una relación asimétrica: el docente asume la responsabilidad de propiciar los aprendizajes y la formación de los estudiantes en los ámbitos de su experiencia y de conocimientos en los cuales ya cuenta con una formación, mientras que los estudiantes actúan a partir de acciones educativas preestablecidas por la institución y el profesorado, confiando en que sean idóneas para orientar sus estudios y alcanzar sus metas.

En este sentido, el docente necesita comprender cómo los estudiantes aprenden, cómo están contruidos los conocimientos⁴ que deben aprender, cómo es conveniente trabajarlos para favorecer su aprendizaje y la consecución de metas formativas. Por su parte, el

⁴ En este documento el término conocimientos abarca su referencia usual a conocimientos temáticos, conceptuales o informativos, pero incluye los que implican desarrollo de actitudes y habilidades intelectuales y prácticas.

estudiante está en proceso de comprender o ya tiene conciencia de que él es quien aprende, y requiere asumir su responsabilidad de involucrarse activamente en la reelaboración y construcción de sus conocimientos, y en los procesos de su propia formación.

Estas son las razones por las que los estudiantes y los profesores necesitan tiempos y espacios compartidos y la aplicación de estrategias favorables para sus tareas, de modo que propicien los procesos necesarios para que el estudiante se apropie de conocimientos y aprenda a aprender, lo cual implica fortalecer el desarrollo de su autonomía y su responsabilidad. Por tanto, es indispensable que en los diversos ámbitos donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje se valore y se promueva el interés por el conocimiento y la motivación para aprender, de la misma manera que se propician los procesos de estudio que el estudiante necesita realizar por su cuenta.

Los ámbitos formales para el desarrollo de estos procesos que la universidad pone al alcance de los estudiantes son: el aula, donde la reelaboración de conocimientos es un proceso colectivo, es decir, alimentado por la interrelación y la participación de los integrantes del grupo; la asesoría, que puede ser individual o en grupos pequeños, donde el profesor apoya al estudiante para que resuelva dudas y lo orienta sobre la materia específica; la tutoría, que consiste en la relación personal entre estudiante y tutor, donde éste funge como orientador y apoya al estudiante en su trayectoria académica.

El aula

El aula es el espacio donde el profesor y el grupo de estudiantes trabajan sobre los contenidos y propósitos de algún curso. Es donde se desarrollan las "clases". Su inicio supone la realización previa de una evaluación diagnóstica para verificar si el estudiante maneja los conocimientos indispensables para cursar la materia con éxito. Es también donde el profesor sondea las ideas y conocimientos del grupo acerca de la materia que es objeto del curso, para orientar la planea-

ción de sus sesiones y las formas de abordar los contenidos, en función de las necesidades del grupo.

Esta información permite al profesor diseñar estrategias globales para lograr los propósitos del curso, y elaborar la planeación más específica, por sesión o conjunto de sesiones, que se concreta en actividades de aprendizaje, tanto las que se trabajarán colectivamente durante las “clases”, como las que deben llevar a cabo los estudiantes por cuenta propia.

En los procesos de aula es fundamental la consideración de momentos didácticos de inicio, desarrollo y cierre que permitan a los estudiantes contextualizar sus aprendizajes. Es necesario que logren situarse en los problemas de conocimiento sobre los que van a trabajar, que tengan oportunidad de desarrollar actividades que les permitan apropiarse de nuevas comprensiones y verificarlas y que puedan recapitular lo aprendido, como forma de afianzar los procesos realizados y las comprensiones alcanzadas en el marco de sus relaciones con aprendizajes anteriores y con los que habrán de realizar en la o las siguientes sesiones. En el momento de cierre o a veces en el de inicio, es conveniente guiar a los estudiantes en reflexiones retrospectivas –procesos metacognitivos–, que les lleven a hacer conciencia de las premisas, los procesos y las operaciones que han realizado, ya que les permite reconocer sus recursos para alcanzar comprensiones e identificar obstáculos para superarlos.

Un factor esencial de estos procesos es que el estudiante comprenda de qué se está hablando, y aunque hay muchas maneras de introducir el tema –como información, como pregunta, problema o propuesta–, son fundamentales las actividades que le permitan hacer preguntas o problematizar los contenidos, de tal modo que sienta el interés de indagar, discutir, plantear hipótesis, realizar procedimientos, obtener resultados y argumentarlos, en un contexto que propicie el aprendizaje entre pares, la verificación de comprensiones y su demostración mediante situaciones que les permitan aplicar o experimentar sus conocimientos.

Por lo mismo, la docencia en aula implica en gran medida el uso adecuado de los llamados puentes cognitivos, es decir, de información conocida, antecedentes del tema, ideas y conocimientos previos con los cuales los estudiantes puedan relacionar los conocimientos nuevos, de una forma incipiente, a veces aproximada, a veces errónea, pero que sirve como punto inicial de arranque para las aproximaciones sucesivas inherentes a la apropiación de nueva información y la elaboración de nuevas comprensiones. Esto significa favorecer en los estudiantes la apropiación y el manejo de herramientas intelectuales y prácticas necesarias para procesar los nuevos conocimientos: identificar, descomponer y comparar, indagar y considerar diversas perspectivas o modos de proceder, analizar, sintetizar, razonar y argumentar son apenas algunas de las herramientas que permiten el trayecto entre las ideas iniciales y un conocimiento significativo y por tanto aplicable.

Finalmente, es necesario que el profesor tenga claridad acerca de lo que debe evaluar con fines formativos y cuándo debe hacerlo, de modo que los resultados obtenidos le sirvan para analizar la posible necesidad de ajustar sus secuencias y procedimientos, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

La asesoría

Los actores de la asesoría son el profesor y el estudiante o grupo pequeño de estudiantes; su objeto de trabajo es la materia que los estudiantes cursan con el profesor cuya asesoría solicitan, y su propósito fundamental es aclarar dudas de los estudiantes sobre dicha materia, orientarlos acerca del trabajo que necesitan realizar por su cuenta, y apoyarlos a profundizar en los temas que más les interesan.

Esto implica que ellos han hecho algún trabajo necesario para plantear dudas e inquietudes, y en estos casos no es difícil para el asesor hacer recomendaciones pertinentes y apoyar a los estudiantes para que trabajen sus temas de estudio con mayor profundidad. No

obstante, suele ocurrir que el estudiante busque este apoyo sin ninguna precisión concreta sobre sus dificultades, o sin haberse siquiera acercado a los materiales de estudio. Por lo mismo, el trabajo de asesoría no siempre trata de aportar información o sugerir fuentes para buscarla, aclarar conceptos o procedimientos y recomendar acciones de ejercitación y verificación de habilidades y conocimientos. Suele ser una tarea más compleja que requiere del profesor la paciencia y la habilidad para detectar las posibles causas por las que el estudiante no logra acercarse a los conocimientos propuestos, o trabajar con sentido sobre algún tema, concepto o proceso particular.

Esas causas pueden ser rezagos en habilidades básicas de comprensión lectora o de razonamiento matemático, en conocimientos previos indispensables o en el manejo de sus categorías de análisis; también pueden estar enraizadas en la creencia del estudiante de que en la asesoría el profesor le dictará puntualmente lo que necesita saber, sin que él tenga necesidad de trabajar por su cuenta.

Por lo mismo, la asesoría muchas veces requiere un trabajo similar al que se realiza en el aula, en el cual el estudiante pueda proceder a la identificación de ideas previas, indispensable para reconocer errores y puntos clave, y poder aplicar las herramientas necesarias que le permitan transformarlos y proceder a nuevas significaciones. En todo caso, es tarea del asesor orientar al estudiante para que realice algún trabajo previo que le permita al menos identificar sus dudas y después recurrir a la asesoría; también lo es sugerirle bibliografía adecuada y accesible, pláticas con especialistas o cualquier otro medio en donde el estudiante pueda encontrar información para seguir aprendiendo, así como dar seguimiento a los trabajos que el estudiante elabora y, en general, al desarrollo de sus aprendizajes en la materia de que se trate.

La tutoría

La tutoría es un espacio de aprendizaje y mediación que implica un tipo de relación particular. Su función es apoyar al estudiante a lo

largo de su trayectoria académica: contribuir a detonar procesos que le ayuden a valorar sus propias metas y fortalecer su responsabilidad; propiciar que desarrolle las herramientas que requiere para construir nuevos conocimientos y que por tanto le permiten asumir sus compromisos, sobre todo frente a sí mismo y sus propósitos formativos; orientarlo para que reconozca y ponga en práctica sus mejores recursos para aprender, para que desarrolle buenos hábitos y estrategias de estudio, para que reconozca su propias condiciones en distintos momentos de su trayectoria, para que atienda las recomendaciones que le permitan perseverar en su trabajo académico, y para que busque las ayudas que requiera para superar dificultades y rezagos de aprendizaje. Esto implica un tipo de relación que necesariamente se construye a partir del respeto, la empatía y la honestidad constructiva del tutor.

Lo que caracteriza a la tutoría es que constituye el único espacio donde estudiante y tutor cuentan con elementos para considerar la situación general del tutorado, en cuanto a su estudio y sus aprendizajes, tanto en el conjunto de materias que cursa en un momento dado, como en su trayectoria a lo largo de los sucesivos semestres. Por lo mismo, la tutoría es el ámbito ideal para reconocer los factores que más le ayudan o más le dificultan sus estudios, en tanto que allí se trabaja sobre sus avances y rezagos, los tiempos reales de su participación en "clases" y de estudio sin docente, sus hábitos y estrategias, sus intereses académicos y las situaciones personales que favorecen o dificultan el que alcance sus metas.

A partir del análisis de sus trabajos y sus evaluaciones formativas, tutor y tutorado pueden percibir las fortalezas y debilidades y obtener indicios que les permiten trazar una ruta coherente de acciones que el estudiante puede y necesita emprender para superarse y avanzar en su proceso de aprender a aprender. Esto indefectiblemente debe ser puesto en relación con el compromiso del estudiante consigo mismo y sus metas, y con la situación real de obligaciones laborales y familiares que condicionan sus estudios.

Se trata por tanto de una relación que necesita construirse como continente de confianza, que facilite la comunicación necesaria para abordar formas de potenciar los recursos del estudiante; requiere de un ambiente de respeto y empatía para que el estudiante reconozca en el tutor a una persona que se interesa en él y colabora con él para que persista en su formación. En la mayoría de los casos esto hace posible que el tutorado exponga sus propias consideraciones y sea receptivo a las que le plantea el tutor, de tal modo que juntos alcancen acuerdos sobre acciones a realizar y rutas a seguir, con base en razones sólidas y realistas.

La relación tutorial, por tanto, requiere del tutor la fortaleza de una honestidad que le evite caer en la complacencia y le permita manejar los hechos con la mayor objetividad posible, así como la actitud empática que sólo puede emanar de un interés genuino en el estudiante y la realización de sus propósitos. Esto se logra cuando la relación se orienta a la reflexión conjunta sobre los recursos, condiciones de vida y posibilidades del estudiante, los resultados de sus trabajos, sus logros y sus necesidades académicas, a partir de la cual toman decisiones razonadas y emprenden una tarea de seguimiento y apoyo en beneficio de la trayectoria académica del estudiante.

Tutoría como proceso. La continuidad que la tutoría requiere se realiza mediante sesiones programadas en citas regulares, que pueden tener frecuencias diversas: semanal, quincenal, mensual o incluso de tan sólo dos o tres veces por semestre; no obstante, también puede realizarse fuera de programa cuando haya una necesidad que lo justifique.

Para ello, la Coordinación Académica asigna a cada nuevo profesor un número determinado de tutorados⁵, y el profesor los convoca

⁵ El estudiante podrá escoger a su tutor cuando ya conozca a varios profesores entre los cuales elegir. Necesita sondear al nuevo tutor para asegurarse de que tiene posibilidades de tiempo, informar de la decisión al tutor original, informar del cambio a Registro Escolar y a la Coordinación del plantel, y ocuparse de hacer llegar al nuevo tutor el expediente construido con el primero.

mediante avisos en la puerta de su cubículo, donde también coloca los horarios en los cuales realizará tutorías. A partir de ahí los estudiantes acuden a hacer su cita inicial.

Como se dijo arriba, en las sesiones de tutoría el tutor escucha al estudiante, toma en consideración la información que éste le aporta y la que está contenida en su expediente, de tal modo que a partir de una idea general sobre los recursos y dificultades del estudiante, pueda hacerle preguntas, mostrarle interés, reflexionar con él, ayudarlo a tomar conciencia de sus capacidades y condiciones particulares y apoyarlo para que se haga responsable de participar en los ámbitos de aprendizaje que la universidad le brinda, estudiar por su cuenta y realizar otras acciones que requiere para avanzar en sus estudios.

Puesto que la función de apoyo implica necesariamente la construcción de una relación de confianza y el conocimiento de los procesos del estudiante, es importante que tutor y tutorado documenten el seguimiento de los elementos más significativos relacionados con los avances y dificultades, recomendaciones del tutor, acuerdos entre ambos y acciones que el estudiante realiza al respecto.

Como parte de este acompañamiento, al inicio de cada semestre el tutor apoya al estudiante a diseñar el programa de materias a cursar.

Tutoría para diseñar la ruta curricular del estudiante. La ruta curricular se refiere al programa de materias a las que el estudiante se inscribe y cursa en cada semestre de su licenciatura, a partir de reconocer sus condiciones para el estudio y sus necesidades académicas.

En la UACM se da gran importancia a la sesión de tutoría realizada con este fin, como proceso que el tutor realiza con cada uno de sus tutorados antes de iniciar el semestre. No obstante, el valor real de esta sesión se adquiere cuando forma parte de un proceso en el cual tutor y tutorado trabajan juntos y en confianza para hacer posible que el profesor aporte orientaciones adecuadas y el estudiante las asuma por convicción.

La tutoría para diseñar la ruta curricular es la ocasión para revisar, con la mayor objetividad posible, los elementos que muestran la preparación del estudiante para cursar las materias de su elección y las condiciones en las cuales está realizando sus estudios, para reflexionar sobre ellos y poder decidir conjuntamente las materias que al estudiante le conviene llevar.

Cuando en esta sesión se ayuda al estudiante a elegir, a partir de criterios razonados y con una conciencia clara de lo que implican sus elecciones, su autonomía se fortalece. Por lo mismo, es tarea del tutor apoyarlo para que comprenda la autonomía como libertad de decisión, indefectiblemente basada en el auto-reconocimiento y la responsabilidad frente a sus necesidades académicas y frente a los recursos que la universidad le ofrece. Con este sentido, la sesión debe abocarse a que el estudiante considere sus intereses, sus posibilidades en lo que concierne a su preparación académica, sus tiempos y condiciones para estudiar, y las acciones que implican las materias que desea cursar, a fin de que pueda comprometerse con conciencia y responsabilidad.

Esto apunta a la necesidad de promover decisiones acordadas con base en razones sólidas y criterios de realidad. Si el estudiante no cuenta con los conocimientos mínimos indispensables para aprender las materias que elige, cursarlas sería derrochar su tiempo, su esfuerzo y los recursos de la universidad. Por lo mismo, como antes se indicó, para que el estudiante se inscriba y curse cualquier materia de la oferta curricular, el único requisito que debe cumplir es que cuente con los conocimientos y habilidades indispensables para aprender lo que el curso le ofrece⁶.

Otra consideración, igualmente importante y que constituye una política pedagógica fundamental, es que el número de materias que el estudiante curse sea compatible con el tiempo real que tiene dispo-

⁶ Así especificado en sus documentos fundacionales.

nible para el estudio, considerando que el estudio por cuenta propia le implica un tiempo equivalente al que se requiere en aula.

La aplicación cabal de estas consideraciones puede revertir la incompreensión de los estudiantes respecto del concepto de "no obligatoriedad"⁷, y la impotencia de los tutores frente a estudiantes que se empeñan en inscribirse en cursos para los cuales no cuentan con el tiempo necesario, o con los conocimientos indispensables.

Este es uno de los temas principales que el tutor debe tratar con sus tutorados. Tan necesario es ayudarles a entender que existen condiciones mínimas indispensables para inscribirse en cursos, como razonar con ellos sobre la necesidad de participar en la interacción del aula. Un factor básico indispensable para hacer estudios universitarios es la comprensión de que el aprendizaje, lo mismo que el conocimiento, es una construcción social y que ambos procesos comparten como condición fundamental, el diálogo con otros que abre la posibilidad de discutir, explicar, poner a prueba, confrontar y argumentar ideas, procedimientos, creencias y comprensiones. Los estudiantes necesitan entender que incluso cuando hayan alcanzado un buen desarrollo de sus capacidades para aprender por sí mismos, siempre necesitarán participar en asesorías y otras formas de interacción social⁸, y que en el nivel de licenciatura eso es lo que se promueve en el aula. Aunque existen modalidades "abiertas" de estudios

⁷ Se refiere exclusivamente a que la institución no castiga las ausencias, es decir, no obliga en el sentido de que no coacciona la participación ni exige un porcentaje de asistencias como condición para que el estudiante se presente a certificar sus conocimientos. Sin embargo, esto no implica un "permiso" para no participar en los contextos de aprendizaje que la universidad ofrece.

⁸ El aprendizaje como el conocimiento son productos culturales que se desarrollan a partir de la interacción social. Por tanto, ni el trabajo autodidacta, ni los sistemas de educación abierta dan fruto sólo a partir de la interacción de quien estudia con el objeto de conocimiento; implican diálogos, consultas, múltiples formas de interlocución con otros, que hacen posible al conocimiento como construcción social.

universitarios basadas de manera importante en el trabajo individual del estudiante, incluso en esos sistemas se le exige su participación en sesiones regulares de asesoría colectiva, donde se hace posible el intercambio de ideas que es indispensable para confrontar, enriquecer, transformar, ampliar, consolidar y profundizar los aprendizajes.

El énfasis en esta cuestión no será nunca excesivo. Las ideas acerca de la “no obligatoriedad” son tema obligado en las tutorías. Aunque en la UACM la asistencia a clases no condiciona el derecho a certificar conocimientos, el estudiante que con frecuencia se ausenta difícilmente podrá aprender cuando esporádicamente asiste, porque no comparte con sus compañeros los conocimientos y habilidades que han estado desarrollando. Si adicionalmente este estudiante no se ocupa de estudiar en algún sistema abierto, por ejemplo, o en programas que se imparten vía Internet, ni de poner en relación lo que aprende mediante algún tipo de interacción social, le será poco menos que imposible apropiarse de los conocimientos que requiere para formarse o para obtener certificados.

Esto significa que en sentido estricto, la no obligatoriedad no existe; lo que existe es un principio por el cual la universidad no ejerce medidas de coerción sobre los estudiantes, pero de ninguna manera anula el sentido de obligación y responsabilidad personal. Por lo mismo, es importante que el tutor identifique estos malentendidos, que ayude a sus tutorados a despejar la confusión y los aliente a generarse reglas propias que les permitan asumir la responsabilidad de estudiar. Con ello podrán asumir sus estudios como una obligación interna que con libertad han elegido, como una obligación que se deben a sí mismos y también a la institución que pone a su alcance oportunidades para obtener una formación universitaria.

Por estas razones, las primeras tutorías tienen una importancia fundamental: en ellas se inicia la construcción de la reflexión y la confianza que hará posible una relación fructífera, permitirá al estudiante ampliar la comprensión de sus propias necesidades, lo hará receptivo

a las orientaciones del tutor, y le permitirá establecer acuerdos racionales, con base en sus intereses y sus condiciones para realizarlos.

Tutoría y autonomía

Una función principal de la tutoría es apoyar el desarrollo de la autonomía del estudiante, principio fundamental de la formación que la UACM propone. En tanto que la autonomía implica la capacidad del estudiante para tomar decisiones y hacerse responsable de sus acciones, un propósito fundamental de la tutoría es que, al formarse como estudiante, el tutorado haga elecciones que efectivamente favorezcan la realización de sus metas y, por lo mismo, se haga cargo de estudiar con otros y por su cuenta, porque le interesa lo que estudia y lo realiza por gusto, pero también legítimamente, porque lo asume como necesario y lo considera su responsabilidad.

En la medida en que genera procesos de razonamiento a partir del reconocimiento de intereses, situaciones, datos y hechos, la tutoría favorece la ampliación de la conciencia que conduce a tomar decisiones con responsabilidad, siendo la conciencia y la responsabilidad condiciones ineludibles de la autonomía. En consecuencia, cuando el estudiante toma decisiones con conocimiento de causa, cuando se hace responsable de lo que ha decidido, cuando reconoce que tanto las acciones que emprende como las que no, constituyen decisiones propias cuyos efectos recaen en sí mismo y a veces en otros, está en capacidad de tomar decisiones autónomas porque adquiere conciencia de las consecuencias e implicaciones de sus actos; está, en suma, construyendo la autonomía que requiere para conducir sus estudios y su vida.

Por eso la tutoría no es ni un trámite ni una orientación sin consecuencias, es la posibilidad de abrirle al estudiante oportunidades para reconocerse y a partir de ahí valorar sus propios proyectos y los procesos para realizarlos; también es el medio para realizar y dar valor al diálogo reflexivo sobre sus propias condiciones, fundado en el propio interés académico y en el del tutor por apoyarlo.

La tutoría conserva su función de acompañamiento y apoyo a lo largo de la trayectoria académica del estudiante, no obstante que el carácter de este apoyo necesariamente se va modificando en función de su desarrollo y creciente autonomía. Idealmente, en el ciclo superior la tutoría irá adquiriendo un cariz diferente, en la medida en que el estudiante que ha alcanzado este nivel seguramente habrá desarrollado hábitos y estrategias de estudio, habrá aprendido a aprender, se habrá hecho responsable de sus metas y podrá establecer con su tutor una interlocución más profunda sobre los asuntos que le preocupan de su formación. No es este el caso con la mayoría de los estudiantes de los niveles de integración y ciclo básico, debido a que la superación de dificultades causadas por las carencias de nuestro sistema escolar implica un proceso que se extiende en el tiempo, y requiere, por tanto, diversos tipos de apoyos puntuales -por ejemplo talleres de razonamiento verbal y matemático-, tanto como la orientación responsable del tutor que haga posible el desarrollo de hábitos y estrategias de estudio y de responsabilidad sobre los procesos de aprendizaje.

Sustentos teóricos del paradigma del aprendizaje

Entre los soportes teóricos del paradigma del aprendizaje está el **constructivismo**, en gran parte derivado de la epistemología genética de Jean Piaget⁹, la cual explica el alcance progresivo de las po-

⁹ Jean Piaget estudió los progresos en la cognición de niños y adolescentes a partir de los cuales explicó la evolución de estructuras cognitivas, que determinan formas características de conocer en diversos estadios de desarrollo. Una ilustración: en la etapa de las estructuras preconceptuales, cuando el niño sólo capta una dimensión y no percibe las transformaciones, es la confrontación con otros que lo hace dudar y permite que sus estructuras cognitivas avancen al estadio de la lógica concreta. Éstas prefiguran en un estado muy simple la complejidad que sus estructuras adquieren cuando puede coordinar variables en el plano de lo posible, mediante el pensamiento abstracto y la lógica proposicional.

sibilidades de comprensión del sujeto de acuerdo con su nivel de evolución cognitiva. La aplicación de la epistemología genética a la educación ha dado lugar a postulados fundamentales sobre los factores de aprendizaje, tales como la adecuación de los contenidos a las capacidades de comprensión de quien aprende, el abordaje de los nuevos conocimientos partiendo desde lo más familiar y concreto antes de pretender la abstracción; la actividad constructiva mediante la interacción con los objetos de conocimiento, y el aprovechamiento de las ideas previas, aproximaciones y errores como factores que, al desestabilizar el equilibrio cognoscitivo del sujeto, detonan acciones para restablecerlo y conducen a la reelaboración de conocimientos y la construcción de nuevos significados.

Otro soporte teórico del paradigma del aprendizaje es la propuesta de Ausubel,¹⁰ con su aportación de la perspectiva sociocultural al constructivismo. Este autor concibe el conocimiento como proceso mental resultado de la actividad intelectual, afectiva y cultural de quienes aprenden, considerando que lo hacen en un espacio y tiempo específicos en los que el sujeto elabora, modifica, explica y coordina sus esquemas mentales y de acción. Se trata de un proceso en el cual quien aprende establece redes de sentido que enriquecen sus conocimientos del mundo físico y social, y potencian su crecimiento personal.

Ausubel es quien acuña el concepto de *aprendizaje significativo* como proceso y resultado de construcción de conocimiento con sen-

¹⁰ David Ausubel, investigador educativo estadounidense, representa un pilar teórico del paradigma del aprendizaje al señalar, como características fundamentales del aprendizaje significativo, el esfuerzo deliberado del alumno por relacionar los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos y la implicación afectiva de los contenidos, dado que aprende aquello que por una u otra razón le interesa y considera valioso. Entre sus obras traducidas al español están: *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*; *El desarrollo infantil*; *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*.

tido. Lo explica como un proceso en el cual quien aprende establece relaciones entre lo que busca aprender y sus conocimientos, ideas y experiencias previas y, mediante integraciones, aproximaciones, correcciones y transformaciones, da nuevos significados y construye nuevas comprensiones. Es el proceso que permite dar sentido a la enorme cantidad de información e ideas que conforman el universo de conocimientos, en perpetuo crecimiento y transformación. Por lo mismo, para este pensador, el aprendizaje significativo se presenta en oposición a la adquisición del conocimiento memorístico o mecánico, que se adquiere no por deseos de aprender sino para cumplir con requisitos externos (por ejemplo, pasar un examen). De hecho, aunque el autor no lo explicita, resulta evidente la necesidad de diferenciar la adquisición expedita de conocimiento sin sentido y no llamarlo aprendizaje, puesto que el aprendizaje, para serlo, sería siempre significativo.

Para Ausubel, hablar de aprendizaje significativo es referirse tanto al sentido lógico como al sentido psicológico del proceso de construcción de conocimientos. Los aspectos lógicos se refieren a los contenidos que se aprenden, su organización intrínseca, su claridad, verosimilitud y falta de arbitrariedad. Los aspectos psicológicos corresponden a la persona que se apropia de los contenidos de aprendizaje, atribuyéndoles significados acordes con sus experiencias, intereses y valores y con su nivel cognoscitivo, de lo cual depende el sentido y el alcance de su comprensión.

Desde esta perspectiva, aprender implica que el contenido intrínsecamente lógico se hace psicológicamente significativo, porque modifica las significaciones iniciales que la persona originalmente atribuye con base en sus ideas previas. En este sentido, el papel de las ideas y conocimientos previos es fundamental como punto de partida que habrá de modificarse en el proceso de construcción de nuevos significados. De ahí la importancia de abordar los temas y problemas a tratar como situaciones de aprendizaje que presenten un nivel su-

ficiente de retos y desafíos (*desfase óptimo*), que muevan a los estudiantes a resolver problemas significativos, y los obliguen a movilizar sus esquemas y conocimientos previos hacia formas más elaboradas de conocimiento.

Un tercer conjunto teórico subyacente en el paradigma del aprendizaje es el que aporta Vygotski,¹¹ que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje desde premisas socioculturales. Para este autor, el sustento de lo educativo es la interrelación sociocultural en el desarrollo del individuo, la cultura y la sociedad. Concibe al aprendizaje como un proceso de interacción social y cultural que produce cultura, la reproduce y recrea, y considera que la relación entre aprendizaje y desarrollo está mediada por las múltiples herramientas de trabajo y simbólicas, de interacciones sociales y culturales en las que la persona participa a lo largo de su vida. En esta interrelación el aprendizaje cataliza y potencia el desarrollo: al producir cambios cualitativos en el uso de facultades cognitivas, habilita al individuo para la apropiación y aplicación de instrumentos y saberes socioculturales, en un entorno conformado por procesos cada vez más complejos de construcción personal y de co-construcción con los otros. De ahí la importancia fundamental de la interacción con otros, pares y maestros, en los procesos de reconstrucción y apropiación de saberes que implica el aprendizaje.

Para Vygotski el aprendizaje ocurre en lo que denomina *zona de desarrollo próximo*, referida al ámbito de conocimientos posibles,

¹¹ Durante el primer tercio del siglo XX este educador ruso desarrolló su tesis de la mediación social en el proceso de aprendizaje, abordando el papel fundamental del contexto cultural y los factores sociales en la educación de las personas. Sus aportaciones siguen vigentes y han sido fundamentales para el desarrollo del constructivismo, no obstante que hace apenas cuarenta años sus obras empezaron a ser recuperadas en español. A partir de entonces, en los países de habla hispana se han desarrollado líneas de trabajo en los campos de la psicología del desarrollo, la educación, la psicolingüística y las investigaciones interculturales.

y su creación deliberada es elemento fundamental de las acciones de enseñanza-aprendizaje. Dado que el desarrollo va a remolque del aprendizaje, éste potencia el desarrollo de estructuras cognitivas que están en proceso de evolución y que se activan y consolidan gracias a las actividades realizadas en interacción con el otro. En la situación educativa, ese otro es el docente y los pares que aportan, orientan y guían, proporcionando andamiajes y puentes cognitivos para la creación de nuevas estructuras de significados compartidos, es decir intersubjetivos.

Vygotski plantea la necesidad de formular experiencias de aprendizaje que tengan como punto de partida aquello que ya se es capaz de hacer/comprender por sí mismo –*nivel de desarrollo actual*–, sin la guía ni ayuda de otras personas, pero que se centren y apunten hacia la apropiación de conocimientos en proceso, aún sin consolidar –*nivel de desarrollo potencial*– para construir nuevos significados y hacer avanzar el desarrollo. De esta manera, *la zona de desarrollo próximo* es una noción eminentemente social que subraya la cualidad interactiva del aprendizaje y que: “[...] no es otra cosa que la distancia entre el nivel de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un experto o en colaboración con otro compañero más capaz”¹².

Otro educador contemporáneo, Leonardo Viniegra Velásquez¹³, amplía y da nuevo sentido al marco epistemológico de una enseñanza centrada en el aprendizaje. Su propuesta de una nueva epistemología, de la que derivan herramientas prácticas para la docencia,

¹² L. S. Vygotski, L.S., “Pensamiento y Lenguaje”. En Obras Escogidas II, pp. 227-246.

¹³ Médico internista y doctor en educación, actualmente funge como titular de la Coordinación de Educación en Salud del Centro Médico Nacional Siglo XXI. Propone una postura epistemológica denominada Crítica de la experiencia, que plantea como alterna al empirismo, al racionalismo y al constructivismo

resignifica el concepto de *aprendizaje con sentido* asociándolo al ejercicio de la crítica.

Aquí es necesario dilucidar la demarcación entre significado y sentido. En la corriente constructivista, el concepto *aprendizaje significativo* alude a las construcciones mentales que realiza quien aprende, en su proceso de relacionar, articular, dar coherencia y organizar nuevos conocimientos, ideas y conceptos, en tanto que *aprendizaje con sentido*, ya desde Ausubel adiciona la importancia de la experiencia propia del educando, dado que su aprendizaje adquiere más sentido cuando hay más sintonía entre lo teórico y lo que le inquieta. Viniegra retoma estos planteamientos, y hace énfasis en el aprendizaje como producción de sentido crítico. Su concepto de *crítica* tiene por tanto un papel central en la didáctica y el aprendizaje, en tanto que es el proceso que la persona realiza para discriminar, seleccionar y reelaborar la información que recibe: “Cuando el sujeto ejerce la crítica, la forma de llevar a cabo la lectura se modifica: [pasa] de ser una comunicación unidireccional y se aproxima, cada vez más, a un debate entre el lector y el escrito. [...] La crítica de la experiencia es el camino del conocimiento, de lo cual deriva que en la experiencia es donde puede darse la expresión cabal y auténtica del conocimiento”¹⁴.

Glosario de términos en el paradigma del aprendizaje

Aprender a aprender: Se refiere a la capacidad que tiene la persona para aplicar habilidades recursos, conocimientos, habilidades, actitudes y hábitos necesarios para abordar nuevos objetos de estudio y alcanzar nuevos aprendizajes. Uno de sus factores fundamentales es la reflexión retrospectiva sobre cómo se alcanzó el conocimiento. Estas reflexiones corresponden a procesos de metacognición, que hacen

¹⁴ Viniegra, L y Aguilar, E., *Hacia otra concepción del currículo*, p 43.

posible la consolidación de los nuevos conocimientos, su retención significativa y, por tanto, la posibilidad de transferirlos y aplicarlos en situaciones nuevas. Asimismo, permite el aprendizaje como proceso continuo, que se prolonga a lo largo de la vida.

Reflexión metacognitiva: Se refiere a los procesos de reflexión por los cuales el sujeto reconstruye las operaciones que realiza en su proceso de aprender. Es la reflexión retrospectiva sobre los procedimientos, ideas y conceptos que se aplican para reconocer y verificar si van en la dirección correcta, identificar y analizar obstáculos, y consolidar la comprensión, con lo cual se favorece la retención significativa y las posibilidades de replicar los procesos y aplicar lo aprendido en situaciones nuevas.

Aprendizaje significativo: Es el proceso y resultado de la construcción de conocimientos con sentido, por el cual, quien aprende, coordina diversas perspectivas al establecer relaciones entre lo que es nuevo y sus conocimientos previos; haciendo integraciones, aproximaciones, correcciones y transformaciones da nuevos significados, construye nuevas comprensiones y se le hace posible manejar y aplicar los nuevos conocimientos. Este proceso deriva de la motivación del sujeto que desea aprender y genera conocimientos que tienden a ser duraderos, en tanto que por su significado pasan a formar parte de la memoria de largo plazo.

Procesos de pensamiento: Con este término nos referimos a las operaciones mentales que el sujeto realiza en sus procesos de conocer y explicarse el mundo. Abarca todas las operaciones de análisis, inductivos y deductivos que se realizan a partir de hechos e informaciones, tanto como de sentimientos e intuiciones, y permiten dar sentido a lo que se conoce. Son procesos de pensamiento todos los que llevan a preguntar, cuestionar, problematizar, indagar y solucionar, que implican relacionar, comparar, categorizar, clasificar, ordenar y sintetizar, entre otros, y tienen nombres específicos en algunos campos de co-

nocimiento (por ejemplo las operaciones de las matemáticas y de la lógica formal).

Mediación docente: Se trata del conjunto de acciones educativas que el profesor realiza con el fin de promover el aprendizaje, que abarca acciones de planeación, realización, seguimiento y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Incluye por tanto la previsión de situaciones, estrategias y actividades que activan en los estudiantes las disposiciones y los procesos actitudinales, intelectuales que necesitan para aprender y para su formación integral. En el marco del paradigma del aprendizaje, la mediación docente trabaja en la zona de desarrollo próximo del estudiante y procura procesos que permitan ir construyendo bases cada vez más amplias y complejas –llamadas andamios o andamiaje–, que hacen posible la apropiación de conocimientos significativos. Implican esencialmente la consideración del estudiante como agente activo de su aprendizaje y las acciones que lo involucran en los procesos de su propia formación y promueven el desarrollo de su autonomía.

Estructuración del conocimiento, objeto de estudio: Es el orden lógico que el docente necesita para diseñar y llevar a cabo las situaciones de aprendizaje, considerando las nociones previas con las que el estudiante relaciona los nuevos contenidos para proceder a construir nuevas comprensiones, mediante procesos de resignificación (integración, rectificación y transformación).

Zona de desarrollo próximo: Se trata de un término acuñado por Vygotski, referido a condiciones del estudiante que generan posibilidades reales para que avance a nuevos aprendizajes, a partir de sus conocimientos previos puestos en relación con los que está empezando a abordar, mediante el apoyo experto del docente y la interacción con sus compañeros y con el material de estudio. Implica abordar conocimientos que presenten al estudiante un reto suficiente, que no sea tan ínfimo que le haga desinteresarse, ni tan grande que

lo haga sentirse impotente, que genere su curiosidad y potencie su experiencia al grado que pueda transformarla para construir nuevas comprensiones. Representa el espacio donde es más fructífero ubicar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desfase óptimo o reto suficiente: Se refiere al nivel de dificultad de los problemas de aprendizaje que se presentan a los estudiantes, que deben contener un reto interesante y un grado de dificultad suficiente en función de sus habilidades y conocimientos previos.

Conocimientos previos: Son las ideas, nociones y conocimientos que el estudiante posee, sea aislados u organizados en su estructura mental, los cuales se activan ante la presencia de nuevos temas y problemas, en la medida en que se establezcan relaciones entre ellos.

Puentes cognitivos: Son las relaciones que se establecen entre los nuevos contenidos y los conocimientos antecedentes del estudiante (ideas, nociones, informaciones o conocimientos previos, aislados o estructurados; comprensiones sobre errores y aproximaciones incompletas, etc.). Establecerlos genera el proceso de construcción de nuevas comprensiones, mediante el cual el estudiante descarta, reelabora, transforma o amplía sus conocimientos previos, a la vez que reelabora los nuevos conocimientos en el proceso de aprenderlos. Se trata de una fase inherente a los procesos de aprendizaje.

Aproximaciones sucesivas: Son las comprensiones parciales que van haciendo los estudiantes en el proceso de apropiarse de los conocimientos que son su objeto de estudio.

Desequilibrio en el aprendizaje: Es el estado mental que se produce ante lo problemático o desconocido. Para aprovecharlo se requiere presentar situaciones de aprendizaje con desfase óptimo, puesto que generan operaciones tendientes a reestablecer el equilibrio, es decir, a buscar respuestas a las interrogantes que plantea el problema de aprendizaje.

Manejo del error: Significa analizar las equivocaciones y dificultades para reconocer el obstáculo que las causa y hacer conciencia de lo que se requiere para rectificarlas y alcanzar mejores comprensiones.

Verificación: Se realiza continuamente durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de su participación, los estudiantes, se dan cuenta de las comprensiones alcanzadas y, en su caso, de las lagunas, errores y dificultades que están obstaculizando el aprendizaje.

Desarrollo cognitivo: Según la epistemología genética propuesta por Jean Piaget, consiste en las etapas evolutivas de la capacidad intelectual, que a grandes rasgos indican las formas posibles de conocimiento según el nivel de que se trate: sensorio motriz, preconceptual, intuitivo, de operaciones de lógica concreta y lógica formal. El estudio universitario implica un nivel de pensamiento lógico formal, y su desarrollo depende de la aplicación comprendida de procesos de pensamiento abstracto, crecientemente complejos. Por lo mismo, la educación universitaria necesariamente implica procesos de enseñanza y aprendizaje que incluyan en sus cimientos el desarrollo del pensamiento y las operaciones formales.

Estructuras cognitivas: Se trata de entidades funcionales que implican ciertas capacidades y organización del pensamiento, que hacen posible conocer hechos y fenómenos con determinado nivel de aproximación o precisión. En la teoría piagetiana se refiere a las estructuras de pensamiento sensoriomotriz, preconceptual/intuitivo, operatorio concreto y lógico formal, que representan niveles evolutivos de las capacidades para conocer¹⁵.

¹⁵ Por ejemplo; un niño en el nivel preconceptual va a entender que entre dos filas con el mismo número de objetos, hay más en la que se presentan más espaciados, porque conoce a partir de un solo aspecto y no puede coordinar las dimensiones de cantidad y espacio.

Pensamiento lógico formal: Es el estadio superior de desarrollo cognoscitivo caracterizado por capacidades de pensamiento abstracto que implican enormes posibilidades de realizar coordinaciones mentales de redes complejas de variables y perspectivas, y múltiples campos de aplicación, reales, hipotéticos y virtuales. Es un nivel de funciones intelectuales que generalmente empiezan a activarse en la temprana juventud (15-16 años aproximadamente), que se pueden seguir desarrollando a lo largo de la vida y que implican un vasto potencial para la construcción de estructuras cada vez más complejas de pensamiento abstracto. Sin embargo, se trata de funciones que se desarrollan en cierta medida, en ciertos tipos de operaciones mentales y con cierto grado de transferibilidad, de acuerdo con el grado de complejidad abstracta de las experiencias en las que el sujeto se involucra activamente. Esto significa que las capacidades de este nivel de desarrollo difícilmente se actualizan plenamente; de hecho muchísimos estudiantes universitarios, sobre todo en los primeros años de la licenciatura, suelen operar fundamentalmente en los ámbitos de la lógica concreta y requieren el apoyo de sus docentes para avanzar en las posibilidades del pensamiento formal.

Estructuras de conocimiento: Se refiere a conjuntos de conocimientos que el sujeto posee y retiene en grados diversos de organización, que le permiten establecer relaciones con nuevos conocimientos y que se modifican o amplían en el proceso de construir nuevos aprendizajes.

Educación bancaria: Es un término acuñado por Freire, para referirse a propósitos educativos –ya en gran medida superados–, que favorecen la adquisición mecánica, memorística de información y conocimientos no reelaborados por el estudiante, y por tanto no significativos. De ahí se deriva la referencia despectiva a la acumulación de conocimientos, aislados de sus relaciones, con poco significado para quien los posee, que el estudiante tal vez podrá repetirlos o reproducirlos de manera literal, pero sin reelaboración, y difícilmente podrá aplicarlos creativamente en nuevas situaciones.

Ayuda entre iguales: Es la interacción entre pares que trabajan en torno a propósitos comunes para alcanzar nuevas comprensiones, significadas y compartidas, a partir de su experiencia y la coordinación de sus acciones en torno al objeto de aprendizaje.

Referencias

Ausubel, D. et al., *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, 12ª. reimpresión, México, Trillas, 1998.

Coll, C., *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona, Paidós, 1997.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 2ª edición, México, Mc Graw Hill, 2002.

Piaget, J., *Seis estudios de psicología*, 7ª reimpresión, México, Ariel, 1992.

Pozo, J. I. y Monereo, C. (Coords.) *El aprendizaje estratégico*, Madrid, Aula XXI/ Santillana.

Vygotski, L.S., "Pensamiento y Lenguaje", en *Obras Escogidas II*, Madrid, Visor 1934/1993.

Viniegra, L. y Aguilar, E., *Hacia otra concepción del currículo*, 2ª Edición, México, IMSS, 2003.



LA EVALUACIÓN EN LA UACM, UNA FORMA DE APRENDIZAJE

INTRODUCCIÓN

Los procesos de evaluación responden a las concepciones de aprendizaje que sostiene cada institución o cada sistema educativo. Para muchos de ellos, evaluar significa contabilizar los resultados de exámenes en términos de aciertos y errores y asignar una calificación cuantitativa.

De acuerdo con las premisas de una educación centrada en el aprendizaje en las que se enmarcan sus acciones educativas, para la UACM la evaluación es factor fundamental de aprendizaje, ya que cuando mejor se aprende es cuando se aplica y se pone a prueba lo que se sabe. Con este sentido, la misión de la evaluación es favorecer el aprendizaje del estudiante; su carácter es primordialmente educativo y, por tanto, su función es servir a los procesos de cambio implicados en la educación y no solamente dar cuenta de los resultados.

Como parte sustantiva de la propuesta educativa de la universidad, la evaluación se articula con el conjunto de las acciones educativas y las esclarece. Se realiza con referencia directa a los propósitos de aprendizaje de cada curso o ciclo y responde a las metas formativas propuestas en los planes de estudio, permite inferir los énfasis y modalidades que se aplican en la práctica docente, da bases para analizar la estructura de los programas de estudio y revela aspectos relevantes

de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en tanto que permite identificar si se alcanzaron los logros previstos, así como reconocer otros que no fueron planeados y darse cuenta de los propósitos que no fueron alcanzados. Con ello se hace posible reestructurar la enseñanza y las actividades de aprendizaje, de acuerdo con los conocimientos y habilidades que a los estudiantes les hace falta fortalecer.

Las evaluaciones que se realizan con este sentido constituyen un medio para producir conocimientos sobre los procesos formativos que se desarrollan en la universidad, y para que los estudiantes, los profesores y sus academias tomen decisiones fundamentadas que les permitan seguir avanzando por rutas trazadas, emprender nuevas acciones o diseñar nuevos caminos.

Por el compromiso que implica, la evaluación tiene un carácter ético inherente: Su función es emitir tanto observaciones como juicios sobre los aprendizajes y sus procesos, que refieren a las personas que los realizan; por lo tanto, debe promover resultados constructivos a favor de la formación de los estudiantes y de la función educativa de la institución. Como lo ha expresado el Ing. Pérez Rocha: "La evaluación y la auto evaluación en el campo educativo son exitosas si los involucrados se comprometen a realizarlas y a adoptar las medidas derivadas de sus resultados"¹.

En este marco, y a contracorriente del papel que la evaluación juega en la gran mayoría de las instituciones educativas como mecanismo de selección, exclusión y restricción², se busca que la evaluación en la UACM constituya un instrumento al servicio de la permanencia y la formación de los estudiantes, que les aporte la información que

¹ Manuel Pérez Rocha, Evaluación y auto evaluación. (Algunas definiciones), Materiales de Apoyo a la Evaluación Educativa, núm. 22, CIEES, CONAEVA, ANUIES-SEP, México, 1993.

² Manuel Pérez Rocha, Evaluación: crítica y autocrítica de la educación superior, Materiales de Apoyo a la Evaluación Educativa, núm. 13, CIEES, CONAEVA, ANUIES-SEP, México, 1992.

necesitan y sustentos racionales, para que puedan aprovecharla y tomar decisiones acerca de las acciones y los apoyos que requieren para avanzar en sus estudios. Esto implica un compromiso previo de las academias con la construcción de consensos conceptuales y operativos en torno a los propósitos formativos y de certificación de conocimientos, de tal modo que las evaluaciones efectivamente contribuyan a la realización del aprendizaje y sirvan para orientar la actividad académica de estudiantes y docentes. Con este sentido las evaluaciones deben adaptarse a finalidades específicas: de diagnóstico, formativa y para la certificación de conocimientos.

Evaluaciones diagnósticas

Son las que se realizan al inicio de los cursos, con el propósito de obtener información acerca de los conocimientos previos de los estudiantes. En sentido estricto, las evaluaciones diagnósticas aplican para cualquier situación en la que se requiera conocer el estado de los conocimientos³ de los estudiantes: de los que son requisito indispensable para realizar los estudios del curso de que se trate, y de los que ya poseen respecto de la materia que van a estudiar. No obstante, para mayor claridad, en la UACM se busca consensuar dos conceptos que permiten precisar estas finalidades específicas:

El sondeo diagnóstico

Se trata de la evaluación –generalmente informal– que los profesores realizan en los primeros días de clases, para indagar lo que los estudiantes ya saben y las ideas que tienen sobre la materia de la que trata el curso, sus temas y procedimientos. Constituye una práctica docente

³ El término abarca tanto conocimientos de información y conceptuales, como los que conciernen a las habilidades procesuales de pensamiento y a las disposiciones y actitudes que en conjunto conforman el conocimiento operante.

fundamental para el profesor, pues le permite planear el abordaje de los contenidos, tomando en cuenta las aproximaciones, comprensiones y estado de desarrollo de las habilidades de los estudiantes⁴. Los resultados de este sondeo constituyen información indispensable para el docente, en tanto que le aportan elementos para orientar la realización del curso, diseñar estrategias de aprendizaje adecuadas a las condiciones de la mayoría de los estudiantes, favorecer un mayor desarrollo de habilidades, ajustar los tiempos previstos para distintos contenidos, adecuar bibliografía, organizar asesorías grupales e individuales, e incluso tomar decisiones en cuanto a trabajar en un distinto nivel de profundidad o en otros contenidos de aprendizaje.

La evaluación diagnóstica

En la UACM, la evaluación propiamente llamada diagnóstica se refiere al proceso formal que se realiza antes de que inicie el curso, para conocer si el estudiante posee las habilidades y conocimientos previos que son verdaderamente indispensables para que pueda cursarlo con posibilidades de éxito. Realizarla requiere que previamente se hayan precisado qué conocimientos deberán evaluarse, así como los indicadores que se van a considerar para saber si los estudiantes cuentan con ellos. Esto constituye información fundamental que debe estar contenida en el programa de estudios de cada curso.

Así entendida, la evaluación diagnóstica permite al estudiante saber si cuenta con la preparación indispensable requerida para cada materia que busca estudiar, es decir, si cumple con el único requisito que la universidad le exige para cursarla. Sus resultados sirven al docente y al tutor en tanto que dan sustento a las recomendaciones que deban

⁴ Para abundar sobre el papel de las ideas previas en la construcción de conocimientos, véanse los apartados: “Una enseñanza centrada en el aprendizaje” y “Ámbitos de enseñanza y aprendizaje”.

hacer al estudiante sobre cursar o no la materia de que se trate, y en su caso, qué acciones emprender para superar sus rezagos.

Lo que se busca es que la evaluación diagnóstica haga realidad el propósito universitario de ayudar a quienes tienen mayores necesidades de aprendizaje, que ayuden al estudiante a verse con más realismo y le den elementos para trabajar con su tutor en un plan de cursos semestral que responda a sus necesidades. Cabe recalcar que cuando el estudiante se dedica a resolver los problemas detectados en estas evaluaciones, de ninguna manera habrá "perdido tiempo", como probablemente ocurriría si insiste en abordar materias que rebasan sus posibilidades; por el contrario, tendrá la satisfacción de construir las bases que requiere, más confianza en sí mismo y mayores posibilidades de éxito.

Planeación y diseño de la evaluación diagnóstica

La función de planear y diseñar la evaluación diagnóstica es competencia del colectivo académico que se encarga de elaborar el programa de estudios del curso, en tanto que a la academia en su conjunto le corresponde avalarlo en todos sus componentes, incluido el que se refiere a los criterios de evaluación.

Para diseñar esta evaluación, el colectivo necesita plantearse una pregunta fundamental: ¿Cuáles son los conocimientos específicos, declarativos y procesuales⁵, con que debe contar el estudiante y con qué grado de complejidad necesita conocerlos porque sin ellos de ninguna manera podría cursar la materia con al menos cierta posibilidad de éxito? La respuesta a esta pregunta es la única referencia legítima para definir lo que se debe evaluar.

Como se entiende en la UACM, la evaluación con fines diagnósticos exige un conjunto de procesos que le dan sustento:

⁵ Declarativos: de información y conceptuales. Procesuales: de habilidades intelectuales y prácticas

Determinar los criterios de evaluación. Como ya se mencionó, es necesario precisar qué conocimientos se van a evaluar y en que extensión y complejidad, porque sin ellos el estudiante no estaría en condiciones de cursar la materia. Esta es una tarea sumamente delicada, es difícil predecir que en todos los casos los estudiantes no aprenderán si antes de iniciar el curso no dominan los conocimientos planteados de tal modo que puedan expresarlos en los términos en que la evaluación lo solicita. Por lo mismo, las decisiones que implica esta determinación demandan del colectivo una reflexión cuidadosa. Por ejemplo, para estudiar a Shakespeare, ¿es indispensable que el estudiante tenga conocimientos de la literatura isabelina y, en ese caso, específicamente cuáles? o ¿qué carencias de conocimiento harían imposible que un estudiante pueda aprender en determinado curso de informática, de sociología, de promoción de la salud?

En este proceso importa tener en cuenta que los conocimientos indispensables no son los que un académico formado desearía que sus estudiantes dominaran, sino aquellos sin los cuales el estudiante no estaría en posibilidades de aprender.

Considerar la profundidad / complejidad y la extensión de los conocimientos requeridos. Esto es fundamental, dada la imposibilidad de que la persona conozca cualquier tema de manera exhaustiva en amplitud y grado de dominio, y porque los estudiantes necesitan claridad sobre los criterios que se aplican para evaluarlos. Para determinar estos aspectos, habría que preguntarse por ejemplo, si sólo se requiere que el estudiante haya retenido información que le permite repetir o identificar definiciones, o si necesita saber explicarla, analizarla, aplicarla, cuestionarla, plantear alternativas, etc. y, en este caso, qué tipo de procesos de pensamiento deberá aplicar para demostrar sus conocimientos. Estas posibilidades refieren a niveles distintos de profundidad o complejidad del conocimiento que se busca evaluar. Otras preguntas necesarias conciernen a cuánto o qué porción de un conocimiento debe poseer el estudiante; por ejemplo, ¿cuáles

ecuaciones, categorías de análisis, periodos históricos, conceptos, hechos, necesita saber?

Determinar los indicadores de la evaluación. Se trata de los elementos que se tomarán en cuenta como evidencia de esos conocimientos y habilidades. Es indispensable tener claridad sobre la necesidad de indicadores amplios, que alienten al estudiante a demostrar lo que sabe y sabe hacer respecto de los conocimientos que se evalúan. Esto implica señalar, por ejemplo, que se tomarán en cuenta la aplicación correcta de ciertas habilidades matemáticas, la argumentación, el uso de categorías de análisis o reglas sintácticas, etc.

Diseñar el instrumento de evaluación. Debe ser consistente, por una parte, con lo que se va a evaluar y con los indicadores previstos como referentes de la evaluación, y por otra, con la finalidad de la evaluación concebida como mecanismo de apoyo y no de exclusión. Con este sentido, la misma formulación de preguntas y problemas debe estar pensada para propiciar respuestas reflexionadas, así como la extensión del instrumento y los tiempos que se designan para resolverlo deben considerar la necesidad de alentar al estudiante para que pueda expresar sus conocimientos. De lo contrario, la evaluación constituye un mecanismo que inhibe a los estudiantes, e incluso, en muchos casos, que está pensada para “tronarlo”.

Prever los términos cualitativos de evaluación. Este aspecto se refiere a los términos que se aplicarán para expresar los resultados, de tal modo que aporten información útil a los propios estudiantes y a su tutor.

Elaborar devoluciones escritas. Se trata del documento que se entrega al estudiante con los resultados de su evaluación, donde se describen los aciertos, se explican las dificultades, lagunas y errores que su evaluación presenta y se le hacen recomendaciones para superarlas.

Aplicaciones de la evaluación diagnóstica

El diagnóstico da al estudiante información suficiente para conocer si cuenta con las condiciones académicas que le permiten llevar un curso con posibilidades de éxito y, en caso contrario, si debe buscar la orientación del docente y del tutor para cursar materias o talleres que le permitan apropiarse de los conocimientos que le hacen falta y superar sus dificultades.

Asimismo, el diagnóstico es valioso para la academia, dado que permite identificar necesidades de formación comunes en estudiantes de diferentes grupos y programar actividades adecuadas (talleres de nivelación, asesorías grupales) para atender esos requerimientos.

Evaluaciones formativas

Aunque en sentido estricto todas las evaluaciones son formativas en la medida en que aportan información necesaria para tomar decisiones y realizar acciones que conduzcan a alcanzar metas, las que así se designan en la UACM son las que se efectúan de manera formal, en momentos estratégicos de un curso, para apoyar al proceso educativo que realizan maestros y estudiantes en torno a la construcción de conocimientos que son sus propósitos de aprendizaje. Su fin último es conocer cómo se desarrollan los procesos de los estudiantes, identificar sus recursos y avances, así como los aspectos que se les dificultan o en los que presentan rezagos, y en este caso sus posibles causas, para poder remediarlas.

En este contexto es preciso diferenciarla de la verificación constante que se realiza como parte cotidiana en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuando en el curso de las sesiones de clase el profesor propicia que los estudiantes analicen, comparen, ejemplifiquen o sintetizen lo que han aprendido, para cerciorarse de que se están alcanzando los aprendizajes buscados. Aquí es cuando las aproximaciones y errores se manejan de manera inmediata, aprovechando los desequilibrios que causan y aportando información que permita corregirlos.

La evaluación formativa es, por tanto, una operación intencionada para recabar y documentar información sobre los procesos y el grado de integración de conocimientos que alcanzan los estudiantes al concluir ciertos periodos del curso y para devolverles la información que requieren para mejorar su desempeño. Como factor constitutivo del aprendizaje, esta evaluación fortalece la organización, la expresión, la retención y la transferencia de lo aprendido, a la vez que promueve la auto-evaluación y aumenta el conocimiento del estudiante sobre sus propios procesos.

El mayor valor de la evaluación formativa está en el servicio que presta a los estudiantes. Como proceso en el cual el estudiante periódicamente pone a prueba y demuestra lo que sabe y lo que sabe hacer, sus resultados le devuelven una visión más clara de la que por sí solo puede tener respecto de sus procesos y el grado de dominio de los contenidos previstos. Con este fin la devolución de resultados a los estudiantes, redactada en términos cualitativos y con un tono propositivo, es condición fundamental de la razón formativa de estas evaluaciones.

Los resultados que se devuelven al estudiante deben hacer referencia a los conceptos y estrategias que emplea correctamente para analizar fenómenos, resolver problemas y enfrentar dificultades, y aportarle observaciones constructivas que le permitan darse cuenta de sus rezagos, los conceptos o procedimientos que no ha comprendido, los esquemas erróneos que repite, etc. También debe incluir recomendaciones que le conduzcan a emprender las acciones que necesita para superar problemas y mejorar su aprendizaje. De esta manera la evaluación formativa se pone al servicio de los estudiantes, y particularmente de su autonomía, en tanto que les hace posible reconocerse en sus recursos y avances, identificar y comprender lo que les hace falta, y saber qué hacer para avanzar en sus estudios.

Al profesor, la evaluación formativa también le aporta conocimiento valioso sobre los procesos de aprendizaje que ocurren durante el cur-

so y acerca de la eficacia de sus estrategias y del mismo programa. La información que obtiene acerca de los avances y dificultades de cada estudiante y del grupo, le hace posible detectar si la metodología, estrategias, bibliografía y recursos didácticos que emplea han resultado adecuados o no para abordar los contenidos y alcanzar sus propósitos. Esta información le es indispensable para poder valorar la conveniencia de introducir otras formas de trabajo, incorporar o eliminar actividades o lecturas, fortalecer el desarrollo de habilidades específicas, abordar de otra manera los contenidos que no se hayan logrado, y potenciar aquellos que dieron buenos resultados.

Es además un insumo fundamental para el trabajo de la academia en tanto que permite comparar y enriquecer la experiencia docente de sus integrantes y da información necesaria para la revisión y análisis que periódicamente requieren los programas de estudio.

Lo que se evalúa en la evaluación formativa

Para determinar los conocimientos que se evalúan, es necesario considerar los distintos elementos y tipos de contenidos estudiados, y que el referente de evaluación sea una totalidad, en la que se ubiquen con claridad los problemas a evaluar. Esto implica que en el curso se trabajen las relaciones existentes entre las diversas unidades de aprendizaje, los temas y procedimientos que abarcan, de tal modo que las evaluaciones se presenten cuando al estudiante le sea posible hacer integraciones relevantes en función de esas vinculaciones.

Dada la duración de los semestres en la UACM, es recomendable realizar al menos dos y, si es posible, tres evaluaciones formativas durante el curso, una de ellas al final, de carácter global. Es sumamente importante determinar cuándo es conveniente realizarlas, en función de las integraciones que permiten de los conocimientos abordados en diversos temas o unidades. Esto significa superar la racionalidad mecánica de evaluar al final de cada unidad, para ubicarse en las relaciones significativas que permiten la integración de conocimientos

y hacen posible su aplicación. Con esta modalidad, el profesor tiene libertad de decidir qué conocimientos y habilidades incluye como criterios para evaluar, considerando los procesos, los ritmos y las necesidades académicas de su grupo de estudiantes.

Planeación, diseño y aplicaciones de la evaluación formativa

Los referentes de estas evaluaciones son los propósitos de aprendizaje, específicos y/o generales del curso, con énfasis en la integración sucesiva de conocimientos. Su diseño es parte de la libertad de cátedra y responsabilidad del profesor, quien tiene la opción de enriquecer su planeación y trabajar en ello de manera colegiada con otros académicos que imparten la misma materia. Sea que se diseñe de manera individual o en grupo de trabajo, el punto de partida implica determinar con claridad lo que se va a evaluar, de tal modo que los criterios incluyan los aprendizajes que se buscan, tanto en contenidos de información y conceptuales, como en lo que concierne al desarrollo de habilidades procedimentales.

Además de criterios de evaluación claramente definidos y que sean consistentes con uno o más propósitos del curso, lo mismo que en la evaluación diagnóstica, la planeación de las evaluaciones formativas requiere una gama de indicadores pensados como evidencia de los conocimientos que se expresan, y un diseño de los instrumentos, sus preguntas y problemas, su extensión y sus tiempos, pensado para detonar en los estudiantes procesos de reflexión y para propiciar que expresen sus conocimientos.

La devolución escrita de los resultados es igualmente condición fundamental para los fines de esta evaluación, en cuanto a su función de proporcionar al estudiante información relevante acerca de su desempeño y lo que se le recomienda hacer para mejorarlo, y para ayudarlo a que consolide lo logrado, supere sus dificultades y avance en sus estudios.

El valor de la evaluación formativa se acrecienta cuando se trabajan sus resultados en el grupo y el conjunto de estudiantes puede re-

flexionar con el docente acerca de los avances logrados y los aspectos que es necesario fortalecer. Esto permite que todos se beneficien de los comentarios y aclaraciones del profesor. Además, esta evaluación propicia la perseverancia de los estudiantes y su permanencia en la institución, ya que, dentro del mismo proceso les aporta orientaciones para fortalecer sus recursos y subsanar sus deficiencias, les proporciona elementos para el trabajo en asesorías y tutorías, y actúa a favor del desarrollo de su autonomía y sentido de responsabilidad con sus estudios.

De estas evaluaciones, las academias obtienen un material valioso para profesionalizar su tarea, en tanto que la sistematización de resultados da sustentos a la revisión del programa, la organización de asesorías y el planteamiento de otras actividades de apoyo a los estudiantes. Esta sistematización es lo que les permite extraer elementos importantes para tomar decisiones sobre las posibles adecuaciones que requiera el programa, y permite contar con información confiable de los resultados obtenidos en grupos distintos, para contrastar estilos, estrategias y otros recursos que inciden en el aprendizaje de los estudiantes.

En efecto, dado que la evaluación requiere del programa del curso como su referente, el análisis de los resultados que presentan las evaluaciones del conjunto de estudiantes de diversos grupos que cursan la misma materia, arroja información sumamente valiosa respecto de la consistencia entre los contenidos, la metodología y los propósitos del curso⁶. Aunque no tenemos conocimiento de que se haya dado este uso a las evaluaciones formativas, su valor potencial es enorme

⁶ El análisis de los resultados tendría que orientarse en razón de preguntas pertinentes, por ejemplo: ¿son adecuados los temas que se abordan en función de los propósitos del curso?, ¿es coherente su cantidad en función con las horas de estudio que el curso implica?, ¿es adecuada la metodología que se aplica, en función de las formas como se construyen conocimientos en la disciplina a la que corresponde la materia?

para las academias, pues tendrían mejores bases para revisar tanto el programa de estudios como sus métodos de docencia, y desde luego, lo tendría para los estudiantes, que podrían orientar sus estudios a partir de programas más coherentes y mejor estructurados.

Evaluación para certificación

La certificación de conocimientos y el otorgamiento de grados y títulos es función sustantiva de toda universidad. En la UACM, esta función se realiza para certificar materias o ciclos, tiene un valor estrictamente jurídico-administrativo, y se desarrolla con independencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como su nombre lo indica, su función es certificar, dar fe de que el estudiante se ha apropiado de los conocimientos que el certificado avala.

Esta es una de las razones por las que la certificación se desvincula de los procesos de enseñanza-aprendizaje y se diferencia de la evaluación formativa. Ésta es inherente a los procesos de aprendizaje y produce información sobre los mismos para mejorarlos, en tanto que la certificación atiende a los resultados finales y produce calificaciones. Esto significa que en la certificación no se consideran el esfuerzo, la asistencia, la participación o el número de trabajos presentados, sino los conocimientos que el estudiante puede demostrar mediante los instrumentos o procesos que establece el comité de certificación y en cuanto a los conocimientos específicos que están establecidos como criterios de certificación en el programa del curso o el plan de estudios de un ciclo. En efecto, para fines de certificación sólo se evalúan los conocimientos esenciales de la materia, los que corresponden a su estructura básica indispensable, que son demostrables y son evaluables de la manera más objetiva posible, al contrario de las evaluaciones formativas que consideran al conjunto de los procesos que se desarrollan en el aula.

De acuerdo con los conocimientos que se van a certificar, los criterios de evaluación para esta finalidad se registran en los programas

de estudio de cada curso y en el perfil de egreso de los planes de estudio de cada ciclo, y son establecidos por el colectivo académico responsable del diseño de cada uno de estos planes y programas.

Como estructura legal encargada de estos procesos la coordinación cuenta con un grupo de asesores que son expertos en diversas disciplinas y a la vez especialistas en materia de evaluación, que asesoran a las academias y a los comités de certificación, para que puedan realizar sus tareas con el rigor necesario.

Cada comité de certificación, uno por academia, tiene a su cargo diseñar el o los instrumentos de evaluación para la certificación de conocimientos de la materia o ciclo en el que trabaja, y determinar los indicadores que se van a considerar, así como los términos de juicio que se van a utilizar, con base en los criterios de evaluación establecidos en el programa de estudios. Asimismo, el comité tiene la responsabilidad de aplicar, revisar y emitir los resultados de estas evaluaciones.

De este modo, aunque la certificación se separe de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los profesores que integran la academia correspondiente determinan o avalan los conocimientos de la materia que se van a evaluar y que están expresados en el programa como criterios de evaluación; adicionalmente intervienen en otras fases y aspectos de estos procesos, cuando participan como integrantes del comité de certificación de su academia.

Para resumir, puede decirse que esta modalidad de certificación da posibilidad de concretar en la práctica diversas consideraciones fundamentales del proyecto educativo de la universidad, entre ellas:

- ♦ Que los certificados que la universidad emite tengan confiabilidad, en tanto que dan fe, con cierto grado de objetividad, de que el estudiante se ha apropiado de los conocimientos esenciales establecidos como criterios de evaluación en los programas de que se trate, independientemente de que haya o no participado en el curso, o dónde, cómo o cuándo los adquirió.

- ♦ Que el profesor no tenga que ocuparse de cuantificar los conocimientos de sus estudiantes, de tal modo que pueda centrar su interés y sus acciones en promover procesos de aprendizaje y producción de conocimientos; que su función no sea calificar y por tanto pueda propiciar en sus estudiantes el disfrute del conocimiento y establecer con ellos un tipo de relación que los aliente a ocuparse en aprender y no en “pasar”
- ♦ Que los estudiantes aprendan a apreciar el conocimiento y disfruten sus procesos de aprender, que comprendan que los aprendizajes y las finalidades formativas del curso rebasan con mucho los conocimientos esenciales y por tanto certificables de la materia, y sepan que se pueden presentar a certificación cuando están preparados para demostrar que se han apropiado de los conocimientos esenciales de la materia.



PLANEACIÓN DE LA ENSEÑANZA

EL PROGRAMA DE ESTUDIOS Y SUS FUNCIONES

El programa de estudios es el documento formal que explica la estructura de un curso, describe sus componentes e indica lo que aporta a la formación de los estudiantes. Su diseño es una acción de planeación educativa, que orienta su aplicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje así como las tareas de seguimiento y evaluación necesarias para potenciar los procesos formativos.

El plan de estudios –o plan curricular– es la propuesta de formación en algún área disciplinaria o interdisciplinaria de licenciatura, maestría o doctorado, donde se establecen sus propósitos formativos, las materias indispensables y optativas que lo conforman, y el perfil del egresado, con referencia a lo que el estudiante sabrá y sabrá hacer cuando finalice sus estudios.

En la UACM, los planes de estudio de licenciatura incluyen planes específicos y diferenciados para cada ciclo, básico y superior. Los programas de ciclo básico contienen cursos comunes a todas las licenciaturas de cada colegio, mientras que los de ciclo superior se diferencian de acuerdo con las áreas de conocimiento específico que cada licenciatura aborda.

Adicionalmente, en la universidad existen otros programas no curriculares, como el de Integración y algunos diplomados, para los que igualmente se diseñan programas de estudios.

Como descripción de un curso, el diseño del programa de estudios tiene referentes concretos: por una parte, los propósitos formativos del plan de estudios del que forma parte, indicados en el perfil de egreso, y por otra, los propósitos de aprendizaje específicos del curso al que corresponde el programa.

En las instituciones de educación superior los programas de estudio usualmente indican los temas y objetivos que se trabajarán en el curso y, en ocasiones, las actividades de enseñanza que se realizarán. Son documentos elaborados para fines de registro y control de la oferta curricular, que además se ponen al servicio del profesor.

En la UACM se busca que el programa sea sobre todo un instrumento al servicio de los estudiantes. Con este sentido se promueve el trabajo colegiado de las academias en el diseño de programas que expliciten las referencias teórico-metodológicas y otros criterios académicos que dan sustento al curso y que sean útiles para orientar al alumno en sus estudios de la materia. Cuando esto se logra, el programa también cumple con la función de orientar al profesor en su docencia, y establece referentes necesarios tanto para la certificación de conocimientos, como para la evaluación del propio programa y sus aportes a la formación que propone.

Para apoyar al estudiante, los programas deben contener información clara y suficiente y ser redactados en términos de aprendizaje; es decir: explicitar los contenidos que en el curso se abordan, con referencia a los tres tipos de aprendizaje que confluyen en la apropiación de conocimientos -de información y conceptuales, de habilidades intelectuales y prácticas y de disposiciones y actitudes necesarias para operar con los nuevos conocimientos-; explicar el o los enfoques que se aplicarán en su tratamiento y especificar lo que el estudiante aprenderá de los mismos, así como la finalidad última o para qué de esos aprendizajes. Debe también informar al estudiante acerca de los conocimientos previos que son requisito indispensable para cursar la materia, explicar la metodología de estudio que se seguirá en el aula

y que conviene aplicar en el estudio por cuenta propia, indicar el tipo de evaluaciones formativas que se habrán de realizar y especificar los aprendizajes que el estudiante deberá demostrar con fines de certificación. Con este conjunto de condiciones se busca generar programas de estudio que efectivamente orienten el estudio y la enseñanza, constituyan referencias claras para las diversas evaluaciones que implica, y formen parte del acervo curricular estable de la institución.

De lo anterior se desprende que el programa no puede ser producto de un trabajo individual, sino una propuesta sustentada en el trabajo académico colegiado: en los conocimientos y reflexiones del conjunto de la academia sobre el valor formativo de la materia, los elementos esenciales que la constituyen y las formas como se construyen conocimientos en la disciplina a la que corresponde, con atención particular a cómo estructurar los factores históricos, teorías, conceptos y enfoques metodológicos de la materia en una enseñanza que promueva la formación de los estudiantes.

Como propuesta formativa que se pone a prueba en la práctica, el programa debe asimismo concebirse como hipótesis de trabajo susceptible de mejoramiento. Por tanto, su aplicación debe ser objeto de registro, seguimiento y evaluación. Esto es también materia del trabajo colegiado, en tanto que la sistematización de los hechos y la reflexión sobre sus premisas y sus resultados es lo que permite a las academias evaluar los programas. De hecho, el programa se convierte en parte estable de la oferta curricular de la universidad cuando está bien formulado y prueba su eficacia en la realización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en los resultados formativos que obtienen los estudiantes. No obstante, esa estabilidad será siempre temporal; es importante que periódicamente la academia lo someta a nuevas evaluaciones con el fin de mejorarlo, y los reglamentos de las instituciones educativas así lo establecen.

Por último, pero no menos importante, el trabajo de diseño y de revisión de los programas de estudio es un medio esencial de desa-

rollo para quienes lo elaboran y lo aplican, en tanto que da lugar a la reflexión colegiada que hace posible el análisis necesario para tomar decisiones sobre los propósitos de aprendizaje, los contenidos y las maneras de estructurarlos, la bibliografía, la metodología y los recursos didácticos que se requieren. Estas reflexiones permiten a la academia dilucidar cuáles son los conocimientos previos verdaderamente indispensables para que el estudiante curse la materia y cuáles son los conocimientos esenciales que el estudiante necesitará certificar. No menos importante, también permitirá comprender que la formación que el curso promueve es amplia y abarcadora, y no puede limitarse a los conocimientos demostrables que son objeto de certificación.

Estructura del programa de estudios

El modelo de programa de estudios hasta hoy adoptado en la UACM, se estructura con un conjunto de componentes vinculados entre sí, de modo que formen un todo coherente. Su diseño abarca una ficha de identificación, llamada Protocolo, donde se indican brevemente los datos fundamentales del programa y sirve de presentación esquemática del curso de que se trata. Le sigue el documento de planeación general, que incluye un conjunto de apartados correspondientes a la presentación del curso y la información necesaria de cada componente del programa.

A continuación se presenta el formato del protocolo, se describen los componentes de la planeación general y se presenta el prontuario elaborado como resumen de la *Guía condensada para el diseño de programas de estudio de la UACM*, publicada en 2005, que ofrece a los académicos orientaciones más sintéticas y sencillas como apoyo para su trabajo de diseño o adecuación de programas.

PROTOCOLO
PROGRAMA DE ESTUDIOS:

Fechas	Mes/año
Elaboración	
Aprobación	
Aplicación	

Clave		Semestre		
Nivel	Licenciatura	Maestría	Doctorado	
Ciclo	Integración	Básico	Superior	
Colegio	H. y C.S.	C. y T.	C. y H.	

Plan de estudios del que forma parte:
Propósitos generales :

Carácter	Modalidad	Horas de estudio semestral (considerar 16 semanas)
----------	-----------	--

Indispensable	Seminario	Taller	Con Docente	Teóricas	Autónomas	Teóricas
	Optativa *	Curso		Curso-taller		Prácticas

	Laboratorio	Clínica	Horas aula / semana:		Horas aula / semestre:	
--	-------------	---------	----------------------	--	------------------------	--

Asignaturas del mismo plan de estudios con las que se relaciona	
Previas	Posteriores
Conocimientos y habilidades requeridos para cursar la asignatura	

Perfil deseable del profesor:	
--------------------------------------	--

Academia responsable del programa:	Diseñador (es):

Documento de planeación general

Encabezado:

Enuncia el nombre del programa, el plan curricular del que forma parte y el ciclo al que corresponde. Por ejemplo: *Crecimiento y desarrollo. Licenciatura en Promoción de la Salud. 2º Semestre. Ciclo Básico*

Introducción

Este primer apartado describe el curso de manera general. En él se informa de qué trata la asignatura, se presenta un panorama general de sus contenidos y se indica el enfoque o marcos referenciales que orientan su tratamiento; se explica lo que la materia contribuye a la formación del estudiante y al perfil de egreso del plan de estudios del que forma parte, y se informa de las relaciones que tiene el curso con otros del mismo plan de estudios, en cuanto a las bases que aportan para el logro de los aprendizajes que cada uno propone.

Propósitos generales

Aquí se señala lo que el estudiante aprenderá durante el curso, en cuanto a contenidos declarativo-conceptuales, de procedimientos o habilidades intelectuales y prácticas, y de disposiciones necesarias para trabajar esa área de conocimientos, haciendo referencia a la profundidad o complejidad de los aprendizajes propuestos¹ y su finalidad. Esta manera de formular los propósitos no es arbitraria, busca promover el interés y la motivación del estudiante, propiciando que entienda el sentido de los aprendizajes que se le proponen.

¹ Nuevas reflexiones permiten comprender que “la profundidad” de los aprendizajes propuestos refieren a la complejidad de los procesos de pensamiento implicados en los aprendizajes que se proponen.

Metodología general

En este apartado se indican métodos, procedimientos o estrategias generales pensadas para promover que el estudiante aprenda. Deben ser acordes con el tipo de curso de que se trate, e incluir tanto lo que corresponde al profesor como lo que se propone para el trabajo de los estudiantes, individual y/o en equipo, en el aula y por su cuenta. No se trata de enunciar actividades específicas, porque esto corresponde al estilo y libertad de cátedra del profesor que realiza su propia programación corta. Más bien alude a procedimientos y estrategias globales coherentes con las formas como se construyen y se consolidan conocimientos en la materia, que activen el interés de los estudiantes y les conduzcan a apropiarse de los nuevos conocimientos. (Pueden ser, por ejemplo, métodos de indagación guiada o de solución de problemas, etc.).

Contenidos

En este apartado se presentan los contenidos que se abordarán en el curso, idealmente explicitando los que son conceptuales, procedimentales y actitudinales². Se presentan organizados en unidades de aprendizaje y estructurados, según sea el caso, con temas, módulos, núcleos problemáticos, ejes transversales o una combinación de los mismos. Estos enuncian los conocimientos

² En las instituciones de educación superior es usual que los programas sólo indiquen contenidos declarativos en la forma de temarios, acotando a veces su extensión mediante la especificación de subtemas. En los programas de la UACM se busca enunciar los otros tipos de contenidos, y hay diversas maneras de hacerlo. Por ejemplo, los aprendizajes procedimentales pueden enunciarse como propósitos y abordarse como ejes transversales en el contexto de procesar los nuevos conocimientos. Los actitudinales se enuncian con frecuencia en el apartado de propósitos o como énfasis metodológicos, dado que refieren a disposiciones subyacentes a los procedimientos necesarios para aprender y operar con los nuevos conocimientos.

que los estudiantes deberán trabajar en el curso, indicando la extensión de los aprendizajes previstos. (Sólo para ilustrar, considérese la diferencia de extensión que se prevé en una unidad de aprendizaje titulada “Las religiones del mundo” y otra llamada “Coincidencias en tres religiones imperantes del siglo XX”).

Cabe señalar la importancia de que haya consistencia entre la cantidad de contenidos a abordar y las horas de estudio previstas para el curso, considerando que no es el enciclopedismo lo que forma al estudiante, sino su interés por conocer y sus habilidades para apropiarse de conocimientos, manejarlos y aplicarlos.

Propósitos específicos

Son apartados que aparecen bajo del nombre de cada unidad de aprendizaje y se redactan igualmente en términos de aprendizaje, indicando lo que el estudiante aprenderá en la unidad correspondiente y la finalidad o para qué de los aprendizajes propuestos, así como la profundidad/complejidad de los conocimientos que se proponen. En su formulación, es preciso tener en cuenta cómo el logro de estos propósitos específicos contribuye a los propósitos generales del curso.

Evaluaciones

Como se aprecia en el apartado correspondiente, la UACM promueve evaluaciones que siempre sean formativas, en el sentido de que todas aporten información al estudiante respecto de sus avances y de las dificultades que necesita superar; no obstante, según sus finalidades cada tipo de evaluación adopta características específicas y se explican por separado en el programa de estudios:

Evaluación diagnóstica. Esta es la evaluación que se realiza antes de iniciar el curso para verificar que el estudiante cuenta con los conocimientos y habilidades previos indispensables para cursar la materia con posibilidades de éxito. Sus criterios de

evaluación son precisamente los conocimientos y habilidades que se señalan en el renglón sobre requerimientos en el protocolo del programa. En este apartado es necesario indicar esos criterios y los indicadores (evidencias) que se van a considerar como demostración de los conocimientos y habilidades que se evalúan, así como la modalidad o tipo de instrumento que se considera conveniente para esta evaluación.

Evaluaciones formativas. Son procesos formales que se realizan periódicamente a lo largo del curso, para que estudiantes y docentes cuenten con información sobre lo ocurrido en los procesos de aprendizaje: avances logrados, lagunas y otras dificultades. Sus referentes son conjuntos de propósitos específicos, y es conveniente realizarlas en los momentos del curso que mejor se prestan para la integración de conocimientos abordados en dos o más unidades. Por lo mismo, en el programa de estudios se indica en qué momentos del curso es conveniente realizarlas, explicando las integraciones que en esos momentos se hacen posibles. Los criterios, indicadores o modalidades de estas evaluaciones no se especifican en el programa, sino en la programación corta que el profesor elabora. Cabe señalar que analizar lo que los estudiantes producen en estas evaluaciones da información al docente para saber si necesita adecuar sus modalidades de enseñanza, y le permite cumplir con la condición que las hace formativas: aportar a los estudiantes observaciones y recomendaciones escritas que les ayuden a reflexionar sobre sus procesos, valorar sus aprendizajes, entender mejor sus dificultades y saber qué hacer para superarlas.

Evaluación para certificación. Esta evaluación está claramente separada de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es un procedimiento académico-legal por el cual los estudiantes obtienen la certificación de conocimientos en las materias que cursan. Para este proceso la academia establece los criterios de evaluación en tanto que la determinación de sus indicadores

e instrumentos es competencia del comité de certificación, elegido por la misma academia. Por lo tanto, en este apartado del programa de estudios sólo se enuncian los criterios de evaluación, es decir, los conocimientos y habilidades que se van a evaluar. El referente de esos criterios está en los propósitos de aprendizaje indicados en el mismo programa y para establecerlos la academia necesita considerar que los conocimientos certificables de un curso no son todos los conocimientos propuestos en el mismo, sino los más esenciales que conforman su estructura básica. De hecho, es preciso hacer conciencia de que los aprendizajes que se promueven y se obtienen de cualquier materia rebasan con mucho los conocimientos esenciales y, por tanto, certificables de la misma.

Bibliografía básica y complementaria

En este apartado se presentan las fuentes bibliográficas, hemerográficas y electrónicas necesarias para el curso. En primer lugar se indican las fuentes básicas, es decir, las obras, artículos, etc., que son de lectura y estudio indispensable para el estudiante, precisando, en su caso, los capítulos o páginas de lectura requerida. Las fuentes complementarias no son necesariamente parte del curso, pero se recomiendan al estudiante y al profesor porque aportan mayores posibilidades de profundizar en la materia. En el programa deben presentarse en orden de importancia para la formación del estudiante.

Otros recursos didácticos

En este apartado se indican los materiales específicos, que no son los usualmente previstos para el tipo de curso de que se trate (laboratorio, seminario, taller), pero son indispensables para trabajar en la materia; por ejemplo, materiales audiovisuales, equipos electrónicos, etc.

Prontuario para el diseño y revisión de programas de estudio

I. Protocolo	Ficha de identificación. Enuncia de modo sintético los datos formales del programa.
II. Documento de planeación general	
Encabezado	Nombre del curso. Plan de estudios del que forma parte y ciclo al que corresponde
Introducción	<p>Texto explicativo de presentación general del curso, redactado de manera clara y sintética, en el que se abordan los puntos siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De qué trata el curso. • Panorama breve y general de sus contenidos, con indicaciones acerca de la extensión y la profundidad/complejidad con que serán abordados. • Referentes teórico-metodológicos y otros criterios académicos que dan sustento al programa y determinan el o los enfoques que orientan el tratamiento de sus contenidos. • Relaciones del curso con otras materias del mismo plan de estudios, en términos de lo que se aportan. • Aportaciones del curso a la formación del estudiante explicitada en el perfil de egreso del plan de estudios en el que se inserta, o de otras trayectorias académicas.
Propósitos generales	Señalan lo que se busca que el estudiante aprenda. Se expresan de forma sintética y en términos de aprendizaje, es decir, indicando lo que el estudiante va a aprender (conceptos, teorías, procedimientos y actitudes), con qué profundidad, y el para qué o finalidad última de los aprendizajes previstos
Metodología general	Se indican los procedimientos generales pensados para que el estudiante aprenda, considerando los que corresponden al profesor y sobre todo los que conciernen al estudiante, en aula y en su trabajo por cuenta propia. Debe ser consistente con los procesos de construcción de conocimiento en la disciplina y con el tipo de curso de que se trate (teórico, taller, laboratorio, etcétera).

Contenidos organizados.	Se presentan estructurados en unidades de aprendizaje. Éstas pueden abarcar temas y subtemas, o módulos, núcleos problemáticos y sus temáticas principales, así como, en su caso, ejes transversales. El enunciado de subtemas o temáticas específicas aporta precisiones respecto de la extensión de los contenidos a estudiar.
Propósitos específicos	Se presentan por cada unidad de aprendizaje y se redactan en términos de aprendizaje
Evaluaciones. Este apartado general aporta información específica para cada finalidad de evaluación.	<i>Evaluación diagnóstica.</i> Aquí se precisan los criterios de evaluación (conocimientos y habilidades concretos que se van a evaluar porque son requisitos indispensables para cursar la materia); los indicadores o evidencias que los demuestran. y el instrumento -modalidad o procedimiento- de evaluación
	<i>Evaluaciones formativas.</i> Aquí se indican los momentos del curso cuando se pueden evaluar las integraciones que hace el estudiante de lo aprendido en dos o más unidades. El profesor determina los criterios e indicadores a aplicar de acuerdo con la libertad de cátedra y las necesidades de sus estudiantes.
	<i>Evaluación para certificación.</i> Aquí sólo se indican los criterios de evaluación, es decir, conocimientos y habilidades esenciales de la materia que se van a evaluar. Los indicadores y modalidades e instrumentos no se enuncian en el programa pues son determinados por los comités de certificación.
Bibliografía básica	Aquí se indican las fuentes bibliográficas, hemerográficas y electrónicas de lectura y estudio indispensable para el estudiante, precisando los capítulos o páginas a estudiar
Bibliografía complementaria	Se indican fuentes adicionales adecuadas para profundizar y enriquecer los conocimientos previstos. Deben presentarse en orden de importancia para la formación del estudiante
Otros recursos didácticos	Se indican recursos necesarios que sean distintos a los usualmente utilizados en la modalidad de que se trate (curso teórico, seminario, taller, laboratorio, etc.), tales como equipos y aparatos eléctricos y electrónicos, video y audio, entre otros.

PROGRAMACIÓN CORTA

Por programación corta se entiende la planeación que el docente hace para preparar sus clases, sea por sesión o por unidades de aprendizaje que abarquen diversas sesiones. No obstante que hasta tiempos no muy lejanos el profesor universitario tenía la responsabilidad de “impartir” conocimientos, pero no necesariamente de garantizar que los estudiantes aprendieran, y que esta planeación no es parte generalizada de la cultura académica en las instituciones de nivel superior, cada vez más docentes y más universidades caen en la cuenta de su necesidad. Al apropiarse de perspectivas educativas que centran la atención en los procesos y construcciones de la persona que aprende, establecen una relación distinta en los procesos de enseñanza y aprendizaje y se ocupan de elaborar una planeación cotidiana con el propósito específico de contribuir a que los estudiantes aprendan y aprendan a aprender.

En este sentido, lo mismo que el programa de estudios ha dejado de ser un listado de temas a trabajar en un semestre, la programación corta ya no es el listado de subtemas o, si acaso, de actividades de enseñanza que el profesor prevé realizar en el salón de clases. Cuando el aprendizaje es lo que se tiene en mente, la planeación de las clases se transforma en una reflexión sobre las formas de propiciar que los estudiantes se apropien de determinados conocimientos, ejerciten y desarrollen ciertas habilidades intelectuales y/o motrices, y hagan suyas ciertas actitudes que son indispensables para alcanzar los propósitos formativos de cada sesión o conjunto de sesiones. También se piensan en función de ir construyendo bases, crear andamios, para alcanzar los propósitos del curso entero en el corto plazo y, finalmente, de la licenciatura y la vida profesional.

Programar las sesiones cotidianas requiere, por tanto, la reflexión del profesor respecto de cómo alcanzar los propósitos planteados. Necesita considerar lo que él debe hacer, la estrategia que habrá de

aplicar para activar factores de aprendizaje, y lo que necesitan hacer los alumnos, en el aula y por cuenta propia; para apropiarse de los conocimientos propuestos. Necesita pensar en procedimientos y actividades que conduzcan al estudiante a establecer relaciones entre los nuevos conocimientos y sus nociones al respecto, y que lo aliente a trabajar con los nuevos contenidos, cuestionarlos, enriquecerlos, precisarlos, reelaborarlos, aplicarlos, ejercitarlos o verificarlos, desarrollando las habilidades de pensamiento y las disposiciones implicadas en la materia. La programación corta sirve al profesor para guiar la sesión, de tal modo que pueda hacer uso de puentes cognoscitivos que pongan en relación a los nuevos conocimientos, promover la construcción de nuevos significados y propiciar que los estudiantes recapitulen y verifiquen sus nuevas comprensiones. Para ello necesita considerar momentos didácticos de inicio, desarrollo y cierre, y los tiempos que cada uno requiere, de tal modo que los procesos que detona adquieran significado.

Momentos didácticos

La programación corta abarca previsiones para los distintos momentos didácticos indispensables en cada sesión.

En la introducción o apertura se establecen puentes cognoscitivos entre los nuevos contenidos y los conocimientos o nociones previas de los estudiantes; aquí es fundamental relacionar los nuevos conocimientos con lo que los estudiantes han trabajado en sesiones anteriores, tanto como con las nociones que han extraído de su experiencia.

El momento de desarrollo implica la consideración de los conocimientos e ideas previas en el proceso de trabajar los nuevos contenidos, y un trabajo de reelaboración y transformación que permite construir nuevas comprensiones, en el nivel previsto por los propósitos que se busca alcanzar. Las actividades que realiza el estudiante implican operaciones concretas y abstractas que conforman procesos en los que identifica, indaga, organiza, analiza, maneja conceptos,

compara, problematiza, experimenta y aplica y verifica o vuelve a reformular sus nuevas comprensiones.

En este proceso el docente interviene para alentar la participación constructiva de los estudiantes, atendiendo a sus errores y aproximaciones sucesivas, propiciando que hagan las reformulaciones y transformaciones necesarias para que construyan nuevas bases de entendimiento y alcancen nuevos aprendizajes. El momento adecuado para propiciar la reflexión metacognitiva, es usualmente cuando ocurren procesos de verificación, pues da elementos para que el estudiante reconstruya los procesos por los cuales alcanzó ciertas comprensiones o fue capaz de desarrollar ciertos procedimientos; este momento es igualmente idóneo para detectar errores de aprendizaje, a fin de que su análisis sirva como puente para la rectificación y el logro de nuevos avances.

Al final de la sesión se requiere un momento de "cierre", que permita la recapitulación de lo aprendido y el planteamiento de actividades que el estudiante necesitaría realizar de manera autónoma, sea para fortalecer lo aprendido o para introducirse a nuevos temas. Como en los demás momentos, la conducción de esta etapa debe atender la necesidad de hacer precisiones pertinentes, alentar la interlocución entre el grupo para que sus integrantes participen activamente en la recapitulación de lo aprendido, y para que comprendan el sentido del trabajo autónomo que deberán realizar.

Aunque así explicados estos momentos sugieren una secuencia, es importante considerar que salvo en el de cierre, las necesidades que los demás plantean pueden ser atendidas en un orden distinto, de acuerdo con las necesidades del grupo y los propósitos de la sesión. No obstante, importa prever formas de abordaje para cada una de estas necesidades, considerando sobre todo lo que el estudiante deberá hacer para aprender. De hecho, estas definiciones son la que permiten al profesor anticipar lo que él mismo hará para propiciar que los estudiantes aprendan. En este sentido, la programación corta

atiende fundamentalmente a actividades de aprendizaje y sus correspondientes acciones de enseñanza. Como profesional de la educación y experto en el área de conocimiento que trabaja con sus estudiantes, corresponde al docente reflexionar sobre las acciones estratégicas que dan sentido al aprendizaje, elaborar formas de trabajo en el aula que lo hacen posible, y evaluarlas a la luz de los procesos que realizan los estudiantes y los resultados que se obtienen, en función de la propuesta educativa del curso y de las necesidades de sus estudiantes.



TRABAJO ACADÉMICO Y COLEGIALIDAD EN LA UACM

INTRODUCCIÓN

En las instituciones de educación superior se reconoce, cada vez más, la necesidad de que los académicos se organicen en colectivos de trabajo intelectual y práctico en torno a sus funciones de docencia e investigación, difusión, extensión y cooperación social, con el fin de potenciar las acciones individuales en una suma que enriquece la vida universitaria en función de sus fines educativos.

En la UACM se propicia la organización colegiada del trabajo académico, a contracorriente del individualismo y los principios productivistas que imperan en la mayoría de las instituciones universitarias de esta época neoliberal. Es un hecho que en la actualidad, las prácticas meritocráticas por las cuales se “premia” la productividad del investigador individual y se desvaloriza la relación de la investigación con la docencia, han estado arraigando en las universidades. Esto significa un esfuerzo mayor de la comunidad académica para hacer realidad un trabajo colegiado en torno a los propósitos universitarios.

Los protagonistas de la colegialidad son los profesores-investigadores de la universidad, que se agrupan en academias en función de tareas comunes y propósitos compartidos, y establecen redes de intercambio y colaboración con otras academias e instancias de la universidad. Sus tareas abarcan el estudio, la reflexión y toma de decisiones en

lo que corresponde a cada una de sus funciones, con énfasis en el trabajo colegiado en torno a la educación y la formación de los estudiantes, de acuerdo con el propósito fundamental y razón de ser de la universidad.

Por esta razón, y aunque es evidente que las academias realizan trabajo colegiado en tareas de difusión, extensión académica y cooperación social, y empiezan a hacerlo en proyectos de investigación¹, en este documento se aborda sobre todo la necesidad y el valor del trabajo colegiado en torno a las tareas y los propósitos educativos.

Debido a que, por lo general, en las instituciones de educación superior, los profesores no cuentan con formación específica en cuestiones pedagógicas, es usual que en sus formas de enseñar tiendan a reproducir los patrones que vivieron como estudiantes, con las variaciones que hayan adoptado según su temperamento, su curiosidad y su experiencia docente. Sobre este punto es necesario reconocer que el estilo de enseñanza que persiste en las universidades sigue siendo el de la cátedra, y que en el curso de su formación, los hoy profesores no suelen tener ocasión de considerar las deserciones y fracasos que esta modalidad genera, ni de experimentar las posibilidades que se abren cuando la docencia propicia, no la simple retención o la reproducción mecánica de lo que el profesor transmite, sino que los estudiantes reelaboren y construyan nuevos conocimientos de modo que puedan aplicarlos. Esto suele generar que los profesores desarrollen capacidades para transmitir y exponer, al margen de los procesos que los estudiantes requieren para aprender.

¹ Hasta muy recientemente la investigación en la UACM se ha realizado sobre todo, aunque no solamente, en el nivel individual. Se espera que la política institucional de investigación -cuya definición está en proceso-, considere como necesidades prioritarias la de promover la colegialidad en los procesos de construcción de conocimientos, y la de propiciar la vinculación de la investigación con la docencia.

Lo anterior es resultado de un aspecto de la cultura universitaria de nuestro país, surgida en los tiempos cuando la educación superior estaba reservada a sectores privilegiados en cuanto a situación socioeconómica y cultural, y se basaba en exposiciones a cargo de sabios y especialistas que transmitían oralmente sus conocimientos, mientras los estudiantes escuchaban, tomaban apuntes, esperaban haber captado el sentido de lo que sus maestros decían y se conformaban con verificarlo a través del examen y la calificación de sus resultados. Esta experiencia, larga en los años, generó la premisa ya desprestigiada, de que saber es el único requisito para saber enseñar.

La situación ha cambiado desde entonces: el conocimiento se incrementa de manera tan vertiginosa como inabarcable, y gran parte de los jóvenes que certifican sus estudios pre-universitarios, ingresan a las universidades del país con grandes lagunas de cultura general, pocos hábitos de estudio y carencias en habilidades esenciales para aprender, sobre todo a partir de la simple transmisión. Además, se han confirmado nuevos conocimientos sobre los procesos de aprendizaje, que ubican a la cátedra como una forma particular de mediación, sólo aprovechable cuando existen ciertas condiciones. De hecho, las ciencias de la educación han demostrado, entre otras cosas, que el aprendizaje implica la intención y participación activa de quien aprende, que es él quien construye sus conocimientos, que son sus procesos de interacción social en torno a los objetos de estudio lo que le permiten problematizarlos, reelaborarlos, apropiárselos y aplicarlos, mucho más allá de la retención casi literal de lo que recibe del maestro.

Para los académicos de la institución educativa que es la UACM, estos aportes implican un trabajo colegiado que les permita desarrollar una docencia conscientemente orientada a propiciar que los estudiantes construyan conocimientos, y que enriquezca su labor educativa a partir de trabajar, de manera coordinada, en al menos tres ámbitos de sus funciones académicas: a) el estudio y la investigación en el campo de conocimientos en el que trabajan, incluido el análisis

de las formas como en ellos se producen conocimientos, b) el análisis de las aportaciones pedagógicas que mejor pueden contribuir a mejorar su docencia, y c) el análisis de su práctica y de los procesos y resultados que genera, a la luz de los propósitos de aprendizaje que los orientan.

Esto significa una docencia -y en general un trabajo académico-concebidos como vocación, forma de vida y profesión. Y para los profesionistas que se dedican a la docencia pero tienen su formación en disciplinas distintas, les implica asumir la educación como profesión adicional. Es un hecho que cuando las acciones educativas adquieren este sentido, el aprendizaje se potencia gracias a la interacción de los estudiantes con maestros que asumen sus funciones como proyecto de vida.

No obstante, superar en los hechos el imperio de la enseñanza entendida como transmisión de conocimientos, exige reflexionar, preguntarse y tomar decisiones que permitan colocar al aprendizaje en el centro de las acciones educativas. Esto es materia fundamental del trabajo colegiado: ¿cómo se construye el conocimiento en las disciplinas en las que la academia trabaja? ¿cómo se estructuran sus elementos y como es posible aplicarlos en la currícula y en la enseñanza?, ¿cuáles son los aportes de vanguardia que deben ser retomados en la formación de los estudiantes?, ¿qué deben éstos aprender para lograr la formación que buscan?, ¿cómo se enseña y cómo se aprende?, ¿cómo se presentan los nuevos conocimientos de modo que susciten interés en los estudiantes?, ¿qué deben hacer los profesores y los colectivos académicos para que su enseñanza no sea una mera repetición de lo sabido, o producto individualista de la intuición?, ¿cómo necesitan actuar para que su trabajo sea una práctica académica que orienta y realiza la docencia en función del aprendizaje, que la planifica considerando las interrelaciones entre las diversas acciones educativas, y produce conocimiento sobre sus objetos de estudio y también sobre el desarrollo y el resultado de sus prácticas?

Las preguntas anteriores revelan una necesidad fundamental de la UACM: promover la constitución de una planta docente que organizada en cuerpos académicos colegiados, se aboque a la reflexión, el estudio y la indagación sobre el conjunto de procesos que permiten a sus integrantes asumirse como educadores profesionales, es decir, estudiosos de sus objetos centrales de estudio: los problemas y conocimientos que se producen en la o las disciplinas que trabajan, e indagadores de su materia principal de trabajo: el aprendizaje y cómo se produce, su enseñanza y cómo propicia el aprendizaje.

Cuando se realiza con este sentido, el trabajo colegiado es sustento de las academias, orienta su trabajo y les permite hacer frente a los múltiples retos que se les presentan como colectivos y también como académicos individuales. Por una parte deben buscar hacer realidad la formación universitaria que el proyecto de la universidad promete, en un contexto en el que la mayoría de los estudiantes ingresa sin contar con habilidades básicas para el estudio y la mayoría de los profesores está en proceso de desarrollar habilidades de docencia centrada en el aprendizaje. Por otra parte, necesitan desplegar grandes capacidades y una auténtica disposición para abrirse a las múltiples perspectivas que conforman –y enriquecen– el pensamiento universitario, para encontrar consensos con base en razones y tomar decisiones a la luz de los propósitos compartidos. Por último, necesitan dar sentido y desarrollar adecuadamente las diversas tareas de gestión y representación que les competen en el ámbito de la vida institucional.

En suma, el trabajo colegiado se desarrolla a partir del intercambio de saberes y experiencias, y necesita basarse en el respeto a la pluralidad de pensamiento, la libertad de expresión, el derecho a la discrepancia, la libertad de cátedra (siempre acotada por el derecho de los estudiantes de aprender lo que sus planes y programas de estudios prometen), y la argumentación racional regida por los propósitos de su función educativa y de producción y difusión de conocimientos.

Se trata de un trabajo entre pares que son a la vez afines y diferentes, en el que confluyen diversidad de intereses, inquietudes, perspectivas, experiencias de vida y trayectorias académicas, y necesita regirse en función de los propósitos compartidos. Éstos son el principio y eje articulador de la reflexión y la búsqueda de consensos, y hacen posible la interacción respetuosa y la argumentación racional que son condición básica de la colegialidad.

Por estas razones, el trabajo académico colegiado de ninguna manera puede ser reducido a un mero ejercicio administrativo. Por el contrario, las reflexiones que dan sentido a la colegialidad son las que permiten orientar los procesos por los cuales las academias y grupos de trabajo pueden fortalecerse en los elementos de su práctica, considerando todos los que en ella confluyen. De la calidad y el significado de estas reflexiones depende que las academias y sus integrantes asuman que la educación es su profesión, y hagan de su trabajo académico un trabajo profesional.

Para concluir cabe reiterar dos premisas que orientan las funciones de la colegialidad. Por una parte, en el trabajo educativo no cabe la separación entre la docencia y el estudio en el área de conocimiento de que se trate. Además de otras vinculaciones relevantes de la investigación y la docencia, es fundamental considerar que los procesos y los resultados de investigación aportan a las academias nuevos conocimientos sobre las formas como éstos se construyen y nuevas luces respecto de cómo estructurarlos y abordar sus contenidos para favorecer los procesos educativos.

Por otro lado, los fines de la colegialidad en la UACM tampoco admiten sistemas meritocráticos que privilegian la "eficiencia" y la "productividad" individual medida en competencia contra otros. Por el contrario, la colegialidad implica trabajar para la construcción del diálogo entre pares, respetuoso y constructivo, y la cooperación en torno a los propósitos compartidos.

Las academias y el trabajo académico

Es en las academias y sus grupos de trabajo donde inicia y se desarrolla la vida colegiada, donde se reconocen las afinidades académicas, se consideran las divergencias y se alcanzan los consensos necesarios para llevar a cabo el trabajo que en común les corresponde. De ahí, la colegialidad interna se completa en la interrelación con otras academias e instancias de la universidad, mediante redes horizontales que hacen posible la participación activa y sistemática de todos los integrantes de la institución en el trabajo académico, la gestión institucional y un ejercicio real de la representación.

Como estructura básica de la comunidad universitaria y espacios de trabajo colegiado, en las academias se comparten normas de convivencia, tareas y responsabilidades y se realizan las funciones que les corresponden a partir de la conformación de grupos de estudio y de trabajo intelectual y práctico en torno a las tareas de planeación, gestión y realización orientadas por los propósitos comunes, que en su conjunto concretan el proyecto educativo de la UACM.

Para cumplir estas funciones, las academias realizan el trabajo académico administrativo que compete a sus funciones. Distribuyen entre sus integrantes las tareas de docencia, llevan registro de quienes se encargan de otras funciones internas, por ejemplo, la participación en dictaminadoras o la revisión de programas de estudio, y eligen a sus propios representantes ante otros ámbitos universitarios: al 'enlace' de academia que la representa ante el colegio y los comisionados de la academia en los comités de certificación, editorial, de difusión, extensión y cooperación, entre otros.

Asimismo, en el marco de sus funciones puramente académicas, estos colectivos realizan seminarios sobre problemas de sus disciplinas, organizan y participan en conferencias y simposios y de manera particular necesitan abocarse a reflexionar sobre sus tareas educativas. En este contexto es fundamental el trabajo que realizan en torno a las formas de construcción de los conocimientos que se producen

en sus disciplinas, y las maneras como pueden ser aplicadas en los planes y programas de estudio. Esa reflexión es necesaria para tomar decisiones de orden curricular, lo cual requiere preguntarse acerca de los conocimientos que deben conformar la estructura indispensable de la formación universitaria para la que trabajan, cómo debe traducirse esa estructura en cursos del plan de estudios, cuáles son los contenidos idóneos de cada curso y cómo deben ser tratados para que el estudiante pueda apropiarse de los conocimientos que necesita.

Otro tema indispensable de reflexión es el de las premisas sobre el aprendizaje que orientan su trabajo educativo. La enseñanza puede ser productiva y fructífera cuando además de muchas otras consideraciones, en la concepción de docencia se incluye cuando menos el factor servicio, y en la de estudiante se toman en cuenta las necesidades académicas de nuestra población estudiantil y el contexto del sistema educativo nacional que en gran medida las genera.

Asimismo, este trabajo necesariamente implica la actualización en docencia. Con este sentido, es importante el estudio de los aportes pedagógicos y modalidades didácticas más adecuadas para promover la formación de los estudiantes y la reflexión sobre su práctica a la luz de sus resultados. Finalmente, la academia debe hacer el seguimiento y la evaluación del trabajo educativo que realiza, para contar con elementos que le permitan mejorarlo.

Realizar las tareas y reflexionar sobre las consideraciones que arriba se plantean es vital para el desempeño de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes y es condición para la profesionalización del trabajo académico.

La profesionalización del trabajo académico

En el campo universitario mexicano se ha favorecido un concepto laboral de la carrera académica, como trayectoria estatutaria definida por la cantidad y tipo de requisitos necesarios para acceder a cada

posición, y por un conjunto de derechos y obligaciones laborales. Este concepto laboral en muchos casos se articula con una concepción meritocrática que privilegia la productividad y el reconocimiento individuales como criterios fundamentales de evaluación del trabajo académico. Esto desvirtúa el sentido de la carrera académica como espacio y trayectoria de formación profesional, y lo reduce al tránsito por una escalera de posiciones que no tienen referente alguno en la profesionalización.

Al contrario de los que sostienen esas concepciones, en la UACM el concepto de carrera académica no se reduce al logro de metas individuales en competencia contra otros. Su propósito es promover el desarrollo del trabajo académico como actividad especializada, cuyo objeto es el conocimiento y la producción cultural como forma de vida que implica no sólo la oportunidad laboral y la fuente de ingresos, sino, sobre todo, una opción vocacional y una dedicación comprometida con la formación de los estudiantes. Desde esta perspectiva se hace posible recuperar la carrera académica como espacio donde los académicos se constituyen como profesionales de la educación.

En este sentido, la profesionalización del cuerpo académico de la UACM significa un compromiso con la formación sistemática y la investigación disciplinaria, la formación y la reflexión pedagógica, y el ejercicio de la práctica docente como investigación. Implica, por tanto, apropiarse, producir y aplicar conocimientos sólidos sobre las materias del trabajo académico: de las disciplinas que se trabajan tanto como de las acciones educativas y sus resultados. Para ello, un mecanismo fundamental es el registro y la sistematización de los aspectos relevantes de la práctica, que en el marco de la reflexión colegiada permiten evaluarla, generar nuevas hipótesis, plantear nuevas propuestas, producir nuevos conocimientos y formas distintas de docencia que redunden de manera constructiva en la comprensión de la disciplina, en los procesos educativos y en la formación de los estudiantes.

En la UACM la profesionalización tampoco se alcanza con que los académicos tengan contratos de tiempo completo o cuenten con títulos de posgrado, sino por su inserción en un trabajo colegiado académicamente significativo, su compromiso con la formación de estudiantes y la producción de saberes, y su participación activa en la realización del conjunto de acciones educativas que son su materia de trabajo.

Funciones de gobierno y colegialidad

El inicio de una nueva etapa en la UACM, marcada por el establecimiento del Consejo General Interno y, en general, por nuevas responsabilidades de los académicos respecto del gobierno y la gestión institucional, ha generado un nuevo aspecto del trabajo colegiado que antes no se había abordado. Se refiere a los derechos y obligaciones de los cuerpos académicos, de participar, mediante el ejercicio de la representación, en los órganos de gobierno universitario, que son a su vez cuerpos colegiados que interactúan y se coordinan con otros colectivos y con autoridades unipersonales.

La universidad se concibe como una red social organizada en redes verticales y horizontales de grupos de trabajo, que interactúan a través de vínculos de distinta índole. Las redes horizontales se conforman con la interacción entre conjuntos de colectivos colegiados, que desde el inicio de la universidad han sido las academias pertenecientes a cada colegio, y cuyos representantes se denominan 'enlaces'. Las redes verticales se conforman con base en un sistema de representación del conjunto de las redes horizontales, propias del trabajo colegiado. Son éstas las que organizan las líneas de distribución de la autoridad bajo formas tanto unipersonales como colegiadas. Esta estructura ahora se multiplica con la conformación de redes intercolegiadas de académicos electos, que representan intereses tanto comunes como divergentes de los cuerpos académicos a los que representan, constituyen colectivos de trabajo en torno a las diversas funciones de gobierno y gestión institucional, y establecen vínculos

tanto verticales como horizontales con otros colectivos de trabajo. Estos avances en la organización de los diversos aspectos de las funciones sustantivas de la universidad son un paso fundamental en la construcción de la institucionalidad, en el **sentido democrático** que se plantea en sus documentos fundacionales y se establece en su Ley de Autonomía. Sin embargo, para que un **autogobierno académico** rinda frutos, es necesario enfrentar la tensión que generan dos concepciones de los fines de la colegialidad, que no son en sí incompatibles, pero que la tradición ha separado. En efecto, es tradición de las universidades públicas que la actividad central de los cuerpos colegiados se reduzca a la participación en las estructuras y funciones de gobierno, pero soslaya el valor de la colegialidad en torno al trabajo académico sustancial de docencia e investigación. Y en este contexto es necesario tener en cuenta la tensión adicional generada por el hecho de que construir y consolidar la colegialidad en torno a los fines educativos y de producción de conocimientos implica revertir costumbres y es un proceso largo en el tiempo. No obstante, a la fecha, las **academias** ya se organizan alrededor de la tarea común de construir la propuesta educativa, así como el signo distintivo de sus colectivos: el trabajo intelectual de estudio, reflexión, producción y enseñanza en torno a sus campos de conocimiento, las tareas de organización, gestión y ejecución del trabajo cotidiano, y su identificación con la premisas y las prácticas del paradigma del aprendizaje.

Como **organización de tipo asociativo, no burocrático**, la **colegialidad** en torno a las tareas educativas implica formas de trabajo que se basan en los propósitos de las tareas comunes, la consideración de diversas perspectivas, la atención a las divergencias y la búsqueda propositiva de consensos.

Promoviendo estos procesos, se busca vencer lo que ocurre en muchas instituciones de educación superior, donde los principios de la colegialidad que rigen la vida institucional se aplican sobre todo a asuntos de gobierno y problemas de la representación, y los víncu-

los se establecen principalmente a partir de una idea de derechos y obligaciones entre “autoridad” y empleados. Por lo mismo, la UACM está en el proceso de crear, formalizar y dotar de sentido el conjunto de relaciones sociales que le dan vida como sistema complejo y abierto, capaz de una **organización colegiada** en que la confluyan las diversas finalidades de la colegialidad y se base en la responsabilidad y compromiso de sus integrantes.