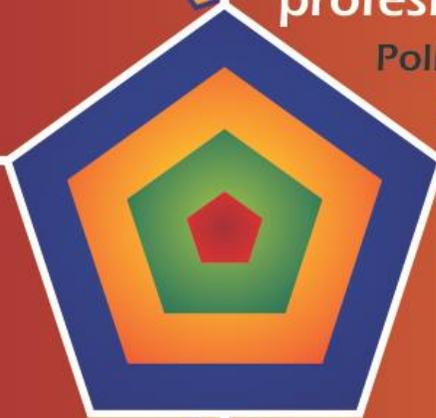


Inclusión con responsabilidad, reformas educativas y profesionalización del docente

Políticas públicas en educación
y escenarios educativos



Admed Barrera Aguilar
Patricia Ramírez
(Coordinadores)

Tomo II

Inclusión con Responsabilidad- Tomo II

Título de la Colección: Investigación Educativa y Políticas Públicas

Directora de la Colección:
Mtra. Patricia Ramírez

Coordinadores del Volumen:
Mtra. Patricia Ramírez
Mtro. Admed Barrera Aguilar

Responsable de diseño:
Diana Pérez Navarro

Primera Edición
Abril de 2014

Derechos reservados conforme a la ley
© Universidad Autónoma de Nayarit
Ciudad de la Cultura Amado Nervo
Boulevard Tepic-Xalisco S/N
C.P. 63190
Tepic, Nayarit, México.
Teléfono. (311) 211-8800

ISBN Obra Completa: 978-607-7868-67-5
ISBN Volumen: 978-607-7868-69-9
Impreso y hecho en México.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

Comité Editorial

Presidente

CP. Juan López Salazar
Rector

Vocales

Dr. Cecilio Oswaldo Flores Soto
Secretario General

Mtro. Jorge Ignacio Peña González
Secretario de Docencia

Lic. José Ricardo Chávez González
Secretario de Educación Media Superior

Dr. Rubén Bugarín Montoya
Secretario de Investigación y Posgrado

Ing. Arturo Sánchez Valdés
Secretario de Servicios Académicos

CP. Marcela Luna López
Secretaría de Finanzas y Administración

Lic. Edgar Raymundo González Sandoval
Secretario de Vinculación y Extensión

M.C. Sara Bertha Lara Castañeda
Dirección Editorial

PRESENTACIÓN

La Universidad Autónoma de Nayarit atiende su compromiso y responsabilidad de fomentar las actividades de docencia, investigación y extensión de la cultura y los servicios. En ese sentido, los programas académicos de Licenciatura en Ciencias de la Educación (CEPPE) y Maestría en Educación (Fomix-PNPC-Conacyt) del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, auspician la publicación del presente libro, derivado de las participaciones de profesores y estudiantes de diversas instituciones de educación superior del país y el extranjero, durante el 9° Congreso de Investigación Educativa Internacional ***“Políticas públicas en educación y escenarios educativos”***.

En esta edición, a través de 3 capítulos, se abordan las temáticas relacionada con la *Inclusión con responsabilidad, las Reformas educativas y la Profesionalización del Docente*; desde las cuales, a partir de las reflexiones y resultados de proyectos de investigación, se hace evidente el compromiso de todos los participantes para presentar, analizar, reflexionar y consensar acuerdos que se demandan para la mejora continua desde, para y en sus propios espacios laborales, de vida, culturales y sociales que resultan de interés para la comunidad académica.

En el contexto de las políticas públicas en educación están presentes los distintos escenarios y procesos educativos que enmarcan la vida escolar de las Instituciones de Educación Superior, Media Superior y de la Educación Básica. Esta última, con grandes esfuerzos y en muchas ocasiones con contratiempos ha logrado sumarse a la tarea de cuestionar, reflexionar y tratar de construir alternativas al participar en eventos de esta naturaleza.

Se pretende contribuir a alcanzar los objetivos centrales de:

- Analizar y difundir la problemática, innovaciones, tendencias y retos que sobre las políticas para la educación se desarrollan en las instituciones educativas.
- Construir recomendaciones que orienten y fortalezcan la implementación de las políticas públicas en educación que se realizan en las instituciones educativas.

La Universidad Autónoma de Nayarit agradece a la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Universidad de Guadalajara (UdG), Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE), Universidad de Colima (UC), Red

Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE), Universidad de Guanajuato (UG), Universidad de Pamplona Colombia (UPC), Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado (IPEP), Universidad de la Serena Chile (USCH), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y en especial agradecimiento a todos los ponentes, conferencistas y asistentes que hicieron posible con sus aportaciones, esta edición.

ÍNDICE

	Pág.
PRESENTACIÓN	3
 CAPÍTULO 2. LAS REFORMAS EDUCATIVAS	
<u>Propuesta epistemológica “crítica de la experiencia” . ¿Complementaria al proceso de la educación por competencias?</u> (Alfredo Díaz Alejandro, María Isabel Valencia Amaral, Ma. De Jesús Martínez Moctezuma).....	7
<u>Reflexiones sobre la TV educativa en México</u> (Aline Viridiana Huerta Hernández, Teresa Aidé Iniesta Ramírez).....	18
<u>La política de gestión educativa en la educación primaria mexicana</u> (Brenda Nataly Celis Fregoso, Margarete Moeller Porraz, Xochitl Castellón Fonseca).....	28
<u>Una política de paz efectiva desde la educación básica en México</u> (Carmen Leticia Borrayo Rodríguez, Sandra Obdulia Hernández Ricardo)	37
<u>Integración curricular de los conocimientos generales con las áreas disciplinares de la Universidad Autónoma de Nayarit</u> (Claudia Adabella Cortés Valdivia, José de Jesús Puga Olmedo, Verónica Teresa Llamas Rodríguez) .	48
<u>El b-learning como complemento a las clases presenciales en la Universidad Autónoma de Nayarit</u> (Gabriel Zepeda Martínez).....	60
<u>Percepción de los coordinadores de programas académicos del Área de Ciencias Sociales y Humanidades con relación a la vinculación curricular de las áreas de formación básica con la disciplinar</u> (José de Jesús Puga Olmedo, Claudia Adabella Cortés Valdivia)	70
<u>Políticas públicas para la creación de los campus universitarios</u> (María Dolores Cossio Rivera, Luís Alberto Flores Becerra, Marcela Gloria Camarena González)	79

<u>Políticas públicas para el desarrollo desde una perspectiva educativa, Empresarial y digital</u> (<i>Patricia Carmina Inzunza Mejía, Paulina Saiz Aguilar, Luz María Camacho Angulo</i>)	88
<u>Enfoque del integracionismo pedagógico</u> (<i>Rafael Hernández Navarrete, Isaías Hernández León, Raquel Hernández Pacheco</i>)	103
<u>La modalidad a distancia como estrategia innovadora de aprendizaje En el nivel de educación superior de la BUAP</u> (<i>Rubí del Rosario Vargas Hernández</i>)	109

Propuesta epistemológica “crítica de la experiencia”.

¿Complementaria al proceso de la educación por competencias?

*Alfredo Díaz Alejandro
María Isabel Valencia Amaral
Ma. de Jesús Martínez Moctezuma*

INTRODUCCIÓN

El tránsito de una organización educativa centrada en “...contenidos dogmáticos, la hegemonía del docente, el sectarismo, marginación de la discusión crítica, etcétera...”, (UAN, S/F) a una organización educativa centrada en el estudiante y los procesos; con promoción del auto aprendizaje, promotora de la construcción del conocimiento a través de la investigación, etcétera, significa, entre otros aspectos (administrativo, vinculación, gestión), clarificar el proceso epistemológico que debe orientar los procesos educativos y de investigación científica.

En la Sociedad del Conocimiento que se conceptualiza como: -“...la ‘sociedad del conocimiento’ está marcada por la disposición de poner en cuestión las percepciones, suposiciones y expectativas tradicionales y socialmente aceptadas...”. Involucra en este concepto a otros términos para identificar la misma idea: La Sociedad de la Información y la Sociedad Red. Se involucra la innovación, y el uso de la tecnología en todos sus niveles. (Krüger, 2006)-, y es en este marco teórico en la que se encuentra inmersa la Universidad que reconoce la importancia de considerar al conocimiento como “.... eje de articulación de los cambios, su diversificación y especialización que tienen que ser promovidos,... mediante la introducción de elementos que flexibilicen el modelo académico...” (UAN, S/F).

Es a través de la reflexión y la crítica como se pueden establecer las diferencias, la concordancia y la complementariedad de las diferentes teorías que inciden en el proceso educativo, el cual no es único, sino que existe un pluralismo teórico.

La construcción del conocimiento o epistemología tiene diferentes enfoques, dependiendo de la teoría filosófica que lo trate de explicar. En terminos generales define una relación que se establece entre elementos fundamentales: el sujeto cognoscente, el objeto del conocimiento por conocer y la relación o interacción

existente entre los dos. En las siguientes líneas se abordarán, de manera sucinta, las diferentes teorías filosóficas del conocimiento que influyen en la educación, las creencias y los obstáculos que impiden el avance científico en la construcción del conocimiento, iniciando con la teoría del conocimiento o gnoseología, que es conocida más ampliamente como “Epistemología”.

SUSTENTACIÓN

La epistemología

La filosofía de la ciencia o epistemología estudia la investigación científica y sus productos, fundamentalmente la producción del conocimiento científico. (Bunge, 2000) otro concepto se refiere a: “... <epistemología> ... utilizado con frecuencia como equivalente a <ciencia o teoría del conocimiento científico>...”. Existen diferentes propuestas epistemológicas vigentes con posturas opuestas, entre las cuales se encuentran las dominantes y las emergentes. En esta sección se abordarán, englobadas en grupos, a las más representativas, sin ser exhaustivas, pero sí las más influyentes en el pensamiento occidental, y por ende, en los procesos educativos.

TEORÍAS EPISTEMOLÓGICAS

Empirismo

El empirismo, con sus diversas versiones: empirismo lógico o neopositivismo, teoría que deriva de la Escuela de Viena, junto con el operacionismo, establece como criterio de verdad algunos aspectos principales como: “...*el interés acerca de la validez del conocimiento...* (la forma cómo el sujeto asimila dicho conocimiento es irrelevante para éste enfoque teórico)...; “...*por su desinterés hacia el sujeto del conocimiento* (para éste enfoque, lo más importante es lo “objetivo”, a sea aquello que puede ser recabado por los órganos de los sentidos y que puede ser medido considerado sólo en cuanto lenguaje lógico), “...*es decir, la epistemología se ocupa de los enunciados de la ciencia y de sus relaciones lógicas (justificación)....*”; y, *por último, por poseer un carácter lógico-metodológico, es decir, normativo y filosófico...*” (San Baldomero, 2000). El método científico es, para el empirismo, la clave del verdadero quehacer científico. El instituir a la verificación como criterio de verdad que pueda ser generalizable implica aceptar la validez lógica de las inferencias inductivas, de ahí el nombre de método inductivo. K. Popper (Miller, 1997; Reale, 1995) propone el método deductivo basado en el falsacionismo que constituye una crítica de fondo a esta visión inductivista.

Es a través de la propuesta de K. Popper que el método científico se transforma con un enfoque hipotético deductivo-inductivo. Su papel es determinante en el momento actual por la influencia que tiene tanto en la investigación, como en la educación: En investigación, su influencia se extiende a la mayoría de las ciencias que se enseñan y se promueven en los trabajos de maestría y doctorado. Se busca la universalización del conocimiento adquirido, se crean nuevas formas para verificar los resultados. Esta influencia está dada por aplicar los elementos de estudio de las ciencias naturales a las ciencias sociales, aplicando el mismo método hipotético-deductivo.

Es en este tenor que la Psicología, al convertirse en ciencia utiliza el método de las ciencias naturales. Estudiar las conductas humanas, determinando la aparición de la psicología conductista, que responde a respuestas de tipo lineal estímulo-respuesta de los reflejos condicionados (ER) (acontecimiento interno del organismo y no una acción) que nace en los principios de Pavlov, se continua con los estudios de Watson entre 1914 y 1925 y se enriquece con la propuesta de Skinner, (1957) que agrega a este principio el refuerzo o el “Conductismo Operante” (ERR) (acción sobre el medio ambiente que produce consecuencias, o sea que “opera” sobre el medio). (Reale y Antiseri, 1995) Entre las críticas recibidas a la teoría del conductismo, tanto clásico como operante, está que basa sus resultados en experimentos con animales (ratas, palomas, simios), y son traspolados a las conductas del hombre. De estas teorías bases se han desprendido una gran cantidad de teorías derivadas de los mismo principios, en el que comenta Lakatos (1978) citado por Pozo “...*todo programa de investigación consta de dos componentes distintos: un núcleo firme, constituidos por las ideas centrales, y un círculo protector de ideas auxiliares, cuya misión es precisamente impedir que el núcleo pueda ser refutado empíricamente...*”. (Pozo, 1999). En este mismo contexto Bloom (1990) crea una *Taxonomía* para facilitar el estudio y aplicación de los aprendizajes por medio de objetivos conductuales y metas educacionales, que pudiesen ser medidos (objetivados), de acuerdo a los principios del empirismo.

Entre las recientes influencias del positivismo está la utilización de indicadores medibles y observables para la certificación de las instituciones en su contexto educativo, de gestión y administración. Los efectos de este tipo de evaluación descontextualizan la acción ya que no se considera a los sujetos como éntes pensantes, quedando la evaluación en los resultados, sin analizar lo que pasa en los sujetos durante la realización de las acciones. Principios que maneja la siguiente propuesta epistemológica.

Escuela de Frankfurt

La escuela de Frankfurt se opone al orden establecido. Critica duramente las bases ideológicas: el positivismo y el marxismo ortodoxo. Es formado por intelectuales que se relacionan con el Instituto de Investigación Social de la Universidad de Frankfurt, creada en 1922 (entre la I y la II guerra mundial), cuyos integrantes tuvieron que exiliarse debido a la llegada del nazismo al poder, reinstalándose después de la segunda guerra mundial.

Entre las figuras más representativas de este movimiento están: T.W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse y Walter Benjamin durante la primera época. En la segunda generación del pensamiento de la Escuela de Frankfurt la figura más representativa es Jürgen Habermas.

El enfoque principal se separa de las ciencias naturales para centrarse en las ciencias sociales, principalmente en el desarrollo de los grupos humanos, su historia, evolución y comportamientos. Elabora una teoría crítica fundamentada en el marxismo en su primera etapa, en el que destaca “... *el papel de la ‘conciencia’, de lo superestructural, como elemento clave de la transformación de la realidad social...*”, (Diccionario de las ciencias de la educación, 2003). “...*La teoría crítica insiste en la “praxis social, que es ella misma en un momento, un momento de la teoría...”* (Marcuse, 2003) y tiene como objetivo último la libertad un “interés emancipatorio...”, (Habermas, 2003).

Como se aprecia, la diferencia se establece al centrar principalmente que la construcción del conocimiento es una construcción social que depende del marco cultural en el que se desarrolla. A este elemento de la Escuela de Frankfurt, se agrega el enfoque de la Fenomenología que centra el análisis en el desarrollo antropológico de la construcción del conocimiento.

Para la epistemología es un “... *Método que consiste en la captación por la conciencia, no sólo de cualidades sensibles al contacto con el exterior, sino también de la ‘aprehensión’ intuitiva de las esencias inteligibles...*”, (Diccionario..., 2003).

Los momentos presentes en el método de investigación propuesto por la fenomenología se divide en: (Idem.)

- a) Investigación de los fenómenos particulares.
- b) Investigación de los fenómenos de las esencias generales.
- c) Aprehensión de las relaciones esenciales entre las esencias.
- d) Estudio de los modos de aparición.
- e) Estudio de la constitución de los fenómenos de la conciencia.

- f) La *epoché* o suspensión de la ciencia en la existencia de los fenómenos.
 g) Interpretación de los significados de los fenómenos. ^{nota}

A diferencia del positivismo, lo central en la construcción del conocimiento es el sujeto, y es el nivel hermenéutico o interpretativo de los fenómenos que se construyen de manera integral y no reduccionista. Su influencia en la Universidad se centra principalmente en las áreas de las ciencias sociales y humanidades y del área de la salud fundamentalmente en los estudios cualitativos.

Racionalismo

El racionalismo otorga el superioridad de la razón y el pensamiento por sobre la experiencia (empirismo) en el desarrollo del conocimiento, corrientes epistemológicas que influyen en el rumbo de la praxis de las ciencias y por lo tanto de las ideas del pensamiento que se promueven en la en los ámbitos universitarios. Para el racionalismo, lo central del conocimiento parte de las teorías, no de los hechos. Los empiristas no aceptan las propuestas de los racionalistas por considerar que no tienen el rigor científico; que existen elementos en los cuales las teorías se quedan en los conceptos sin llegar a las experiencias objetivas. Entre los autores que desarrollan avances teóricos importantes se encuentra personajes como T.S. Khun, quien a través de su libro *“Estructura de las revoluciones científicas”* propone el concepto de *paradigma*, utilizado para aclarar el concepto de desarrollo de la ciencia y que definían entre otras cosas *“... Su realización carecían hasta tal punto de precedentes, que eran capaces de atraer a un grupo de duradero de partidarios alejándolos de los modos rivales de actividad científica, y a la vez eran lo bastante abiertas para dejarle al grupo de profesionales de la ciencia así definido todo tipo de problemas por resolver...”* (Khun, 1ª ed, 1962; 2006). El paradigma incluye ideas aceptadas por la comunidad científica establecidas en forma de teorías que unifican instrumentos y métodos de observación. Khun, en su escrito, establece que *“...el avance en el conocimiento no se dá por acumulación histórica, sino porque aparecen teorías que se contraponen a la anterior...”*, estableciendo una revolución entre diversas teorías, tomando el lugar de la anterior la teoría nueva. Sin embargo, este proceso no ocurre de una manera automática, ya que para que pueda realizarse ese cambio, suelen suceder dos fenómenos: a) que la comunidad científica adherente a la teoría previa quede fuera del proceso a través del fallecimiento del grupo, o que se imponga políticamente. Como ejemplo clásico de esta revolución está la “Teoría Geocéntrica” que es cambiada por la “Teoría Heliocéntrica” de Copérnico, que tuvo

^{nota} Para mayor información sobre este apartado, se puede consultar la parte novena, Tomo III, capítulos XIX al XXI, p. 493-566 del libro de Reale y Antiseri.

efectos trascendentes como contradecir, por ejemplo escritos tan antiguos como la Biblia. (Khun, 2006).

El siguiente concepto a analizar es el de “*Obstáculo Epistemológico*” que describe Gastón Bachelard en su libro “*La formación del espíritu científico*”, (Bachelard, 1ª ed, 1948; Bachelard, 2004) con el fin de entender las dificultades que se encuentra durante el proceso del conocimiento. En el libro el autor describe que los obstáculos son ideas aceptadas en un campo del conocimiento, que al no ser cuestionadas limitan la reflexión, que no puede ir más allá, e impiden las nuevas formas de mirar las teorías. Hace referencia las dificultades que estos obstáculos se pueden presentar en los ámbitos escolares, impidiendo al educando construir su propio conocimiento, por las ideas, normas, costumbres, instintos, opiniones y culturas que impiden este avance, sobretodo, en este rubro la participación del profesor. A este obstáculo Bachelard lo denomina cómo “*obstáculo pedagógico*”, (Bachelard, 2004).

Otro de los análisis en el sentido de la crítica de la construcción del conocimiento es el que propone P. Feyerabend denominado “*anarquismo metodológico*”. En su idea de conocimiento las teorías son lo central. En ese tenor el autor sostiene si de lo que se trata es de hacer progresar el conocimiento (proposición de nuevas teorías que “... superen a las precedentes), el privilegiar los métodos de observación sobre las ideas, el ceñirse rígidamente a los cánones metodológicos, con frecuencia resulta contraproducente...”, de ahí su propuesta de “*todo vale*”, que es lo que define las características de Feyerabend. En su análisis hace referencia a una descripción sobre los trabajos de Galileo. Los científicos de la época seguían rigurosamente el método, Galileo hacía ciencia a través de la experimentación, adaptando su proceso a las circunstancias. En este proceso pone en claro el autor, sobre el trabajo que realizan científicos sin seguir las normas rígidas del método, creando “su” método de acuerdo al contexto, las circunstancias: históricas, políticas, económicas, etcétera. (Feyerabend, 1975. 4ª ed. 2006).

Epistemología genética (Piaget, 1970, 1977)

Propuesta del “constructivismo” realizada por J. Piaget, se puede situar entre el empirismo y el racionalismo en el contexto de la relación sujeto-objeto-interacción. Para el constructivismo piagetiano, el problema del conocimiento radica en la interacción sujeto-objeto. En esta propuesta el sujeto opera sobre el objeto modificándolo y el objeto modifica al sujeto al estar en relación. Se pone en claro que para esta propuesta la experiencia tiene un papel definitorio. Entre los aspectos destacables de la propuesta, Piaget sitúa el avance en la construcción del conocimiento con la madurez del Sistema Nervioso Central, estableciendo etapas de

la misma: sensorio-motriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales.

La propuesta piagetana da origen a una nueva concepción de la construcción del conocimiento a través de la reestructuración de los procesos mentales, que generalmente se engloban con el término de “constructivistas”. El principio fundamental se establece en el sujeto el cual al estar en contacto con el objeto, toma los principios piagetanos de la modificación del objeto (asimilación-acomodación) con base a la experiencia que se tiene con el mismo.

Para estos principios teóricos los autores de mayor relevancia y trascendencia están Vygotsky y los principios de “andamiaje” y “desarrollo de las zona proximal y potencial” centradas en el aprendizaje social o sociocultural. A diferencia de la teoría piagetana, el papel del docente y del entorno social se transforma en elementos fundamentales en la formación de los conceptos científicos y los espontáneos, (Vygotsky, 2005; Pozo, 1999).

Ausubel se une al grupo de estudiosos que hablan de la reestructuración, con la teoría del “Aprendizaje Significativo”, en el que el aprendizaje se da por recepción y por descubrimiento, elementos contrarios al aprendizaje por repetición muy utilizado en el conductismo. Es central en este enfoque la experiencia previa que tiene el estudiante para propiciar los aprendizajes que tengan significado, como es su vinculación con los aprendizajes previos y su vinculación con lo cotidiano, (Ausubel, 2000).

Es con los tres autores precedentes en los que se basa la propuesta universitaria desde el punto de vista de la promoción de los aprendizajes y la reestructuración en los programas educativos por competencias integrales. Sin embargo, hay otros autores que, cada vez se están abriendo camino en el contexto epistemológico de la educación los cuales se describirán a continuación.

Otra propuesta epistemológica

La propuesta de Viniegra (2000) establece que *“...el punto de partida en el conocimiento, no puede ser otro que la crítica de las ideas, representaciones, imágenes, creencias y convicciones -los supuestos de todo conocimiento- que agazapadas en nuestro interior, sustraídas a la conciencia, configuran nuestra forma de mirar el mundo y son, paradójicamente, nuestra ‘conciencia de realidad’...”*... *“...De acuerdo a este enfoque, el problema del conocimiento no se supera extendiendo los aportes de la psicología evolutiva (genética) para entender el proceso cognoscitivo en la vida adulta, cuando ocurre la inserción formal de las*

personas en un quehacer específico. A estas alturas de la vida, parafraseando a G. Bachelard "estamos cargados de prejuicios". En el transcurso de nuestra existencia las ideas, los hábitos, las costumbres, los estilos, las actitudes, las formas de actuar de las personas significativas, las hemos hecho propios -en mayor o menor medida- de manera insensible, de modo que ahora funcionan como rasgos "intrínsecos" que nos caracterizan. Así que el pensamiento abstracto -las operaciones formales de la psicología genética- no se despliega en un vacío de ideas como para que pueda formarse un concepto depurado -libre de prejuicios- a partir de interactuar con el objeto. El intelecto, se mueve en un océano donde los más diversos productos del pensamiento, se arrojan la inteligibilidad del mundo real (religiones, filosofías, ciencias, creencias, etc.), (Viniestra, 1999).

Es en este contexto expresado previamente donde "La crítica de la experiencia" inicia una nueva forma de ver la construcción del conocimiento. Si se analiza detenidamente expresa elementos que caracterizan este enfoque. Se involucran elementos de la cultura, la historia, la economía, la filosofía.

Para el avance del conocimiento se recurre a la construcción del método con adecuación teórica y empírica, pero con relevancia teórica. O sea debe de haber una teoría que fundamenta el método, un método que reúne las características del rigor científico que debe de fortalecer o señalar las debilidades de una teoría, la cual debe de explicar la realidad.

La conjunción de las diferentes disciplinas en la ciencia son explicadas por Morín y Viniestra a través de la transdisciplinariedad, (Morín, 1984; Viniestra, 1999). Se aprecia con este concepto que en las ciencias sociales y las humanidades no se puede avanzar con un solo enfoque o una sola propuesta epistemológica, sino que confluyen diferentes que se tornan en complementarias. No se puede concebir la evolución de un pueblo sin la contribución de la historia, la sociología, la psicología, y las ciencias naturales, las cuales se enmarcan por la cultura y el tipo de sociedad en la que se encuentran inmersos los científicos.

En este sentido, los sistemas complejos y el caos explican mejor el devenir del hombre. Se explica el por qué las características de las estructuras sociales son tan diversas; El porqué, a pesar de las diferentes teorías psicopedagógicas no se ha encontrado la mejor que pueda clarificar la elaboración del conocimiento. No se trata de la exclusión de las teorías sino de la diversificación e incorporación de las mismas en los procesos de aprendizaje que se dan entre los sujetos. Si se considera que la teoría de la complejidad y el pensamiento complejo asume "(...) *la heterogeneidad,*

la interacción y el azar” ... como totalidad sistémica, fundada en tres principios: “el dialógico, la recursividad y el principio hologramático:

1. El dialógico: No asume la superación de los contrarios, sino que los dos términos coexisten sin dejar de ser antagónicos. Valora en grado máximo la conexión como condición del sistema.
2. Recursividad. El efecto se vuelve causa, la causa se vuelve efecto; los productos son productores, el individuo hace cultura y la cultura hace a los individuos.
3. El principio hologramático. Este principio busca superar el principio de holismo y del reduccionismo. El holismo no ve más que el todo; el reduccionismo no ve más que las partes. El principio hologramático ve las partes en el todo y el todo en las partes.” (Reyes-Galindo, citado por Pupo, p. 2-3)

Entonces se puede partir de una nueva propuesta epistemológica, en el que se pueda interactuar entre las diversas disciplinas y crear conocimientos nuevos en las diferentes áreas. Crear centros de investigación con nuevas visiones epistemológicas y recrear acciones de servicio y educación innovadores. El camino es largo, pero siempre se inicia con un paso.

RESULTADOS O APORTACIONES CONCLUSIONES

La propuesta se encuadra en la pluralidad científica e incorporar a las teorías de la complejidad y el caos, donde las ideas tienen un espacio para debatirse. No se puede hablar de un solo enfoque epistemológico, sino de una conjunción de teorías. No se puede entender el avance de la tecnología sin el avance de la física y las ciencias naturales, y no se puede entender la educación y la modificación de una estructura social sin la participación de las ciencias sociales y las humanidades.

El empirismo domina la producción científica por el enfoque del método científico hipotético-deductivo con el defecto de ser: lineal, reduccionista, que establece sólo relaciones de causa-efecto controladas en el laboratorio y que solamente tienen valor si son verificadas.

El racionalismo trabaja sobre marcos teóricos que pueden dar origen a diversos métodos, siempre y cuando den oportunidad crítica a las teorías. En este enfoque lo predominante son las teorías. Dan oportunidad de no ser rígidos sino flexibles en la producción teórica. No todos los resultados que se obtienen pueden universalizarse,

pero tienen un valor relacionado con el contexto en el que se desarrolla la investigación.

La fenomenología permite identificar la variedad de creencias culturales, ideas que moldean y establecen culturas diferenciadas, como en nuestra entidad donde se pueden encontrar grupos indígenas, poblaciones rurales y urbanas con comportamientos diversos y que se tienen que estudiar para comprender e interpretar su cosmovisión.

Las teorías de la reconstrucción permiten establecer y centrar los procesos de construcción del conocimiento en el sujeto y su interacción con el objeto del conocimiento para modificarlo y modificarse a sí mismo, con la mediación de otros sujetos. Identifica que la construcción del conocimiento no se da en solitario, sino en construcción con otros.

Falta por comentar que existen avances en las ciencias naturales a través de la física cuántica, la teoría del caos y las teorías de la complejidad en donde se vislumbra la conjunción de teorías divergentes con un fin común. Una reacción no es lineal, sino compleja y en ocasiones impredecible como las tormentas, los temblores de tierra, los maremotos o los ciclones y huracanes, y en las sociedades: las revoluciones, los efectos de las luchas religiosas o los comportamientos de solidaridad cuando se suceden tragedias que afectan a todo un pueblo o una nación.

Es este mundo complejo es lo que hace que la propuesta, sea un proceso de cambio constante con apertura a las diversas ideas y teorías.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D, Novak, J., Hanesian, H. (2ª ed, 13ª reimpresión) (2000). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.
- Bachelard, G. (25ª ed.) (2004). *La formación del espíritu científico*. México, Siglo XXI.
- Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Argentina, Editorial el Ateneo.
- Bunge, M. (2ª ed.) (2000). *Epistemología*. México, Siglo XXI.
- Diccionario de Ciencias de la Educación* (2ª ed) (2003). México, Santillana.
- Feyerabend, P. (4ª ed) (2006). *Tratado contra el método*. España, Tecnos.
- Khun, T. (3ª ed.) (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, Fondo de la Cultura Económica.

- Krüger, K. (2006) El concepto de la 'Sociedad del Conocimiento'. *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona*, Vol. XI, nº 683, Revisado el 30 de junio de 2013 en: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm> ISSN 1138-9796.
- Miller, D. (1997). *Poper escritos selectos*. México, Fondo de la cultura económica.
- Morín, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona, Anthropos.
- Piaget, J. (1970) (1977). *Epistemología genética*. Argentina, Solp. S.A.
- Pozo, J.(1999). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Ediciones Morata, S.L.
- Pupo, P. (S/F). Educación y pensamiento complejo. Consultado el 30 de noviembre de 2012 en: http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/pupo_pupo_rigoberto/educacion_y_pensamiento_complejo.htm
- Reale, G., Antiseri, D. (1995). *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Tomo III. Barcelona, Herder.
- San Baldomero, J.M. (2000). *Epistemología. Teoría del conocimiento*. UCAR Enciclonet. Revisado el 4 de noviembre de 2012 en: <http://presencias.net/indpdm.html?http://presencias.net/educar/ht1040a.htm>
- Universidad Autónoma de Nayarit. *Documento Rector para la Reforma Académica*. S/F. Consultado el 2 de noviembre del 2012 en: <https://docs.google.com/viewer?url=http://www.sg.uan.edu.mx/descargas/legisla/actua10/1/DISPOSICIONES%2520ACADEMICAS/dcf4.pdf>
- Viniegra-Velazquez, L, Aguilar-Mejía, E. (1999). *Hacia otra concepción del currículo. Un camino alternativo para la formación de investigadores*. México, IMSS.

Reflexiones sobre la TV educativa en México

*Aline Viridiana Huerta Hernández
Teresa Aidé Iniesta Ramírez*

INTRODUCCIÓN

El presente documento es el resultado de un detallado análisis de políticas educativas en México que busca encontrar espacios poco claros, difusos o inexistentes, sobre la forma de trabajo de la televisión educativa en el país. Para su realización, fue necesario revisar documentos como los siguientes:

- Programa Sectorial de Educación 2001-2006,
- Programa Sectorial de Educación 2007-2012
- Ley General de Educación 2012
- Ley Federal de Telecomunicaciones 2013
- Ley Federal de Radio y Televisión 2012

Así como los antecedentes, formación y constitución de la TV Educativa en el contexto mexicano e internacional, considerando sólo algunos de los principales canales, proyectos, redes y modelos de TV de este tipo, para proponer nuevas formas de trabajo en esta interesante combinación que conjunta a la educación con los medios de comunicación.

Es necesario precisar que el presente documento contiene un análisis del panorama general de la TV Educativa en México desde su formación en un contexto internacional en Latinoamérica, hasta la descripción específica de la misma a nivel nacional. Lo anterior busca revisar las formas de trabajo que han seguido programas televisivos que dependen de RED EDUSAT, el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, Canal Once TV del Instituto Politécnico Nacional, Canal 22 de CONACULTA y Teveunam.

SUSTENTACIÓN

Un panorama general para abordar el análisis de las políticas de TV educativa

En la actualidad aunque parezca incierto todo puede educarnos: el contexto, la familia, los amigos, convivir y compartir con nuestros semejantes experiencias, la escuela, las

instituciones, la política, en fin pero ¿y los medios de comunicación? ¿Qué papel juegan dentro del proceso de educación? ¿Los medios de comunicación nos educan? ¿Cómo usarlos como herramientas efectivas para el desarrollo íntegro de la sociedad o del nuestro propio?

Para iniciar con el análisis, se tomará como referencia el Objetivo No. 3 del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 de la Secretaría de Educación Pública que refiere: *“Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento”* que, en el punto 3.7 *Medios de Servicio Público de Comunicación* puntualiza: *“Consolidar a los medios de servicio público como un referente integral ante la sociedad, a través del diálogo y la sinergia”*.

Dos de los seis puntos de la fracción 3.7 de dicho objetivo, proponen la *“educación para los medios”* y, *“la mejora de servicios de los medios públicos en creación y difusión cultural educativa”*, argumentos que son la razón de ser de este texto, acciones que buscan formar y recuperar valores con la intención de que los educandos, tengan un mayor control del uso que hacen de los medios. Contextos análogos plantea el autor de *“Una televisión para el siglo XXI. Mucho más que un servicio público esencial ¿qué hay de la educación?”* donde García (2002) precisa que:

“... la comunicación y la educación deberían ser protagonistas de ese proceso transformador. La educación para la comunicación puede ser uno de los ejes que permita entretener los mimbres necesarios para una nueva sociedad que debe revisar y actualizar los valores necesarios para construir las sociedades democráticas del siglo XXI”.

Un marco teórico: la postura de los autores

Pensar en ofrecer elementos de análisis y propuestas pedagógicas combinadas con la comunicación y acompañados de reflexión y crítica, brinda herramientas para que los receptores de la información en la toma de decisiones, puedan describir cómo es el rol educativo que los medios de comunicación juegan en sus vidas, si cumplen con alguna función de educar realmente y, para buscar alternativas convenientes mediatizadas en su formación.

Hernández (2004) en su texto de la Revolución cognitiva, sustenta que *“los cambios tecnológicos, (...) son decisivos para el funcionamiento cognitivo de los sujetos”*. Entonces ¿podemos suponer que los medios de comunicación nos educan? no hablamos de su impacto, ni tratamos de entender si cambia o no nuestra opinión sobre

temáticas diversas, se trata de describir a que grado los receptores o educandos, toman elementos discursivos mediatizados y los hacen parte de su vida cotidiana, de su desarrollo personal, de su crecimiento laboral, de algún aporte significativo al conocimiento, a la razón.

Por su parte, Sánchez (2003) nos invita a reflexionar si *¿es lo mismo la televisión educativa que una televisión para la educación?* “La principal razón de una televisión para educar, radica en el hecho de que este medio transmite normas, valores y conceptos que compiten con la propia familia y con el sistema educativo del niño y del joven” y, con la audiencia en general sería bueno agregar.

La autora extiende observaciones precisas y se cuestiona sobre quiénes pueden llegar a ser los responsables de los programas y programaciones televisivas, lo anterior, tras adoptar la pregunta reformulada que proponen los expertos de la Radio y Televisión Española (también analizada por García) *¿A quién señalar: a los empresarios o a los profesionales de la televisión?* Un secreto que, -argumenta - por intereses económicos es complejo descifrar; ¿el binomio productos de educación-comunicación tiene que ver con la calidad de la programación? ¿qué parte de la educación les interesa a los empresarios difundir?.

Un informe del año 2005 de la UNESCO, *Educación para todos – El imperativo de la calidad* - la define como:

“un elemento medular de la educación que no sólo tiene repercusiones en lo que aprenden los alumnos, sino también en su manera de aprender y en los beneficios que obtienen de la instrucción que reciben. La búsqueda de medios para lograr que los alumnos obtengan resultados escolares decorosos y adquieran valores y competencias que les permitan desempeñar un papel positivo en sus sociedades, es una cuestión de plena actualidad en las políticas de educación de la inmensa mayoría de los países”.

Podemos combinar o entramar el concepto de la UNESCO sobre calidad con los productos televisivos, en medida que a partir de supuestos, se tome como referencia a elementos medulares o agentes, a los medios de comunicación que son quienes instruyen, a las audiencias o educandos, como sujetos, quienes reciben los mensajes y, a la búsqueda y producción de mejores programas mediatizados que brinden herramientas competentes para que los integrantes de las sociedades, nuevamente los sujetos, tengan mejores ofertas de televisión.

Sánchez (2003) también apunta que *“una cosa es que a la televisión se le exija calidad y otra, muy distinta, es que la gran audiencia sea fiel a un programa de calidad”* preguntándose sobre qué puede valorar la audiencia de un determinado programa de televisión, y haciendo hincapié en que las televisoras sólo dan importancia a número de personas que sintonizan determinado programa enfatizando que *“atrás quedan las razones por las que sintoniza dicho espacio”*. Entonces, ¿cómo calificamos los contenidos educativos de los productos televisivos? ¿qué se considera como contenido de calidad educativa en un programa de televisión?

Entonces, ¿qué contenidos académico-culturales sería recomendable abordar y cuáles temáticas no?, o mejor dicho ¿cómo deben de abordarse los contenidos educativos en un medio de comunicación como la televisión para hacerlo atractivo para las audiencias o grupos sociales no escolarizados formalmente? Dirán los expertos que se ha hecho todo en este sentido, es fácil creer todo lo contrario cuando vemos comportamientos sociales tan faltos de valores, que piden a gritos ser reconstruidos desde cualquier ventana que muestre un poquito de luz.

De acuerdo con Groebel (1999) *“(...) los medios de comunicación juegan un importante papel en el desarrollo de las orientaciones culturales, las visiones del mundo y las creencias, como también en la distribución global de los valores e (a menudo estereotipadas) imágenes”*.

La actuación de los medios de comunicación quizá ni es la más brillante y en ocasiones ni educa, ni transmite valores; buscan en vano, entretenimiento de los colectivos y punto pero, ¿cómo se pueden establecer criterios de producción televisiva que se apeguen fielmente a las expectativas que persigue la educación? ¿Bajo qué políticas podría abordarse lo anterior? Groebel (1999), propone sugerencias estratégicas que si bien no resuelven las cuestiones anteriores, empiezan a trazar camino en la búsqueda de soluciones ideales concretas.

Una aproximación conceptual que podríamos llegar a hacer, quizá lleve a cuenta que la televisión educativa, es toda aquella que tiene por finalidad, promover conocimientos, cultura, valores, instruir sobre los diversos contextos históricos, políticos y sociales pasados y actuales para el entendimiento del volátil presente en el marco local, regional, nacional e internacional, ilustrar sobre el sentir de la humanidad propiciando la sana convivencia a través de herramientas audiovisuales y productos televisivos (programas) regulados por las dependencias correspondientes como la Secretaria de Educación Pública (SEP) y otras instituciones que velen por los mismos intereses.

Después de conceptualizar ahora la inquietud es, ¿cómo se puede normar a las televisoras educativas para que sus contenidos cumplan con los propósitos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 o de la Ley General de Educación 2012?

Los retos son sin duda, que las televisoras educativas continúen produciendo y proponiendo cada vez más, nuevos modelos pedagógicos que desarrollen contenidos curriculares para que, la aproximación e interacción entre televidentes y televisión así como, el intercambio de conocimiento en las escuelas, se sustente en algunos medios de comunicación y que como plus, los estudiantes puedan complementar sus aprendizajes adquiridos en el aula, apropiándose de los saberes adquiridos en la televisión y los lleven a la práctica en una forma positiva en la sociedad y realidad particular.

A partir de tratar de imaginar el alcance de la televisión educativa, podemos preguntarnos ¿cómo es que los programas beneficiarán a los diferentes tipos de audiencias según sus contenidos académicos y sus contextos? ¿Cómo medir esos conocimientos?, Akyurek (2005) de la Faculty of Communication Sciences Eskisehir, TURKEY., en su texto *A model proposal for educational television programs* busca localizar dónde están los problemas actuales de la televisión educativa bajo cuestiones como, *¿cuál es el papel o cuáles son los roles del educador especialista-sujeto (autor del texto) y productor de programas de televisión?*

La publicación de su artículo en la revista *Turkish Online Journal of Distance*, trata de dar como respuesta que, *dependerá de las distintas experiencias y puntos de vista de los especialistas y fabricantes de programas de televisión*, es decir, que los contenidos educativos, los conocimientos que habrán de transmitirse a las audiencias, pudieran ser decididos a la par, por personas muy preparadas académicamente, respaldadas por instituciones educativas que con currículos sustentan los productos o bien, a conveniencia de algunos cuantos.

Análisis de política: la televisión educativa en México

Partiendo del Objetivo 3 del Programa Sectorial de Educación (2007-2012) como referencia central del análisis, bajo los apartados 2 y 3 que son “educación para los medios y (...) mejora de servicios de los medios públicos en creación y difusión cultural” de la fracción 3.7 del mismo objetivo, primero, es importante señalar, que en México, Canal Once TV, Canal 22 y RED EDUSAT, cuentan con sus propias políticas de comunicación y educación que dan validez a sus contenidos y programaciones con el firme propósito de difundir la cultura, las artes, los avances en ciencia, tecnología, y programaciones de contenidos académicos.

Por su parte, la Ley General de Educación (2012) contempla en la Sección 3.- *De los medios de comunicación* artículo 74, que “*los medios de comunicación masiva en el desarrollo de sus actividades*” deben favorecer los criterios establecidos en los artículos 7 y 8 de la misma Ley que se describen a continuación:

- *“Artículo 7: La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:*
 - Contribuir al desarrollo íntegro de los individuos para favorecer la adquisición de sus conocimientos, estimular la práctica de la investigación científica y tecnológica, a preservar sus cultura y tradiciones así como fomentar valores, entre otros aspectos.
- *Artículo 8: El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan (aquí puede entrar la televisión) –así como toda la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan- se basará en los resultados del progreso científico; luchara contra la ignorancia (...).”*

Podemos entender que la regulación y normatividad de las políticas de televisión educativa en México, están sujetas en cierta forma a la Ley General de Educación y de igual manera, operan también bajo la regulación de la Ley Federal de Radio y Televisión (2012) que sobre la educación explica en los artículos 5, 6 y 11 como a continuación se describe:

- *“Artículo 5o.- La radio y la televisión, tienen la función social de contribuir al fortalecimiento de la integración nacional y el mejoramiento de las formas de convivencia humana (...);*
- *Artículo 6: En relación con el artículo anterior, el Ejecutivo Federal por conducto de las Secretarías y Departamentos de Estado, los Gobiernos de los Estados, los Ayuntamientos y los organismos públicos, promoverán la transmisión de programas de divulgación con fines de orientación social, cultural y cívica (...);*
- *Artículo 11: La Secretaría de Educación Pública tendrá las siguientes atribuciones: I.- Promover y organizar la enseñanza a través de la radio y la televisión; II.- Promover la transmisión de programas de interés cultural y cívico (...).”*

También la Ley Federal de Telecomunicaciones (2013) puntualiza en sus artículos de manera similar a las leyes anteriores, dando cierta validez a las políticas de televisión educativa en el artículo 7, fracciones X y XI que:

- *“X. Promover el fortalecimiento de los valores culturales y de la identidad nacional;*
- *XI. Promover la investigación y el desarrollo tecnológico en materia de telecomunicaciones, la capacitación y el empleo de mexicanos cuyas relaciones laborales se sujetarán a la legislación de la materia;”*

Y el Capítulo II.- Del Espectro Radioeléctrico en el artículo 10, fracción III, segundo párrafo que:

“Los concesionarios de servicios públicos, previo a la asignación directa de las frecuencias destinadas para uso oficial, deberán haber acreditado ante la Secretaría, la necesidad de contar con el uso de dichas bandas de frecuencia, para la operación y seguridad del servicio que prestan y quedarán obligados a pagar por el uso de las bandas de frecuencia que se menciona en el párrafo que antecede, la contraprestación que fije la autoridad correspondiente y a no prestar comercialmente servicios de telecomunicaciones con el espectro para uso oficial que les sea asignado, no pudiendo compartirlo con terceros ya que será única y exclusivamente para la operación y seguridad del servicio público concesionado”.

Frente al panorama ya descrito y como antecedente del Programa Sectorial de Educación vigente (aprobado por Felipe Calderón Hinojosa), el Programa Nacional de Educación anterior 2001-2006 del sexenio de Vicente Fox Quezada en el apartado 1.1.2 *La calidad del proceso y el logro educativos* en el espacio de, *tecnologías de la información y comunicación* señala:

“La emergencia y la expansión acelerada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como su impacto en la vida social, representan una oportunidad para el desarrollo educativo y, al mismo tiempo, plantean retos de orden financiero, técnico y pedagógico. El aprovechamiento intensivo de esta oportunidad es una necesidad de la educación básica y normal”.

Además, el documento da cuenta de la inversión (en equipo) que hizo la SEP en materia de infraestructura de telecomunicaciones de la RED EDUSAT.

En otro tenor Flores (2002) reitera que el uso de los medios de comunicación social y de la informática así como su adaptación a la sociedad, da también cuenta, de la sociología de la comunicación, considerando a la tecnología educativa que puede

emplearse en el aula. En el caso de EDUSAT, asegura cuando parafrasea a Martínez (2000), que la televisión cumple con apoyar al currículo

“mediante la introducción, ampliación, profundización y reforzamiento de contenidos; superación académica como medio de formación, actualización y capacitación; en el desarrollo comunitario a través de la promoción y difusión de actividades recreativas, de divulgación científica, cultural y artística y de salud; y como un medio de alfabetización audiovisual, en el que se promueve la reflexión y el aprendizaje de los medios y para los medios”.

RESULTADOS O APORTACIONES

Ahora lo interesante es, en un primer momento reflexionar sobre ¿por qué en México no existe una política de televisión educativa que dé cuenta y atienda a los principales canales nacionales bajo regulaciones o normatividades estándares para unificar pautas a seguir en los procesos de producción de programas televisivos? Lo mencionado, con la visión de unificar criterios de trabajo a nivel nacional que permita que los productos o programas televisivos tengan mayor penetración en las audiencias y, que los sujetos puedan apropiarse con mayor facilidad de nuevos conocimiento.

Es decir, pensar que la función de los contenidos de las transmisiones o programaciones que reciben los televidentes se reproduce con fidelidad en la sociedad, puede llevarnos a suponer por una parte, que la televisión educativa (como agente) pretende ilustrar y formar un pensamiento crítico en los receptores (estudiantes, sujetos) mediante la transmisión de contenidos científicos, académicos y culturales, entre otros, para propiciar que las audiencias participen y sean más selectivas en sus consumos televisivos mientras que, del otro lado, se percibe la necesidad de una educación para y con comunicación, es decir, el cómo deben de abordarse los contenidos en un programa en el caso de la televisión educativa que se encuentra fuera de un sistema educativo formal pero, que llega a una población mayor que la escolarizada por niveles educativos y la interacción de la audiencia con el medio.

Como podemos darnos cuenta, tratar de contestar si ¿puede o no la educación o contenidos que se transmiten por la televisión educativa, reproducir la cultura, roles, comportamientos de la sociedad mexicana y educar?, más visualizar la pregunta como compleja, es necesario reflexionar sobre lo que realmente conlleva, es decir;

es indudable que medios de comunicación como la televisión juegan un papel importante en la sociedad pues, intereses económicos, políticos y socioculturales se reflejan a diario en los contenidos de su programación por ello, resulta interesante echar un vistazo al discurso que pinta Alonso (2004) cuando apunta que:

“la escuela no tiene la responsabilidad exclusiva de la educación, la ha compartido siempre con la familia y ahora con los medios de comunicación colectiva, ya que si bien el proceso de enseñanza-aprendizaje siempre conlleva una intención educativa, el aprendizaje por sí mismo puede ocurrir de manera espontánea. Así se aprende – sin querer – de los medios”

Algunas propuestas derivadas del análisis y como se mencionó con anterioridad, en busca de unificar criterios en los contenidos abordados en la producción de los programas de la televisión educativa, para que éstos tengan una mayor recepción por parte de las audiencias escolarizadas y no escolarizadas, se podrían considerar, iniciativas de ley que se comprometan con las instituciones de educación superior (para el caso de las televisoras universitarias que también abordan contenidos culturales y académicos) y con los canales educativos existentes en el país, a normar las producciones o mejor dicho, la forma de abordar los contenidos de los programas, es decir, que los contenidos sean desarrollados y expuestos por expertos en las temáticas a presentar y con un lenguaje al que todos puedan tener acceso en indistintas regiones del país.

Otra idea es que, para unificar criterios de producción, las televisoras universitarias, educativas, culturales y escolares, consideren o tengan siempre presente, algunos de los lineamientos básicos que maneja el ILCE (Instituto Latinoamericano de Televisión Educativa) respecto a su forma de trabajo y operación en sus procesos de producción de contenidos educativos en televisión.

BIBLIOGRAFÍA

- Akyurek, F. (2005). *A model proposal for educational television programs. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* April 2005. ISSN 1302-6488 Volume :6 Number: 2 Article No:4. Recuperado el 23 de abril del 2013 en: http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde18/pdf/article_9.pdf
- Flores, V. et. Al. (2002). Disponibilidad y uso de la tecnología en educación básica. ILCE. Recuperado en 01 de Mayo de 2013 en: http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c36,disponibilidad.pdf

- García, M. (2002). *Una televisión para la educación en el siglo XXI. Mucho más que un servicio público esencial*. Recuperado el 12 de febrero de 2013 de: <http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primeromodulos/modulos/teoria-de-la-informacion-y-comunicacion-audiovisual/TV-educacion-sigloXXI.pdf>
- Groebel, J. (1999). *La violencia en los medios, estudio global de la UNESCO. Boletín No. 49, Proyecto principal en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 12 de febrero del 2013 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001178/117881s.pdf>
- Hernández, S. et al. (2004). *La revolución cognitiva en la sociedad actual: nuevos retos educativos*. Recuperado el 12 de febrero de 2013 de: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07/n7_art_mjhs_y_mgs.htm
- Ley Federal de Radio y Televisión (2012). Recuperado el 03 de Mayo de 2013 de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/114.pdf>
- Ley Federal de Telecomunicaciones (2013). Recuperado el 03 de Mayo de 2013 de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/118.pdf>
- Ley General de Educación (2012). Recuperado el 03 de Mayo de 2013 de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Programa Sectorial de Educación 2001-2006. Recuperado el 03 de Mayo de 2013 en: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico%20Programa%20nacional%20de%20educacion%202001-2006.pdf>
- Programa Sectorial de Educación 2007-2012, SEP http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1cdecf9e-9e0c-44f7-bcb8-d600fbe08588/programa_sectoria_educacion_2007_2012.htm
- UNESCO (2005). *Educación para todos, el imperativo de la calidad*. Recuperado el 12 de febrero de 2013 de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2005-quality/>

La política de gestión educativa en la educación primaria mexicana

*Brenda Nataly Celis Fregoso
Margarete Moeller Porraz
Xochitl Castellón Fonseca*

INTRODUCCIÓN

El surgimiento de las premisas de Calidad Educativa en la década de los 90 detonó un énfasis sin precedente en los procesos de evaluación y el análisis de resultados de las instituciones educativas. Sin embargo, el elemento central de estos análisis ha sido el aprendizaje logrado por los estudiantes, como lo demuestra la importancia asignada a los resultados de las pruebas estandarizadas como PISA y ENLACE (en el caso de México).

Es así que, al no observarse un buen desempeño en estos indicadores, se vuelve la mirada a otros factores que pueden incidir en los resultados educativos, tales como la formación de los profesores o los recursos para el aprendizaje. Sin embargo, poco se ha indagado en el análisis de los procesos organizacionales de la escuela, para entender cómo es que funciona el sistema educativo, tanto a nivel macro como en cada institución, y de qué manera afecta esto los puntajes alcanzados en las pruebas internacionales.

Más aún, cómo es que las pruebas internacionales, en lugar de ser un mecanismo de evaluación se han vuelto el objetivo a lograr, sustituyendo la definición de proyectos propios de desarrollo, tanto de las escuelas como del Sistema Educativo Mexicano en general. Este tipo de reflexiones son las que nos han llevado a poner atención en las características que tiene o debería tener la gestión educativa, en el campo específico de la gestión escolar.

La intervención de organismos internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE en el rubro educativo de los países en vías de desarrollo se ha manifestado en manera de Reformas Educativas, con el ideal de llegar a ser Integrales, que permitan la colaboración y participación de todos los agentes educativos, como maestros, alumnos, directivos, personal administrativo, padres de familia y sociedad en general. En México, a partir de la Reforma de 1993 y en el

marco de transformación Estado Benefactor a Estado Evaluador, es que surgen premisas que se orientan a cumplir con las expectativas mundiales, es en este momento que aparece la mira hacia una Educación de Calidad. Lo cual requeriría de un proceso arduo de transformación educativa que contempló entre algunos elementos: la legislación de la Ley General de Educación y la adecuación de Planes y Programas a partir de ese ciclo escolar.

El principal programa que ha dado continuidad al planteamiento de una reestructuración de los procesos de la Administración Escolar, ha sido el Programa Escuela de Calidad y que tuvo como resultado el diseño de un Modelo de Gestión Estratégica para la Educación Básica basado en una Reforma en Gestión plasmada en el Plan Nacional de Educación 2000-2006. Lo que ha implicado no sólo transformaciones políticas sino, metodológicas y prácticas dentro de las instituciones educativas.

El Programa de Escuelas de Calidad (que inicia formalmente en el ciclo escolar 2001-2002), plantea como principales productos institucionales la realización del PETE (Plan Estratégico de Transformación Escolar), el PAT (Plan Anual de Trabajo), el Portafolio Institucional y el Pizarrón de Autoevaluación. Todos estos productos institucionales habrían de derivarse de la implementación de nuevas prácticas de gestión, emanadas de la adopción de un Modelo de Gestión Estratégica, que comprende tres dimensiones: la Gestión Institucional, la Gestión Escolar y la Gestión Pedagógica, cada una de las cuales es diferenciada y le son asignadas categorías, dimensiones e indicadores de desempeño.

El programa de Escuelas de Calidad (SEP, 2010) ha sido el principal referente de la Gestión Escolar Estratégica, definiendo a una escuela ideal dentro de este modelo como:

“aquella que asume en su colectivo la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos, se compromete con la mejora continua de los procesos y de los resultados educativos, que se constituye en un centro seguro y útil a su comunidad, que cuenta con infraestructura, equipamiento y tecnología de vanguardia; contribuye con la equidad al desarrollo integral de sus alumnos para que desarrollen las competencias requeridas para alcanzar una vida que les permita una convivencia democrática, su participación en el trabajo productivo y aprender a lo largo de la vida ”.

Desde su implementación en el ciclo escolar 2001, el PEC está orientado al logro por etapas en las que resalta una nueva dinámica de la gestión y autogestión escolar, la que requiere el fortalecimiento de la actuación de los responsables a través de la

aplicación de los principios de: liderazgo compartido, trabajo en equipo, prácticas docentes flexibles, planeación participativa, evaluación a la mejora continua, participación social responsable y rendición de cuentas.

La gestión así concebida en el PEC 2010, se caracteriza por una amplia visión de las posibilidades de las organizaciones escolares en cuanto a la resolución de problemas o el logro de sus fines, se compone de acciones integradas en un determinado plazo y es considerada la acción principal de la administración, el eslabón entre la planificación y los objetivos concretos. En esta misma perspectiva, fundamenta la viabilidad del Modelo de Gestión Estratégica en su idoneidad para desarrollar procesos para diseñar, desarrollar y mantener proyectos de intervención en el marco de la complejidad de las organizaciones.

Casassus (2000) define al modelo de Gestión Estratégica como el modelo que tiene la capacidad de optimizar y articular los recursos que posee una organización; que hace visible la identidad institucional (FODA, misión, visión) para que las organizaciones puedan adquirir presencia y permanencia en un contexto cambiante; pero considera que su visión de la acción humana tiene una perspectiva competitiva.

En este contexto, es que el Cuerpo Académico Gestión Educativa de la Universidad Autónoma de Nayarit, viene desarrollando un proyecto de investigación de la gestión en las organizaciones educativas de Nayarit, con el objetivo de Identificar, describir y analizar los modelos de gestión tanto manifiestos como los que subyacen en la práctica cotidiana en organizaciones educativas de nivel preescolar, primaria, secundaria y media superior en el Estado de Nayarit.

En la etapa de diagnóstico de este estudio, se han detectado problemáticas de la gestión educativa, semejante a las que reportan otros estudios como el de Santizo (2009) sobre el Programa de Escuelas de Calidad, que evidencia la persistencia de prácticas burocráticas, que se implementan más como requisitos formales que como estrategias dinámicas y participativas para la definición y logro de los objetivos y metas institucionales. La participación de docentes, estudiantes y padres de familia en la construcción de los productos institucionales para la gestión estratégica (PAT Y PETE) es muy reducida o nula, lo que incide en forma directa en la ausencia de un proyecto de desarrollo institucional y perpetua así una perspectiva normativa de la organización.

SUSTENTACIÓN

En lo que se refiere a la metodología que se sigue, se trata de un estudio de tipo descriptivo e interpretativo de la gestión educativa, que considera como universo a las organizaciones educativas de nivel básico y medio superior en el estado de Nayarit. La perspectiva del abordaje es crítica, en tanto que sustenta la interpretación en la comprensión de la historicidad y complejidad de las prácticas. El marco analítico general se ha construido desde el enfoque de la teoría del análisis institucional, para comprender las lógicas y racionalidades que prevalecen en las organizaciones educativas, en esa perspectiva la forma en que se traducen, resisten o implementan políticas y modelos de gestión educativa.

El marco de análisis de las políticas educativas se fundamenta en la perspectiva de Reimers y McGinn (Reimers, 2000), que sostienen que este análisis debe realizarse por medio de la investigación educativa, para aclarar y comprender primero los problemas educativos y visualizar desde ahí las soluciones a éstos. Proponen compilar y organizar los datos relativos a las políticas y los hechos educativos y a partir de ellos desarrollar una explicación o interpretación mediante recursos conceptuales existentes o derivados del análisis.

En este sentido, el reporte que aquí se presenta corresponde a la interpretación de las políticas de gestión educativa, en el contexto de un Modelo de Gestión Educativa Estratégica para el Básico de Educación. Así como una aproximación al contexto histórico de las transformaciones que han tenido efecto, en materia de Gestión Educativa y los esfuerzos realizados por alcanzar la instauración del modelo antes mencionado, considerando para ello, el último informe de resultados del Programa Escuelas de Calidad (2009) y el análisis de experiencias en Gestión Escolar en la dimensión Nacional.

Para ubicar el modelo de gestión estratégico, se utilizó como referencia el análisis de Casassus (2000) que distingue en América Latina los siguientes modelos:

- Normativo: expresa una visión lineal, un futuro único y cierto.
- Prospectivo: el futuro es previsible a través de la construcción de escenarios, es múltiple y por ende incierto.
- Estratégico: se basa en normas que permitan relacionar la organización con el entorno, poseyendo un carácter estratégico y táctico.
- Estratégico situacional: se preocupa del análisis y del abordaje de los temas en el trayecto hacia el objeto o el futuro deseado.

- Calidad total: se centra en el cliente, en dar al cliente lo que necesita y cuando lo necesita, al menor costo posible
- Reingeniería: implica mejorar lo que hay buscando disminuir los desperdicios y mejorar los procesos existentes en una visión en conjunto a la organización.
- Comunicacional: supone el manejo de destrezas comunicacionales y procesos de comunicación que facilitan o impiden que ocurran las acciones deseadas.

Dichos modelos aportan una visión derivada de las transformaciones que han tenido las prácticas de gestión en las instituciones educativas, aunque estableciendo la salvedad que la organización por lo general no se limita a uno solo de éstos enfoques.

Desde diferentes perspectivas se coincide en la necesidad de incorporar dentro de los procesos de gestión a todos los agentes educativos. Se considera apremiante el hecho de integrar y adecuar las habilidades de cada papá, mamá, docente, personal de apoyo y estudiante a la consolidación de una identidad institucional y a la conformación de un proyecto de desarrollo institucional. Por su lado, Pozner (2013) considera al director como centro del sistema en el que su papel como gestor tiene que estar empapado de habilidades de liderazgo compartido, no carismático, y mantiene que uno de los retos de la gestión educativa será mejorar las capacidades del director como gestor.

Cabe aclarar que esta autora, no centra los procesos de gestión únicamente realizables por un director, pero menciona, que al existir un eje principal para el desarrollo de las estrategias y acciones en pro al desarrollo institucional, se pudieran concretar de manera mayormente eficaz.

Siguiendo con la puntualización en las habilidades requeridas para la Gestión Escolar, es lo que se pretende con la profesionalización de las competencias de gestión, ejemplo de ello es el documento titulado *Diez módulos destinados a los responsables de la transformación educativa publicados por el IPE y la UNESCO (2006)*, donde se pretende enunciar las habilidades y los roles de los agentes educativos, necesarios para implementar un Modelo de Gestión Estratégica.

Veinte años después, se sigue capacitando a los directivos y a representantes del Consejo Escolar, prevaleciendo la percepción de los procesos de gestión como un trabajo que debe hacerse conforme a las normas, un requisito burocrático o una serie de etapas a cubrir cotidianamente. Resulta entonces obvio que si hasta el momento

estas acciones no han resultado, se debe adecuar y regular los procesos a partir de cada situación, monitoreado y desarrollando estrategias óptimas de inclusión y crecimiento.

RESULTADOS O APORTACIONES

A partir del informe de resultados del Programa Escuelas de Calidad emitido por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social¹ se destacan algunas inconsistencias de forma, aunque este estudio se ha centrado el análisis en los elementos de fondo, mediante la inferencia a los mismos.

Los resultados de los informes de evaluación al Programa de Escuelas de Calidad se enfocan, como indicador de impacto, a la cobertura del programa, entendida como el número de nuevas escuelas inscritas en el Programa Escuelas de Calidad. De entrada ello deja en evidencia la superficialidad del análisis, pues la inscripción no implica la implementación del Modelo de Gestión Estratégica, ya que los instrumentos para determinar eso aún no se desarrollan.

Aunado con el término cobertura, se valora el impacto del programa considerando la disminución de las tasas de deserción, repetición y reprobación escolar. En estos rubros, únicamente se verifica el avance o retroceso del PEC tomando en cuenta los resultados de la prueba ENLACE. En este aspecto, se realiza una inferencia absurda: a mejores resultados de la prueba ENLACE, hay una mejora en los indicadores de eficiencia escolar y mejor impacto del Programa de Escuelas de Calidad, sin considerar que con factores como el resultado de un examen, la tasa de deserción o la gestión escolar eficiente no pueden establecerse ese tipo de correlaciones porque todos ellos son multifactoriales y no co-dependientes.

Ha sido insuficiente el monitoreo para verificar si las escuelas están implementando el modelo de gestión estratégica y la transferencia de recursos para este fin, lo cual pone en riesgo el funcionamiento y logro de objetivos del programa por lo que se intentan implementar nuevas herramientas de financiamiento en las Reglas de Operación del PEC. Cabe mencionar que sólo se menciona la necesidad de instrumentos de financiamiento, dejando de lado el análisis de los procesos y productos institucionales del Modelo de Gestión Estratégica.

¹ CONEVAL Informe Ejecutivo 2009

Las evaluaciones hacen referencia a indicadores de cobertura y financiamiento, pero no se clarifica las estrategias que vayan a dar cuenta que las prácticas de gestión que están basadas en la metodología del marco lógico. El número de Consejos Escolares ha aumentado, más no se indica la forma de regulación para dichos organismos de participación. Con la construcción de estas observaciones derivadas de informes de evaluación al PEC y teniendo relación a la política de gestión del Plan Sectorial 2007-2012, es que se considera preocupante la metodología que hasta el momento se ha implementado para la eficacia del programa inicialmente mencionado, siendo remitido el discurso de la política a un mero escrito dentro del proyecto estado-nación.

RESULTADOS O APORTACIONES

Los programas como es el caso de Escuelas de Calidad, ha sido una de las principales estrategias para conseguir el tránsito de un paradigma de Administración a uno de Gestión, sus antecedentes han quedado situado en políticas de Gestión como la Reforma de Gestión Educativa así como específicamente en el Objetivo del Plan Sectorial 2007-2012, sin embargo los indicadores y los procesos para dar cuenta de que las prácticas corresponden a un Modelo de Gestión Estratégica, siguen siendo necesarios, dado que por el momento aún no se han desarrollado los instrumentos de evaluación correspondientes, remitiendo a las prácticas de la organización escolar a la simulación y al cumplimiento burocrático.

Los indicadores de evaluación van enfocados a los estándares emitidos por la prueba ENLACE, lo cual nos remite al debate sobre la objetividad de este examen, esto sugiere un cierto grado de parcialidad que no permite abarcar los objetivos de la política y el PEC. Además existe un desfase entre los objetivos y estrategias que proponen las instituciones para su planeación, dado que no hay una metodología desarrollada para analizar las prácticas de gestión.

Las intenciones de las políticas públicas, específicamente en el ámbito educativo, sin lugar a dudas van encaminadas el mejoramiento de la calidad en los servicios educativos, sin embargo al estar enfocadas las estrategias, al cumplimiento de los estándares internacionales, se pierde el eje central de los programas, dando prioridad a la forma y no al fondo.

La Gestión Escolar, se ha entendido como el conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa: director, maestros, personal de apoyo, padres

de familia y grupos; encaminado al cumplimiento de los objetivos planteados por la Secretaría de Educación Pública, centrados al aprendizaje de los estudiantes en los diversos grados.

Es entonces que dentro de este modelo no sólo debiera plasmarse en su discurso la participación de todos esos agentes, sino que para que realmente tuviera un impacto, una política en gestión, tendría que transformar las prácticas en la gestión escolar. Este modelo toma sentido cuando se contemplan las experiencias, capacidades, así como habilidades, actitudes y valores de los actores involucrados, lo que permite estructurar sus propósitos, dirigiendo su acción mediante estrategias y actividades que los acerquen al logro de objetivos establecidos y el cumplimiento de su misión y visión.

Sin embargo la situación que se presenta en el nivel básico del Sistema Educativo Nacional es distinta, ya que a pesar de haberse empezado a implementar oficialmente un Modelo de Gestión Estratégico hace 12 años, las prácticas de “gestión” distan mucho del deber ser, propuesto en la política del Plan Sectorial de Educación, evidenciando la permanencia de prácticas administrativas pese al ideal de Gestión Escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Santiago de Chile. *UNESCO*.
- Casassus, J. (1997). Acerca de la práctica y la teoría de la gestión: Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. En: La gestión en busca del sujeto. (Seminario internacional “Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa”.) Santiago de Chile: UNESCO-OREALC. págs. 13-28.
- Pozner, P. (2000). Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Buenos Aires. IPEE-UNESCO.
- Pozner, P. (2013) Gestión Educativa y Escolar en www.poznerpilar.org, recuperado de:
http://www.poznerpilar.org/producciones_realizadas/el_directivo_como_gestor_de_aprendizajes_escolares.html#, el 8 de julio de 2013.
- Reimers y McGinn (2000). Diálogo informado: el uso de la investigación para conformar la política educativa en: www.redalyc.org recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030207>, el 14 de Julio del 2013.

Santizo, C. (2009). Informe Ejecutivo: La Administración del Centro Escolar en el Marco de la Gestión Estratégica. UAM.

Una política de paz efectiva desde la educación básica en México

*Carmen Leticia Borrayo Rodríguez
Sandra Obdulia Hernández Ricardo*

INTRODUCCIÓN

En los últimos años la convivencia pacífica se ha convertido en una prioridad en la agenda social. Con mayor énfasis en el sector educativo se promueve una cultura de paz para resolver los problemas de violencia que surgen cotidianamente, no sólo en los centros escolares, sino entre las familias y los diferentes ámbitos de interacción.

Con base en ello, esta investigación pretende contribuir a promover una política educativa a la manera de Albert Einstein cuando le preguntaron que cuál era el arma más poderosa para contrarrestar el poder de la bomba atómica y él contestó en forma simple y sencilla: La Paz y que puede resolverse con la máxima de Benito Juárez orientada al respeto del derecho ajeno.

El tema es complejo debido a la relevancia de la práctica, sobre todo cuando consideramos que la perfección de las estrategias políticas y normativas no garantiza resultados óptimos. Con apego a los derechos humanos los individuos podemos convivir con libertad aunque las consecuencias de nuestros actos sean negativas para el bienestar social. El conjunto de reflexiones que exponemos, se convierten en estrategias para vivir en paz y que se derivan de la práctica académica en temas de educación, ética, planeación, política y filosofía.

De esta forma, primero se presenta un análisis que contextualiza el tema sobre todo en la parte política, normativa, conceptual y cultural. Posteriormente, se abordan los aspectos teóricos que de acuerdo con las aportaciones científicas en el campo de las humanidades, permiten identificar las características primordiales de la paz en un país. Finalmente, se plantean algunas estrategias para dinamizar la cultura de la paz en la educación básica.

SUSTENTACIÓN

La palabra paz deriva del latín *pax* y se define como un estado de estabilidad y armonía. Se puede interpretar desde varios enfoques puede ser una forma de mediación y solución de conflictos, puede hacer referencia a la paz personal, al orden mundial o a la abolición de las relaciones de poder. Cuando se trata de un grupo social, desde la perspectiva del derecho “la paz” es el resultado de una negociación que evita o termina una guerra. En general remite a la convivencia pacífica incluyendo por supuesto cualquier conflicto.

La paz se representa desde la época antigua con una paloma que lleva un ramo de olivo en el pico. El símbolo remite a época griega, romana, al cristianismo y hasta Picasso que con su arte genera todo un movimiento que nos evoca su significado. Históricamente, en el marco de la Revolución Francesa en 1879, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos podemos encontrar las bases de una política para el respeto y la paz. Desde entonces se han establecido cartas magnas, tratados internacionales en cada país y hasta se conmemora el día internacional de la paz (para la iglesia católica es el 1 de enero, para otros es en el mes de septiembre, la ONU festeja el día 28, otros pacifistas el día 21 o el tercer martes de septiembre).

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) inició en 1992, un programa (*sobre hermanamiento e Interconexión de Universidades (UNITWIN)*), con el propósito de propiciar una dinámica de colaboración entre instituciones de enseñanza superior. Desde entonces se han creado innumerables Cátedras sobre educación para la paz y derechos humanos en universidades en distintas partes del mundo como la Universidad de Puerto Rico (Certificación número 45 de noviembre de 1996). La propuesta reconoce que la educación superior es la principal promotora de una cultura de paz (UNESCO, 1998).

Este antecedente ha permitido a países como el nuestro que a partir del 10 de junio del 2011 en 29 artículos y específicamente en el artículo primero de la Constitución Política se incluyan a los derechos humanos como parte de las garantías individuales de los mexicanos (CPEM, 2013). Posteriormente el Pacto por México, firmado el 2 de diciembre de 2012 incluye 6 acuerdos que se relacionan directamente con la paz.

El primero orientado a una sociedad de derechos y libertades que incluye:

1. Seguridad social universal (Acceso universal a los servicios de salud, pensiones, seguro de desempleo y para jefas de familia).

2. Sistema Nacional de Programas de Combate a la pobreza.
3. Educación de calidad con equidad.
4. La cultura como elemento de cohesión social.
5. Defender los derechos humanos como política de estado (creación de una instancia federal, ley de reparación del daño, ley reglamentaria del artículo 29 y del 33 constitucional y una reforma a la ley de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, reformas constitucionales, ley de atención a víctimas, ley sobre el uso legítimo de la fuerza pública, mecanismos de protección de los defensores de derechos humanos y periodistas, derechos de los migrantes, enseñanza sobre derechos humanos en la primaria, fortalecer el marco legal para atender con eficacia los actos de tortura, tratos crueles, inhumanos, degradantes y la desaparición forzada, cédula de identidad ciudadana y el registro nacional de población, derechos de los pueblos indígenas).

El segundo incluye acuerdos para el crecimiento económico, el empleo y la competitividad. El tercero remite acuerdos para la seguridad y la justicia. El cuarto son acuerdos para la transparencia, la rendición de cuentas y el combate a la corrupción y el quinto de los acuerdos se relaciona con la gobernabilidad democrática (Pacto por México, 2012).

En general, podemos reconocer que tenemos una lucha política, legal y social que permite la institucionalización de prácticas en contra de la violencia. Y desde distintas latitudes y niveles de participación podemos identificar en todas las partes del mundo políticas pacifistas que luchan por la eliminación de los actos inhumanos y la injusticia.

Pero más allá de reconocer que en el mundo existe una política y una cultura que promueve la paz, vale la pena cuestionarnos desde una perspectiva más científica: ¿Cómo podemos evaluar la paz? ¿Cuáles son los parámetros de medición? ¿En términos cotidianos podemos señalar que la solución de conflictos por la vía pacífica es sinónimo de paz?

El Instituto de Economía y Paz junto a un panel internacional de expertos provenientes de diferentes instancias para la paz, crearon un indicador denominado índice de paz global (*global peace index*, en inglés) que mide el nivel de paz de un país con base en la ausencia de violencia, criminalidad, gasto militar y guerra.

Al respecto, Steve Killelea, un empresario australiano con apoyo del Dalai Lama, Jimmy Carter y otros pacifistas, en mayo del 2007 realizaron un estudio para medir el nivel de paz de 121 países (*Institute for Economics and Peace*, 2013). A pesar de

que los indicadores dejan de lado datos de violencia contra, los niños y las mujeres podemos observar que los datos arrojados en junio de 2012 el país más pacífico del mundo es Islandia, seguido de Dinamarca, Nueva Zelanda y Canadá, mientras que los últimos lugares son Irak, Sudán, Afganistán y Somalia en el lugar 158.

Lamentablemente nuestro querido México ocupa el lugar 135 de 158 países. Aunado a ello veamos algunas cifras recientes como las que presentó Rubén Martín en el economista (20 de diciembre de 2011), cuando alarmantemente afirmo que en nuestro país han muerto más de 105,500 mexicanos, víctimas de desapariciones forzadas, levantones o enterramientos en fosas comunes. La cifra de la espiral de violencia en México, en cinco años, rebasa con mucho las cifras de muertes que había en el mismo lapso de la invasión a Irak.

Mauricio Merino en el noticiero “el mañanero” del 09 de enero pasado. Señala que de 158 países, México ocupa el lugar 14 en materia económica, 52 en desarrollo humano, 107 en educación, y de 158 países, en el 2012 ocupó el lugar 135 en el índice de paz (Merino, 2013).

Podemos deducir en términos relacionales que tenemos dinero pero no lo invertimos con responsabilidad ética y social. Nuestra situación es privilegiada en muchos aspectos tenemos territorio y mano de obra. Y a pesar de ello como opinó recientemente Lorenzo González Bosco Director Ejecutivo de la empresa mexicana *Global Temasek Holdings*, (González, 2012).

¿Cuáles son las consecuencias de continuar en la situación de estancamiento político, económico y social en las que se encuentra el país? “México ha pasado a un segundo plano en la escena mundial desde principios del siglo XXI. No es más ya el país líder de América Latina ni aquella potencia media que parecía despegar en busca de mejores estadios de desarrollo a principios de la década de los noventa del recién concluido siglo XX.

La información cotidiana que difunden los noticieros, los periódicos y las revistas especializadas de otros países son evidencias que permiten constatar que cuando México llega a ser noticia, casi siempre mantiene una relación con el problema de seguridad nacional que enfrentamos, el pobre desempeño de nuestra clase política o el bajo crecimiento económico que padece”. Así mismo, México cayó seis lugares en la lista de economías más competitivas del mundo, según el listado de Índice de Competitividad Global 2010-2011, de la posición 60 a la 66. A finales de los años sesentas del siglo XX, México era un país orgulloso de estar en la senda del progreso tras décadas de crecimiento sostenido. El país comenzaba a ser reconocido por la

comunidad internacional al gozar de estabilidad económica y política. Daba la impresión de ser candidato a convertirse en una nación desarrollada. No fue así. En las siguientes décadas se sortearon varias crisis económicas, sociales y la primera década de este siglo fue dominada por una crisis del modelo de gobernabilidad. En definitiva: Nuestro querido México no tiene paz.

Aspectos relevantes para una cultura de paz

¿Qué nos hace falta además de políticas, convenios, normas y buenas intenciones para convivir pacíficamente?

Si consideramos que los expertos señalan que los países más pacíficos en las últimas 4 décadas han sido los asiáticos por cumplir con tres características principales:

- Un liderazgo político comprometido con el desarrollo económico del país y de la población,
- Poderosas instituciones gubernamentales que permiten implementar los cambios necesarios y
- Actitud perseverante para elevar los niveles educativos de toda la población, no solamente la de las clases privilegiadas.

Aunado a ello tenemos un estudio realizado por un grupo consultor argentino (*Consulting Group*, 2000), que señala que la salud, el dinero y el amor como principios fundamentales de desarrollo humano se construyen a partir de individuos que incluyen en su vida cotidiana:

La ética como principio de vida,
 El orden y la limpieza,
 La Integridad,
 La puntualidad,
 La responsabilidad,
 El deseo de superación,
 El respeto a las leyes y los derechos de los demás,
 Amor al trabajo y
 Optimización de recursos.

Por tanto, podemos reconocer que para convivir pacíficamente necesitamos individuos (cada uno de nosotros, desde su trinchera) que tengan condiciones socioeconómicas para respetar estos principios.

Lo que se quiere decir es que tenemos políticas, normas y actitudes claramente identificadas pero la implicación debe contextualizarse (mi tiempo y mi espacio

determina mi posibilidad de aprender estas prácticas). Pero en condiciones de pobreza, marginación, racismo, discriminación es imposible eliminar la violencia debido al resentimiento, impotencia, rencor, enojo, envidia y todos esos sentimientos de ira que impiden vivir en paz.

Entonces debemos reconocer que:

- La paz mantiene una correlación con otros indicadores como los niveles de ingresos, la educación y la integración regional.
- La paz es mayor cuando se incrementan los niveles de transparencia y disminuye la corrupción.
- Los países pequeños, estables y miembros de bloques regionales tienden a obtener puntuaciones más altas.

De esta forma, la globalización ofrece garantías políticas, normativas y teóricas para encontrar caminos para la paz ya que incluye principios de tolerancia y sobre todo promueve la unidad en la diversidad. Podemos deducir que la paz no puede adquirirse a través de una política educativa. En términos tajantes afirmamos que “no se puede educar a nadie para la paz, ésta es una condición que sólo puede obtenerse a través de la acción social” y por tanto exige actitudes individuales derivadas de la vida cotidiana que permiten la gestación de la justicia en la dinámica de las relaciones humanas y en gran medida la paz personal conduce a la paz colectiva.

Como dijo A.J. Muste (1885 – 1967): “No hay un camino hacia la paz, la paz es camino”. La paz no es una meta, sino un proceso, por el que hay que aprender a identificar el conflicto como parte de la vida del hombre y el gran reto de la educación es aprender a resolver los problemas diarios en forma positiva sin usar la coacción.

La política de paz y la educación

El trabajo de educar para que se desarrolle la paz es complejo y requiere la intervención de diferentes actores y la definición clara de varios procesos. Pero vale cuestionarnos ¿por qué educar para la paz? Y la respuesta más sencilla es que la educación es el tesoro que un ser humano debe incrementar y mejorar. La educación permanente garantiza que nuestro pensamiento siempre desarrolle mayores niveles de inteligencia para saber elegir la paz y mantener una actitud para defenderla a pesar del panorama antifascista, que nos llega desde la televisión, la Internet, el vecino, el vendedor, el familiar o el compañero de trabajo.

Este proceso de educación para la paz a lo largo de la vida parte de reconocer que el conflicto siempre existirá, basta con reconocer que el origen de la civilización es la división del trabajo. Por eso la política educativa es una práctica cotidiana que asume

el compromiso de aprender a convivir en paz, aunque sepamos que la respuesta más correcta, será un camino de búsqueda y que depende de la armonía del ser humano consigo mismo, con los semejantes y con la sociedad que le rodea.

Una política educativa para lograr la paz es la que logra que cada individuo:

1. Ejercer la libertad que se construye gradualmente hasta lograr autonomía. La escuela es una comunidad de aprendizaje donde la creatividad, la reflexión crítica, la discusión se construye a través de la participación, el diálogo, el respeto, la equidad, la disciplina, la responsabilidad y la solución de conflictos por la vía pacífica.
2. La democracia. Es un estilo de vida cotidiano que se aprende en forma compartida en la escuela, con la familia, constituye uno de los ámbitos más importantes en la socialización de los alumnos. La cooperación.
3. La educación cívica: Cuidado de las plantas, el orden, la limpieza, buenas costumbres, pagar impuestos, puntualidad, tolerancia.
4. La solidaridad. Vivir unidos a otras personas y grupos humanos, compartiendo sus intereses y necesidades, compensando las injusticias y fomentando un sentido de la justicia inexistente.

La paz permite el logro de la justicia. Nos permite resolver conflictos de una forma no violenta, logrando la convivencia armónica. La paz no significa pasividad, sino todo lo contrario, significa actuar en función al respeto por los derechos de cada ser y actuar con tolerancia.

Estos principios éticos básicos implican la responsabilidad de crear comunidades de aprendizaje que desarrollen a través del modelo por competencias una educación en y para los derechos humanos, la participación democrática, el respeto a la diferencia y la no-discriminación, el respeto al medio ambiente y la promoción del desarrollo sostenible.

Para educar en la paz en el entorno escolar se pueden hacer multitud de actividades relacionadas con diversos temas y desde diferentes puntos de vista para que los estudiantes identifiquen en su vida cotidiana soluciones concretas.

Los programas curriculares deben lograr que los docentes ayuden a los alumnos a reflexionar en torno a los conflictos, como recomienda la página de Lorena y Antonio (2011), se puede analizar desde dónde y cómo surgen y plantear soluciones pacíficas.

- “En la familia: se pueden comparar las familias actuales con las de antes para ver los lados positivos y negativos de cada una.

- La ciudad y el barrio: se pueden analizar las relaciones que entabla la gente, para esto se puede observar el ambiente en los bares, la frecuencia de peleas, las situaciones agresivas.
- Las personas y el medio ambiente: se pueden observar las principales zonas de contaminación y pensar soluciones para evitar este problema.
- La televisión: se pueden analizar los diferentes tipos de programas y su pertinencia temática.
- Conferencias, foros, paneles, coloquios.
- Exposiciones artísticas.
- Formación y capacitación de profesores, personal no docente y estudiantes.
- Desarrollo de currículo y material didáctico.
- Promoción de la investigación, proyectos de creación y bases de datos
- Colaboración y establecimiento de redes entre instituciones universitarias y organizaciones comunitarias
- Promover los valores que orientan una cultura académica y social de paz, justicia, democracia y vida sostenible” (Lorena y Antonio, 2011).

Al interior de la escuela los alumnos deben aprender a trabajar en equipo, intentar imaginar los sentimientos de otras personas, en especial a los que son diferentes de nosotros, aprender a comunicarse con claridad y sin agresión, analizar los diferentes conflictos y dar diversas soluciones, respetar a los demás y el entorno natural, valorar los sueños acerca de cómo podría ser un mundo mejor, más justo y pacífico. Asimismo como lo recomienda el Colegio San Agustín (2013) en su proyecto educativo: El diálogo, la capacidad de escucha, el compañerismo y fidelidad al amigo, la valoración y reconocimiento del otro en sus ideas, opiniones y creencias. La comprensión, la tolerancia y el respeto hacia las creencias, las actitudes y las formas de vida de otras personas o grupos humanos.

Asimismo, la valoración y la defensa del pluralismo democrático, el rechazo a la discriminación, la marginación y la injusticia. La sensibilidad hacia los problemas de la humanidad en el mundo contemporáneo y la responsabilidad en la resolución de los problemas y conflictos colectivos “(Colegio San Agustín, 2013).

En definitiva, lo que se pretende es encontrar los aspectos dinámicos de la política para lograr que cada individuo sea educado para resolver sin violencia los conflictos personales, sociales y ambientales hasta conseguir la triple armonía: la personal, la social y la ambiental.

RESULTADOS O APORTACIONES

Se debe reconocer la permanente preocupación de los gobiernos y de diversos sectores sociales para formular políticas que aminoren los problemas económicos, políticos, ambientales, de salud, bélicos, de seguridad y raciales que limitan la convivencia armónica entre las naciones.

Asimismo se debe reconocer que el avance y la inversión en ciencia y tecnología, la creación de organismos internacionales, regionales y locales, la celebración de acuerdos entre las naciones, la inversión de recursos y la redefinición de las estructuras sociales no han sido estrategias suficientes para lograr que la justicia, la equidad, la igualdad, la solidaridad y la libertad prevalezcan en el entorno social. El análisis de este tema nos obliga a reconocer que el universo de las actividades humanas es tan extenso, tan complejo y tan cambiante, que la historia de las civilizaciones no ha sido suficiente para comprender, facilitar y conservar el dominio de la realidad.

Un cúmulo de leyes y teorías derivadas de los esfuerzos científicos y tecnológicos ha hecho posible que vivamos en condiciones más ergonómicas, accesibles y placenteras por más tiempo; sin embargo, es innegable que se han gestado en un clima de grandes contradicciones. En este sentido, el progreso humano tan anhelado ha provocado una vertiente negativa que ha degenerado en problemas insoslayables.

En este contexto paradójico de progreso y regresión, la política educativa para la paz por un lado nos obliga a planear en forma racional el futuro y por otro debe permitir la espontaneidad y la voluntad del ser humano.

Aunque parezca contradictorio la paz se deriva de una política, de carácter teórico, pero depende una práctica cotidiana individual que puede promoverse desde la educación básica. Los derechos humanos se aprenden a través de la experiencia, así que junto a los derechos, hay que hablar de deberes. La paz es una utopía que nos llena de esperanza.

Tal como dijo Charles Chaplin:

“¿Puedes oírme? ¡Dónde quiera que estés, alza los ojos!

¡Mira! ¡Las nubes están desapareciendo! ¡El sol está abriéndose paso a través de ellas! ¡Estamos saliendo de la obscuridad y penetrando en la luz! ¡Estamos entrando en un mundo nuevo, un mundo más amable, donde los hombres se elevarán sobre

su avaricia, su odio y su brutalidad! ¡Han dado alas al alma del hombre y, por fin, empieza a volar! ¡Vuela hacia el arco iris, hacia la luz de la esperanza! ¡Alza los ojos!", (Díaz, 1998).

BIBLIOGRAFÍA

- Aron, R. (1985), "Paz y guerra entre las naciones", Barcelona, Alianza Editorial.
- Colegio San Agustín (2013), Proyecto educativo. Consultado el 13 de mayo de 2013.
Desde: <http://sanagustin.org.pe/proyedu02.htm>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Vigente al 3 de mayo de 2013. Consultado el 4 de mayo de 2013. Desde: <http://www.un.org/es/events/peaceday/>
- Consulting Group* (2000), Desarrollo de organizaciones, recursos humanos, imagen, comunicación y gestión ambiental. Consultado el 16 de mayo de 2013.
Desde: <http://www.consultinggroupsa.com.ar>
- Díaz de Cerio, J. (1998), Chaplin, Ch. Discurso final de El gran dictador. Educación para la paz.
- De la Reza, G. (2009), "La invención de la paz", Madrid, Siglo XXI.
- Galtung, Johan (1985), "Sobre la Paz", Barcelona, Fontamara.
- Del Vecchio, G. (1968). *La déclaration des droits de l'homme et du citoyen dans la Révolution française: contributions à l'histoire de la civilisation européenne*. París, *Librairie générale de droit et de jurisprudence*.
- González, L. (2012). México, su lugar en el Mundo. 24 horas diario sin límites. Enero 29, 2012. Consultado el 10 de mayo de 2013. Desde: <http://www.24-horas.mx/mexico-su-lugar-en-el-mundo>
- Institute for Economics and Peace (2013). Índice global de paz. Consultado el 10 de enero de 2013. Desde: http://es.wikipedia.org/wiki/%C3%8Dndice_de_Paz_Global
- López, M. (2004), Enciclopedia de paz y conflictos, Granada. Universidad de Granada.
- Lorena y Antonio (2011). Los zapatos de Lorena. Consultado el 10 de febrero de 2013. Desde: <http://loszapatosdelorena.blogspot.mx/2011/02/la-palabra-paz-deriva-del-latin-pax.html>
- Martín, R. (2011). México peor que Irak. El economista del 20 de diciembre. Consultado el 20 de enero de 2013. Desde: <http://eleconomista.com.mx/ruben-martin?page=10>
- Merino, M. (2013). La opinión. Noticiero: "El mañanero". Televisa. 9 de enero. Consultado el 10 de enero de 2013. Desde:

<http://tvolucion.esmas.com/foro-tv/el-mananero/203337/opinion-mauricio-merino/>

Muste, A. (1987). Memorial Institute. Consultado el 20 de mayo de 2013. Desde: <http://www.a/musk.org/>

ONU (2013). Día internacional de la paz. Consultado el 5 de febrero de 2013. Desde: <http://www.un.org/es/events/peaceday/>

Pacto por México. 2 de diciembre de 2012. Consultado el 13 de enero de 2013. Desde: <http://pactopormexico.org/PACTO-POR-MEXICO-25.pdf>

UNESCO (1998). Cátedra: Educación para la paz de Puerto Rico Consultado el 13 de febrero de 2013. Desde: <http://unescopaz.uprrp.edu/>

Integración curricular de los conocimientos generales con las áreas disciplinares de la Universidad Autónoma de Nayarit

*Claudia Adabella Cortés Valdivia
José de Jesús Puga Olmedo
Verónica Teresa Llamas Rodríguez*

INTRODUCCIÓN

La Educación de Tercer Nivel a escala global se enfrenta a grandes retos para atender exigencias del mundo globalizado con transformaciones a nivel económico, político y social, lo cual la involucra en una dinámica de transformación y revisión profunda que le permita anticiparse a las necesidades de la sociedad y de los individuos. En este sentido, las universidades de América Latina incluyendo las de México, han tenido que llevar a cabo serias transformaciones en las últimas décadas con el fin de alcanzar mayor pertinencia que les permitan hacer frente a la llamada “sociedad del conocimiento”. Estas transformaciones han estado orientadas a formar individuos informados, críticos, capaces de expresar sus ideas y de hacer frente a los retos de una realidad en constante cambio.

La Universidad Autónoma de Nayarit no ha podido permanecer ajena y para hacer frente a las exigencias del nuevo siglo, dio inicio a un proceso de reforma académica que se vio concretada a partir del año 2003, transitando de un modelo napoleónico a un modelo curricular flexible, el cual implicó una reestructuración a nivel organizacional y curricular conformándose por áreas de formación básica, profesionalizante y optativa libre. Es a partir de la reforma que se considera la necesidad de fortalecer la formación integral de los estudiantes con el establecimiento de ejes transversales que incorporan competencias genéricas denominadas de formación para la vida por el Proyecto Tuning America Latina (2007) y aquellas consideradas como competencias humanas generales definidas por Villarini, A. (2004).

En este sentido, los ejes transversales de la Universidad Autónoma de Nayarit establecidos de forma explícita e implícita en el documento rector de la reforma académica de la UAN, la misión y visión de la Universidad y la propuesta del modelo académico de la UAN, identificados recientemente en una investigación de corte

hermenéutico (Puga, J. y Hernández, I., 2011) son aglutinados en tres grandes rubros que comprenden competencias genéricas transversales que tienen la función de ser articuladores que deberán de permear los programas de Educación Superior de la universidad en mención. Dichos ejes se caracterizan por ser de tipo: epistémico-heurístico, (conformado por las competencias genéricas de educación sobre la protección del ambiente y compromiso con la preservación del medio ambiente, educación de calidad, tecnologías de la comunicación y gestión de la información, desarrollo del pensamiento sistemático y creativo en la resolución de problemas y toma de decisiones, capacidad de abstracción, análisis y síntesis, comunicación oral y escrita, en la aplicación asertiva del lenguaje, entre otros); socio-ético (como son educación en derechos humanos, equidad de género, educación en la interculturalidad, entre otros); y del aprendizaje (que consiste en la capacidad para aprender a aprender y actualizarse permanentemente, flexibilidad académica, estructuras mentales flexibles que permitan la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, entre otros). Y un cuarto eje que después de diez años de trabajo ha surgido una propuesta desde el Tronco Básico Universitario en torno a la consideración la formación del desarrollo humano integral (Puga y Hernández, 2011).

No obstante a la consideración de estos ejes transversales, después de diez años no se ha podido concretar la vinculación y articulación de los conocimientos generales con los conocimientos disciplinares, dificultando que el estudiante adquiera una visión integral en la apropiación de un pensamiento complejo y crítico, teniendo como elemento principal el carácter transdisciplinar de su formación a través de los conocimientos generales.

Estos conocimientos, desde la perspectiva del enfoque por competencias, son llamados competencias genéricas, las cuales adquieren el tratamiento de temas o ejes transversales, los cuales, hasta el momento solo se han limitado a ser promovidos en el área de formación básica, sin embargo, estos deben de ser abordados a lo largo del currículum para generar una formación sólida e integral en el estudiante.

En este sentido, surge la siguiente interrogante: ***¿Cómo vincular curricularmente los conocimientos generales con las áreas disciplinares sin perder su carácter transdisciplinar en el modelo académico de la UAN?***

Al plantearnos esta pregunta, se establece el propósito de la presente ponencia orientado a dar respuesta a dicha interrogante y a dotar de las pautas necesarias

para construir políticas educativas universitarias que favorezcan la vinculación curricular del área de conocimientos generales con la disciplinar en esta universidad.

No se puede negar que la vinculación curricular entre las áreas de formación básica y disciplinar es un problema institucional que como universidad debe de resolverse. La pertinencia de este trabajo es mostrar una propuesta que establece con mayor claridad una orientación para abordar los conocimientos generales (o competencias genéricas) en los niveles siguientes al área de formación básica a través de una metodología que los incorpore como ejes transversales a lo largo del currículum.

El cuerpo académico de administración y turismo en su línea de investigación de educación superior y desarrollo humano integral presenta el proyecto “Vinculación curricular de las competencias genéricas promovidas en el área de formación básica y la disciplinar de la Universidad Autónoma de Nayarit”.

Esta ponencia forma parte del proyecto mencionado, el cual incluye una serie de investigaciones secuenciales para ser realizadas en un plazo promedio de cinco años que permitirá dilucidar la problemática de fondo desde la perspectiva de los diversos actores de la Universidad. La propuesta metodológica que se presenta adquiere principal relevancia, ya que establece una guía clara y concreta que responde al cuestionamiento permanente relacionado con la forma de integración de los conocimientos generales como ejes transversales en el currículum, misma que aunada a la serie de investigaciones secuenciales que serán realizadas en un mediano plazo reflejarán las condiciones reales del involucramiento de los diversos actores de la Universidad Autónoma de Nayarit donde se pretende que sea implementada, permitiendo con ello fortalecer acciones para el logro de los propósitos de integración de los conocimientos generales promovidos desde área de formación básica establecida en el documento rector de la reforma académica (UAN, 2002).

Es por lo anterior que se ha decidido trabajar en dos momentos que consisten en:

1. La presentación de la propuesta metodológica para incorporar ejes transversales en el currículum, lo cual, es objeto de esta ponencia.
2. Llevar a cabo una teorización de problema a través de la realización de las siguientes:
 - Percepción de los coordinadores de programa acerca de la vinculación curricular de las áreas básicas con las áreas disciplinares, de carácter cualitativo.

- Percepción de los docentes clave acerca de la vinculación curricular de las áreas básicas con las disciplinares.
- Percepción de los estudiantes en la vinculación de las áreas básicas con las disciplinares.
- Percepción general de los funcionarios con respecto a la vinculación de áreas básicas con la formación disciplinar.

Cabe mencionar que las cuatro investigaciones relacionadas con la teorización del problema tienen un enfoque cualitativo, mismas que permitirán definir las categorías de análisis y estructurar la investigación de corte cuantitativo, estableciendo las bases para llevar a cabo la quinta investigación dirigida a estudiantes y a funcionarios de la universidad.

Este proyecto integral de investigación involucra la participación de organismos internacionales como la organización del fomento al desarrollo del pensamiento Internacional y a la Red Internacional de Estudios Generales con los cuales se trabajaran investigaciones complementarias afines a esta temática y que vendrán a reforzar el trabajo académico en materia de transversalidad.

SUSTENTACIÓN

¿Por qué hacemos énfasis en la necesidad de vinculación curricular de los conocimientos generales?

Hacemos énfasis en una necesidad ya reconocida por la comunidad universitaria, ya que la reforma al modelo académico de la Universidad fue pensada con la finalidad de promover la articulación de los diversos saberes para dejar de lado los conocimientos fragmentados del saber disciplinar y dar paso a nuevas formas de construcción del conocimiento de tipo interdisciplinario y transdisciplinario con la finalidad de dotar de pertinencia a la Educación Superior (UAN, 2002). Esto implicó una reestructuración a nivel organizacional y curricular, constituyéndose por un lado una organización por áreas de conocimiento y por el otro cada programa académico se estableció con una estructura de formación básica, disciplinar y optativa libre donde se buscaba favorecer no solo la formación disciplinar, sino también la inter y transdisciplinar. No obstante a diez años de la reforma existe cierta desvinculación entre las áreas de formación generándose una parcelación del currículo que deja de lado la formación integral del estudiante.

Por otro lado, sabemos que esto no es exclusivo de nuestra universidad y que no existen formulas generales que nos den la solución a esta problemática sino que cada institución educativa deberá establecer sus ámbitos de intervención, tal como lo señala Zavalza (2004), citado por Ojeda (2010), quien reconoce al currículum como un espacio de decisiones desde el que y en el que la comunidad escolar a nivel centro y el propio profesor a nivel de aula articulan sus respectivos marcos de intervención. En este sentido el currículum desarticulado prioriza los conocimientos disciplinares, desfavoreciendo otros que resuelven competencias fundamentales para la integración socio-profesional del estudiante universitario (Ojeda, E., 2010).

La relación transdisciplinar de los conocimientos generales

Los conocimientos generales deben vincularse en el currículum para construir puentes de diálogo interdisciplinar y transdisciplinar mediante la construcción y consolidación de la comunidad académica entendida como proceso a través del cual circulan los saberes y toma cuerpo el ejercicio interdisciplinario y transdisciplinar. Asimismo, señala que es necesario evitar el conocimiento enciclopedista y la acumulación fragmentada de información que dispersa y aletarga, facilitando la resolución del dilema sobre cuales saberes incluir y cuales excluir, (Ojeda, 2010).

La desvinculación ha sido consecuencia de una visión reduccionista y fragmentada de la disciplina que debido a su lenguaje y sus conceptos se convierte en una isla de conocimiento, impidiendo su relación con otras disciplinas. Esto vuelve necesario el fortalecer la vinculación de los conocimientos con el contexto del estudiante universitario.

Si partimos de la consideración de que la educación transdisciplinaria confirma, de nuevo, la creciente necesidad actual de una educación permanente. La educación transdisciplinaria, por su propia naturaleza, debe realizarse no sólo en las instituciones de educación, desde el preescolar hasta la Universidad, sino también durante toda la vida, y en todos los espacios de la vida, (Nicolescou, 2009). Se puede decir que la educación transdisciplinar tiene la relación directa con los conocimientos generales ya que es a través de ellos se desarrollan practicas pedagógicas y de investigación de carácter transdisciplinario que contribuye a la formación en una realidad compleja y cambiante. De esta manera la universidad podrá movilizar todo su potencial creador y formativo (Klein, citado por Velez y Subirats, 2010).

Dicho en otras palabras, la formación en equidad de género, interculturalidad, educación ambiental, comunicación oral y escrita, entre otras, no están supeditadas a un saber disciplinario sino que establecen un puente con la realidad compleja para dar paso a una formación integral que le permitan al profesionista tener su identidad

universitaria dotada de elementos que le permitan desenvolverse y dar respuesta a problemas externos que van más allá del conocimiento disciplinario que requieren de una integralidad de saberes.

En este sentido, si el problema planteado trata de dilucidar el “cómo” incorporar los conocimientos generales sin que pierdan su carácter transdisciplinario, adquiere relevancia el abordaje de la transversalidad, la cual, es un elemento característico de los conocimientos generales abordados como ejes que deben permear al currículum de educación superior, tal como lo establece el modelo académico de la Universidad Autónoma de Nayarit.

La transversalidad como estrategia para la incorporación de conocimientos generales en el currículum

La transversalidad en el currículum da respuesta a las necesidades de la educación obligando a redimensionar los conocimientos e integrar elementos educativos que si bien son requeridos por la sociedad y por organismos internacionales, no forman parte de ninguna disciplina académica y carecen de epistemología propia para crear a partir de ellos disciplinas.

El significado de la transversalidad implica por un lado, la re conceptualización de referentes epistémicos, teóricos educativos y del propio procesos curricular que aun están vigentes, haciéndose necesario asumir el conocimiento desde una perspectiva crítico social que le ayude a superar, por un lado, visiones fragmentadas de la realidad, y por el otro, el redimensionar el proceso curricular en funciones de acontecimientos sociales relevantes, (Figuroa, 2003).

Desde el punto de vista organizacional los temas transversales promueven y propician mayor grado de articulación vertical-horizontal en el currículum (Rincones, 2006).

Los ejes transversales actúan con carácter interdisciplinario y transdisciplinario fundamentado en la práctica pedagógica relacionada con el saber hacer y saber convivir a través de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. La transversalidad ayuda a superar las visiones fragmentadas de la realidad y a redimensionar el proceso curricular en función de acontecimientos sociales relevantes, haciendo posible una mirada holística del proceso educativo a través de la incorporación de ejes integradores que implican una estrategia metodológica dotando de flexibilidad curricular.

Los ejes transversales tienen implicaciones en todos los campos en los que se interviene la educación de los alumnos, tales como: la selección de contenidos y su relación con las áreas o disciplinas curriculares, esto es, se abordan problemáticas de carácter globalizador cuya solución y comprensión conceptual implica a diferentes campos del conocimiento; la metodología, que destaca que la transversalidad no consiste en una acumulación de contenidos, sino que se lleva a cabo una reinterpretación, matización o complementación de los ya existentes; estrategias y actitudes del profesorado, partiendo de una realidad con diversidad de estrategias aplicables dentro del aula, y es aquí donde se retoma la importancia del currículum oculto que se convierte en una estrategia útil para llevar a cabo el desarrollo de los temas transversales; otro campo de implicación es la organización del centro y del aula, que deberá de considerar las decisiones y alcances de la inclusión de ejes transversales, (Cortés, 2011).

En conclusión, los ejes transversales vienen a contribuir a reducir la parcialización del conocimiento que carece de funcionalidad, permitiendo a través del abordaje de temas sociales dar significatividad al proyecto curricular, propiciando una verdadera construcción del conocimiento, permitiendo al individuo desenvolverse adecuadamente dentro de la sociedad, al mismo tiempo que le ayuda a adaptarse a la realidad vivida como resultado de los procesos económicos y sociales a los que se enfrenta cotidianamente.

RESULTADOS O APORTACIONES

Propuesta metodológica para incorporar los conocimientos generales como ejes transversales en el currículum. Estrategia de vinculación curricular.

La propuesta metodológica surge de la búsqueda de estrategias para dotar de mayor concreción a los ejes transversales y alcanzar mayor claridad sobre la forma de abordaje de estos en los programas académicos de la UAN.

Para fines prácticos se presenta la metodología para la incorporación de ejes transversales que permitirá abordarlos a lo largo de los programas de estudio de licenciatura. Esta metodología puede ser el primer paso para dar respuesta al problema de vinculación de los conocimientos generales con el área disciplinar y facilita el tratamiento transdisciplinar para la integración del conocimiento, permitiendo la adopción de estrategias para la comprensión y manejo de elementos complejos. En este sentido, para transversalizar conocimientos generales bajo el enfoque por competencias, independientemente de que su origen tenga carácter de tipo: socio ético, epistémico heurístico, de aprendizaje, entre otros.

Pasos para la incorporación de los ejes transversales en el currículum

Antes de mencionar la serie de pasos concretos a desarrollar es necesario señalar que partimos de la premisa de la necesidad de una formación no solo intelectual sino integral reconociendo al individuo en proceso de transformación y cambio permanente en un ambiente social. Por tal motivo, ésta metodología proporciona mayor flexibilidad y globalidad a un currículum disciplinar a través del establecimiento de la organización vertical, horizontal y transversal del currículum.

Es importante tomar en cuenta que los ejes transversales (conocimientos generales) no son creados para saturar los contenidos de cada unidad de aprendizaje. Sin embargo sí deberán proporcionar una orientación para el desarrollo de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que le permitan al alumno actuar de manera autónoma y racional. El eje transversal de la interculturalidad por ejemplo, pretende dar una visión global donde el alumno se forme de manera integral y sea capaz de adaptarse a los diferentes contextos interculturales y pueda actuar constructivamente en una sociedad cada vez más compleja.

Para lograr la incorporación de ejes transversales, se deberá tomar en cuenta criterios básicos de secuenciación propuestos por Antúnez (citado por Palos,2000) de los que destaca que:

- Se adapten al proceso evolutivo del alumno. En este caso será la consideración de la incorporación en programas de educación superior.
- Que mantengan una coherencia lógica con el área o disciplina y con el contenido transversal. En este sentido se deberá de desarrollar esta coherencia tomando en cuenta cada una de las unidades de aprendizaje, sus contenidos y la relación con los conocimientos generales de manera transversal.
- Que los nuevos contenidos se adecuen a las ideas y conocimientos previos del estudiante.
- Que se concreten las prioridades de contenidos previamente establecidas.
- Que se de continuidad y progresión de los contenidos en los diferentes ciclos.
- Que se asegure la interrelación entre los diferentes tipos de contenidos para dar una visión global y un aprendizaje significativo.

El abordaje de los ejes transversales facilita al profesor la adopción de estrategias que permitan el abordaje de elementos complejos. Para lograr la vinculación de los

conocimientos generales como ejes transversales en el currículum universitario en las diferentes áreas de formación se deberán tomar en consideración los siguientes criterios metodológicos:

1. Definir en términos de competencias los ejes a transversalizar por encontrarnos bajo ese modelo, a través de la definición de conocimientos, habilidades y actitudes, estableciendo claramente los indicadores de desempeño y su justificación que le permita ser evaluable.
2. La metodología pedagógica para abordar los ejes transversales deberá fundamentarse en el paradigma del aprendizaje y no de la enseñanza.
3. Es importante tener claro que transversalizar competencias curricularmente no implica que se pierda el sentido de cada una de las unidades de aprendizaje, ni del programa disciplinar por supuesto, sino que vienen a proporcionar elementos que enriquecen la formación del estudiante universitario para el abordaje de problemáticas complejas de la realidad.
4. Es un complemento que contribuye al enriquecimiento de la capacidad de reflexión y análisis del alumno.
5. Puede incorporarse como contenidos, como estrategias o actividades, o bien, como ejemplos, según sea la característica del eje transversal.
6. En la planeación de cada una de las unidades de aprendizaje debe estar explícita la competencia transversal.
7. La forma de abordaje de los ejes como interculturalidad, educación para el medio ambiente, equidad de género, entre otros se desarrollarán en el salón de clases a partir de problemas reales y contextualizados con sentido y significado para los alumnos, evitando la fragmentación del problema.
8. Las competencias se desglosarán en los saberes que las componen.
9. Todas las competencias, incluyendo las transversales estarán referidas a productos o desempeños.
10. La evaluación final de la competencia puede realizarse en el marco del desarrollo de las competencias inherentes de las unidades de aprendizaje, a través de actividades integrales que impliquen procesos complejos de pensamiento y productos que reflejen los saberes propios de la competencia.
11. Las competencias de la unidad de aprendizaje y las competencias transversales deberán de ser evaluadas de forma integral, sin descuidar ni dejar en lugar secundario a ninguna.

Las competencias transversales se presentan en un marco flexible que admite la acción transdisciplinar que exige nuevas formas de abordaje del conocimiento desde la perspectiva de las ciencias que dan paso a una visión orgánica integral, vista como una totalidad indivisible, dinámica e interconectada con todas sus partes, donde el

conocimiento no puede permanecer estático, dando paso a la globalidad de las partes y a la conexión de un todo que repercute en una mayor humanización de la ciencia.

CONCLUSIONES

Para que esta propuesta metodológica favorezca la vinculación de los niveles formación, es necesario que a nivel institucional se definan los ejes transversales con el enfoque de competencias genéricas para que se homogenicen los criterios. La propuesta metodológica facilita la incorporación de los ejes establecidos de forma implícita y explícita en el documento rector de la reforma universitaria para ser considerado su abordaje en los programas de licenciatura, proporcionando claridad en el abordaje de los mismos a nivel curricular y en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Con la incorporación de estos ejes se está fortaleciendo el pensamiento crítico dotando al estudiante de una sensibilidad social en la resolución de problemas fortaleciendo así su identidad universitaria. Para lograr la transversalización es importante aclarar que no implica un incremento de contenidos, ni de unidades de aprendizaje, sino que implica que cada programa haga explícita la orientación de estos ejes epistémico heurístico, ético sociales y de aprendizaje con la finalidad de que el docente pueda desarrollar sus estrategias de enseñanza aprendizaje con plena conciencia.

Para aplicar esta metodología, es imperativo que se promuevan cursos de actualización permanente para los profesores que les permita tener un mayor acercamiento a los propósitos de formación con la promoción de las competencias genéricas o ejes transversales en el aula y que conozcan de cerca la metodología para que puedan diseñar estrategias didácticas que les permitan integrar dichos saberes. Definiendo como punto de partida capacitar al docente sobre el significado de transversalidad y su forma de aplicación y abordaje.

Al incorporarse estos ejes los estudiantes universitarios estarán recibiendo una formación humana integral y con ello la universidad deja atrás la visión de un profesional que únicamente sea capaz de desempeñarse en una profesión específica de carácter técnico, para dar paso a una formación compleja que se expresa en el desarrollo de las potencialidades de la persona para orientar su actuación en el ejercicio de su profesión con iniciativa, flexibilidad y autonomía, capaz

de adaptarse a escenarios diversos a partir de conocimientos generales que implican habilidades y valores para su desempeño eficiente, ético y con compromiso social.

Queda claro que esta metodología no puede contribuir sin la disposición de cada uno de los involucrados en el proceso educativo. Por tal motivo, es importante conocer la percepción de los coordinadores de programa, de los docentes, estudiantes, funcionarios, entre otros con la finalidad de que podamos conjuntar esfuerzos y llegar a puntos de acuerdo que permitan fortalecer el currículum universitario. Es por ello que aprovecho para informar tal como lo mencione líneas arriba de la pertinencia de investigaciones complementarias como parte integral del proyecto de vinculación del las áreas de formación con la finalidad de reducir en lo mayor posible la fragmentación del currículum.

BIBLIOGRAFÍA

- Cortés, C. (2011). Propuesta curricular para incorporar la interculturalidad como línea transversal en el currículo de la Universidad Autónoma de Nayarit. En E. L. Coord. Sifuentes Ocegueda, *Tronco Básico Universitario, Encuentro Interinstitucional de Experiencias* (1a Ed. ed., págs. 83-103). Tepic, Nayarit, México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Figueroa de Katra, L. (2003). Desarrollo Curricular y transversalidad. *Academia*.
- Nicolescu, B. (2009). *La transdisciplinariedad. Manifiesto.(versión en español)*. Hermosillo, Sonora, México: Multiversidad Mundo.
- Ojeda, E. (2010). El desafío cultural de los estudios generales universitarios. *Cuaderno de pedagogía universitaria* , 30-31.
- Palos, J. (2000). *Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del currículum; Cuadernos de Educación*. (I. d. Educación, Ed.) Barcelona, España: Universidad de Barcelona .
- Proyecto Tuning America Latina. (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en America Latina*. Universidad de Deusto.
- Puga, J., y Hernández, I. (2011). Transversalidad curricular y reforma académica de la Universidad Autónoma de Nayarit. En *Memorias del 7° Congreso de Investigación Educativa* (págs. 55-66). Tepic, Nayarit.
- Rincones, G. (2006). El Currículum en una Institución Universitaria. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7 (001) , 107-115.
- Romero, C. (2003). *Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo*. (U. d. Huelva, Ed.) Recuperado el 2010, de http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/06/06-articulos/monografico/pdf_6/clara_romero

- UAN. (2002). *Documento rector de la Reforma Académica de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Tepic, Nayarit: UAN.
- Velez, W., y Subirats, P. (2010). Apuntes para un perfil del profesor o profesora de Educación General. *Cuaderno de Pedagogía*, 17-20.
- Villarini, A. (2004). *Desarrollo de la conciencia moral y ética: teoría y práctica*. Rio Piedras, Puerto Rico: Biblioteca del Pensamiento Crítico.
- Yus Ramos, R. (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Anaya.

El b-learning como complemento a las clases presenciales en la Universidad Autónoma de Nayarit

Gabriel Zepeda Martínez

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, se ha realizado un gran esfuerzo para mejorar la calidad educativa en las instituciones públicas de todos los niveles, a través de programas de capacitación permanente en la adquisición de habilidades digitales, competencias educativas, programas de apoyo a la formación profesional, programas de certificación docente del nivel medio superior, programas de formación por competencias, y otros más. Sin duda, el esfuerzo es loable y la intención muy buena; pero desafortunadamente existen factores internos y externos que impiden que los profesores puedan aplicar las técnicas y conocimientos de forma adecuada, debido a que difícilmente les alcanza el tiempo para cumplir con los objetivos planteados al inicio del ciclo escolar.

En la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), en el año 2002, se aprobó el Documento Rector para la Reforma Académica, en donde se establece un modelo académico por competencias, y se plantea el desarrollo de habilidades teóricas y prácticas en los estudiantes, que permita su inmediata inserción al mercado laboral, una vez que concluyan su programa. Desde entonces, los profesores de la UAN se han estado capacitando constantemente, no solo en el área de su disciplina, sino también en el aspecto pedagógico.

En la actualidad el papel del profesor no se circunscribe solamente a la impartición de clases en aula, sino que también debe cumplir otras tareas, como son el papel de tutor, el de investigador y el de vinculator con la sociedad. Lo anterior ha traído como consecuencia que el docente tenga que ausentarse de vez en cuando debido a la exigencia de los otros roles, y por lo tanto, tenga que faltar a clases durante varios días.

Aunado a lo anterior, se tiene que debido a las características de los planteles de educación pública, es común que se establezcan como inhábiles, varios días al semestre, contribuyendo a que el total de clases se acorte, y el profesor tenga que

abordar de forma superficial los temas finales de la materia, lo cual es perjudicial para los estudiantes.

Como respuesta a lo planteado anteriormente, en el presente escrito se hace un análisis del aprendizaje combinado (*B-learning*), el cual puede dar solución al problema que genera la falta de horas clase durante el ciclo escolar. Además, se plantea la posibilidad de que los profesores se capaciten en el uso de recursos del internet como complemento a la falta de presencialidad en el aula.

Los recursos educativos que se apoyan en las TIC, van desde los apuntes y presentaciones, las herramientas de comunicación, herramientas virtuales, herramientas de autoría, plataformas o entornos de aprendizaje, herramientas colaborativas, hasta las redes sociales (Landeta, 2006). Por lo tanto, es necesario hacer una selección de las herramientas que sean necesarias para complementar el trabajo en aula.

SUSTENTACIÓN

De los subcampos de la educación a distancia, uno que llama de sobremanera la atención es el aprendizaje combinado, conocido como *b-learning*. En el presente trabajo se aborda el *b-learning* desde una perspectiva histórica a manera de antecedentes, de una forma conceptual, de los elementos que lo conforman y otras consideraciones sobre la modalidad. El objetivo es tener una visión general y a la vez puntual de lo que es esta modalidad, cuando la podemos implementar, lo que implica su implementación, donde nace, como evoluciona y que se espera de ella en un futuro.

El aprendizaje combinado, es como su nombre lo indica una combinación de dos tipos de aprendizaje, el presencial y a distancia, o presencial con apoyo de tecnologías que se utilizan en la educación a distancia. A pesar de parecer un concepto nuevo, tiene ya mucho tiempo de utilizarse, Brodsky (2003) señala que desde hace varios años se lleva a cabo, por ejemplo cuando en clases se utilizan grabaciones de video y audio, asesoramiento o tutoría a través de sistemas gestores de aprendizaje como el *Moodle*.

La definición más común es la que destaca que “el *b-learning* mezcla instrucción presencial con sistemas de educación a distancia” (Osguthorpe y Graham, 2003), otros autores lo definen como la “combinación del aprendizaje basado en tecnologías

y aprendizaje presencial, llegando a ser bastante popular en diferentes contextos” (Kerres y De Witt, 2003, p. 101), los ámbitos donde se aplica van desde nivel preescolar hasta el universitario, además de ambientes laborales para cuestiones de capacitación de los trabajadores.

Conceptos del aprendizaje combinado (*b-learning*)

A lo largo del tiempo el aprendizaje combinado ha tenido otros nombres como son el de aprendizaje híbrido (*Hybrid learning*) (Brown, 2001), pero se ha prestado a confusiones, por lo cual actualmente ya no se utiliza; en palabras de Bartolomé (2002) y de Leao y Bartolomé (2003), también se le ha conocido como modelo de enseñanza semipresencial, esto a finales de los años noventa. Actualmente el término *blended learning (b-learning)*, se utiliza más que nada para describir el aprendizaje que mezcla varios eventos educativos presenciales y a distancia, así como el aprendizaje autónomo entre otros. Pero además con la aparición de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC), otros autores han detallado la definición, como Margaret Driscoll (2002), que declara:

B-learning se refiere a cuatro conceptos:

1. Combinación o mezcla de diferentes formatos de tecnologías Web, como pueden ser chats, aprendizaje colaborativo en foros, video en demanda, audio y texto, con la finalidad de lograr los objetivos educativos.
2. Combinar algunos enfoque pedagógicos (constructivismo, conductismo, y cognitivismo), para tener resultados óptimos en al aprendizaje, con o son tecnología instruccional.
3. La combinación de cualquier forma de tecnología instruccional, como pueden ser el uso de *CD-Rom*, capacitación en línea, películas, etc. con instrucción y capacitación presencial.
4. Mezclar o combinar tecnología instruccional con actividades concretas para armonizar el trabajo y el aprendizaje.

Sin duda la definición que actualmente mejor se adapta al concepto de *b-learning* es la de Michael Fox (2002) donde establece que es la “habilidad de combinar elementos de capacitación e instrucción en el salón de clase, de aprendizaje a distancia en vivo y autónomo, y de servicios de aprendizaje avanzados que dan soporte de manera tal que proveen de un aprendizaje a la medida del estudiante” (p. 26).

La variedad de definiciones y enfoques que tiene el concepto de *b-learning* resulta interesante y compleja a la vez, por las tecnologías y los procesos educativos que involucra. Para poder implementar de manera adecuada esta modalidad, Reay (2001), sugiere que es necesario conocer los diferentes medios utilizados, como los

estudiantes llevan a cabo el proceso de aprendizaje, el uso que le dan a la información y a los medios, y sobre todo, como se combinan la educación presencial y la educación a distancia, para el logro de los objetivos.

Elementos del B-learning

Para que un curso se considere en la modalidad *b-learning*, deberá incluir algunos elementos como clases presenciales, algunas herramientas tecnológicas de soporte, y otros más. Entre los elementos más utilizados en la educación combinada, Kerres y De Witt (2003) señalan algunos:

- Clase presencial de la forma tradicional [cara a cara] en el aula o laboratorio.
- Actividades de lectura de textos impresos.
- *CD-Rom* y software educativo para el aprendizaje autónomo.
- Herramientas de soporte, por ejemplo, software colaborativos, discusiones en foros, evaluaciones en línea, etc.
- Capacitación a distancia, como pueden ser videoconferencias, audioconferencias, etc.
- Capacitación asíncrona basada en el Internet, lo que se conoce como clases virtuales.
- Capacitación asíncrona con base en la Web e instrucción online, como el correo electrónico, plataformas educativas, foros, redes sociales etc.
- Capacitación sincrónica basada en la Web, como son los chat, conferencias vía computadora, y otros más.

La posibilidad de combinar la tecnología con las clases presenciales abre un abanico de posibilidades para que el docente pueda diseñar e impartir un curso que sea altamente significativo en el logro de los objetivos de enseñanza, en este sentido Ovarec (2003), resalta el hecho de que los alumnos utilicen algunas herramientas tecnológicas para mantenerse en contacto entre ellos y con el profesor, les mantiene motivados, creándose un ambiente educativo positivo que propicia la rápida retroalimentación.

Otras consideraciones

La evaluación en esta modalidad generalmente también es mixta, ya que se pueden elaborar exámenes presenciales, evaluaciones en línea, trabajos en equipo o individuales subidos a la plataforma, a través de participaciones en clases o en foros de discusión, en fin, todas las formas posibles de la modalidad presencial más las formas de evaluar en la educación a distancia.

Los costos que involucra un curso en modalidad mixta pueden ser variables, en la medida de la infraestructura de TIC que se tengan en la institución, para que se

pueda tener un espacio de trabajo en la virtualidad para que los profesores y alumnos puedan acceder a los materiales y subir los materiales creados, así como el uso de los foros, wikis, chat y otros. Si la institución ya cuenta con una plataforma del gestión del aprendizaje, los costos para la institución se minimizan, no así para los estudiantes que deberán poseer una computadora con acceso al internet, en este sentido Zenger y Uehlein (2001) comentan que también hay que considerar los gastos que se generan por capacitación del personal y el diseño instruccional de los cursos.

El *b-learning* puede darse a partir de dos situaciones, la primera en la que se tiene la necesidad de modificar un curso presencial a esta modalidad y la segunda, cuando un curso a distancia se necesita darle presencialidad, la primer situación en palabras de Bartolomé (2002), tiene un sentido económico, es decir, se modifica para bajar costos, mientras que en la segunda, tiene un sentido pedagógico, con la intención de mejorar el aprendizaje en los estudiantes.

La implementación de esta modalidad se utiliza más que nada cuando las clases presenciales no son suficientes para poder transmitir toda la información a los estudiantes, ya sea por falta de tiempo o falta de clases, también es un complemento a los cursos presenciales para reducir el tiempo en el aula, y sobre todo cuando se pretenden ofertar cursos con horarios flexibles para las personas que trabajan.

Herramientas necesarias

Las herramientas que se seleccionen, deberán favorecer el desarrollo de diversas competencias, que permitan trabajar en equipo, desarrollen las habilidades de comunicación, interacción y negociación, e involucren autoevaluaciones y coevaluaciones. En este sentido, algunas de las herramientas que se pueden utilizar son:

- Portal principal, en donde los estudiantes se autenticarán para acceder a las demás herramientas.
- Buscadores de información, a través de una WebQuest.
- Blogs, ya sea de los estudiantes o del profesor.
- Redes Sociales, con la intención de generar comunidades virtuales para intercambiar ideas entre estudiantes.
- Alojamiento de videos, los cuales hayan realizado los estudiantes.
- Wikis, para trabajo colaborativo.
- Chat, para la comunicación en tiempo real entre estudiantes o profesor y estudiantes.
- Ambiente Virtual de Aprendizaje, para estructurar el curso, publicar tareas, compartir recursos y recibir trabajos.

Herramientas recomendadas

Todas las herramientas que se recomiendan son de uso libre, lo cual abarata considerablemente los costos del portal. Además, se han probado varias de ellas y las que han sido seleccionadas, han sido las que tienen mayor facilidad de instalación y uso, sin sacrificar características importantes; esto con la intención de que un estudiante de una carrera del área de las TIC pueda realizar la instalación y administración del portal y los demás servicios.

- Como portal principal se recomienda instalar un Sistema de Gestión de Contenidos (CMS), como Joomla, el cual es relativamente fácil de instalar y mantener.
- Para el servicio de Blogs se recomienda utilizar el Wordpress, ya que su facilidad de uso y características lo hacen ideal para los profesores y estudiantes.
- Una Red Social recomendada es la de JoomSocial, la cual se integra a la perfección a Joomla, y permite transitar entre las dos aplicaciones con un marco común.
- Para el servicio de trabajo colaborativo (Wiki), se recomienda utilizar MediaWiki. Cabe señalar que Wikipedia al principio, utilizó este sistema.
- El Ambiente Virtual de Aprendizaje recomendado, sin duda es el Moodle, toda vez que ha probado ser muy eficaz y completo como entorno de aprendizaje.

De forma alterna, es necesario contratar un Web Hosting, para poder alojar los servicios recomendados. Existen diversos proveedores que ofrecen paquetes muy atractivos de alojamiento de páginas Web, a precios bajos.

RESULTADOS O APORTACIONES

Sin duda, la educación en modalidad combinada (*b-learning*), va ganando terreno día con día, pues al ser una modalidad que combina lo mejor de la tradicional (cara a cara), con la de educación a distancia (EaD), se vuelve una opción muy viable y atractiva para ciertos sectores de la sociedad, como puede ser el sector trabajador que por cuestiones de tiempo no pueden dedicarle de 6 a 8 horas diarias a asistir a clases de manera presencial, otros que se beneficiarían de esta modalidad son las personas que viven en poblaciones alejadas a las instituciones, lo cual el asistir parcialmente a una escuela, reduce considerablemente los gastos de transporte, comida y hospedaje, y sobre todo, para no depender solamente de la asistencia al aula.

El *b-learning* es una buena opción para las instituciones que desean, primero, no interrumpir el proceso de enseñanza-aprendizaje por la suspensión de clases que ya se ha comentado, y segundo, para las que desean ofertar desde licenciaturas, cursos, diplomados, hasta posgrados, puesto que permite que no se saturen las aulas como sucede actualmente en la Universidad Autónoma de Nayarit, lugar donde labora el autor de este escrito, y probablemente en otras más. De esta manera, las instituciones pueden ampliar la oferta educativa a la sociedad sin necesidad de construir nuevas aulas y laboratorios.

La implementación no es fácil ni económica, pues implica que se haga todo un diseño instruccional adecuado al contexto y estilos de aprendizaje de los estudiantes que van a llevar los cursos en esta modalidad, sin olvidar el tema de la infraestructura tecnológica que se deberá tener para el soporte de los cursos en el internet. Se vuelve necesario que los estudiantes tengan acceso a una computadora con conexión a internet para poder utilizar la plataforma educativa o el servicio que el maestro proponga.

Como parte de la propuesta se creó un portal educativo (<http://portaluan.com.mx>), para que los estudiantes puedan tener acceso a los recursos necesarios para el desarrollo de las competencias que marque la unidad de aprendizaje, así como el desarrollo de las habilidades del uso de las TIC en beneficio de la educación. Dicho portal contiene los siguientes elementos:

El portal principal cuenta con una cinta informativa, la cual tiene como objetivo el dar a conocer noticias generales para los estudiantes. Se tiene, además, un espacio para autenticarse o darse de alta, para que puedan acceder a los demás recursos del portal educativo, y llevar un registro y control de los usuarios que ingresan al portal. Existe una pizarra de anuncios, en donde se dan instrucciones a los estudiantes sobre fechas importantes de entrega de trabajos, y otros eventos próximos a ocurrir. También, hay un acceso a la Red Social, para que puedan interactuar entre ellos y con los profesores para conversar de temas relacionados con la materia o simplemente intercambiar ideas de la misma. Otro de los accesos es a los Blogs, en donde el profesor pone a disposición, escritos de la materia, ya sean propios o de otros autores. Hay también un enlace a un servicio de Wiki, para que los estudiantes puedan trabajar de manera colaborativa en la creación de definiciones, realización de trabajos escritos, etc. Otro acceso es a los foros de discusión, en donde el profesor y los estudiantes pueden debatir, intercambiar impresiones o compartir puntos de vista sobre algún tema específico de la materia. Además, se incluye un link a una herramienta de encuestas y evaluaciones, en donde podrá el profesor

aplicar exámenes en línea o simplemente realizar encuestas. Y finalmente, otro de los accesos es a la plataforma Moodle, en donde se encuentra el contenido de los cursos y las actividades a realizar en cada uno de ellos, tal como se muestra en las siguientes figuras:



Figura 1. Portal Principal



Figura 2. Plataforma Moodle.

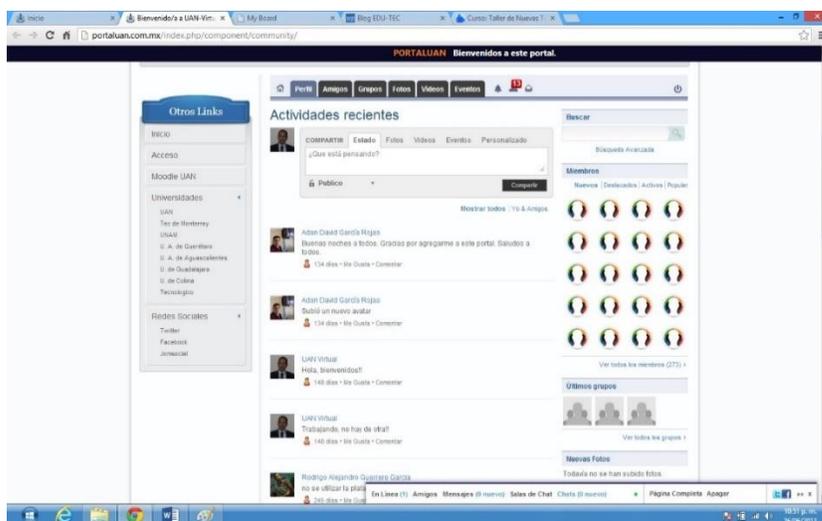


Figura 3. Red Social.

Si bien, el proyecto se encuentra en su fase inicial, ya hay mucho trabajo realizado en el sentido de que ya está el servicio funcionando, falta solamente empezar a recabar información de los estudiantes que la utilizan para conocer sus impresiones y poder obtener resultados que nos corroboren su utilidad o no utilidad.

Finalmente, el proyecto pretende ser una solución a la falta de clases y a la ausencia que pueda tener el profesor, y que no permite cumplir con los programas establecidos. Sobra decir que la puesta en marcha de este tipo de servicios no es sencilla, ya que es necesario que un experto en aplicaciones web lo instale; pero para solucionar lo anterior, se puede tener el apoyo de estudiantes de las licenciaturas del área de las TIC, para que lo implementen y lo administren, ya sea como parte del Servicio Social o Prácticas Profesionales. Además, es necesario que los profesores se capaciten en el uso de las TIC aplicadas a la educación, para que puedan manejar y administrar dichos servicios.

BIBLIOGRAFÍA

- Bartolomé A. (2002). Universidades en la red. ¿Universidad presencial o virtual? *En Crítica*, 52(896): 34-38. Recuperado de: <http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/bartolomeSPcritica02.pdf>
- Brodsky, M. W. (2003). *Four Blended Learning Blunders and How to Avoid Them*. Learning Circuits, *Noviembre 2003*. Revisado en línea en sitio Web:

<http://www.astd.org/ASTD/Publications/LearningCircuits/2003/nov2003/earn.htm>

- Brown, D. G. (2001). Hybrid Courses are Best. *Syllabus Magazine*, 15(3), 22. Revisado en línea en sitio Web: <http://www.wfu.edu/~brown/Syllabus%20Articles/SylHybrid%20Courses.htm>
- Driscoll, M. (2002). Blended Learning. *E-Learning* 3(3): 54.
- Fox, M. (2002). Keeping The Blended Promise. *E-Learning* 3(3): 26-29.
- Kerres, M., y De Witt, C. (2003). A Didactical Framework for the Design of Blended Learning Arrangements. *Journal of Educational Media*. 28(2-3): 101-113.
- Landeta, A. (2006). *Elementos tecnológico-pedagógicos complementarios al material didáctico*. Portal educaweb. Revisado en línea en sitio Web: <http://www.educaweb.com/EducaNews>
- López, C. M. A. (2013). *Aprendizaje, Competencias y TIC*. México, DF: Pearson Educación.
- Osguthorpe, R. T. y Graham, C. R. (2003). Blended Learning Enviroments: Definitios and Directions. *The Quarterly Review of Distance Education* 4(3): 227-233.
- Reay, J. (2001). Blended Learning: A Fusion for the Future. *Knowledge Management Review* 4(3): 1.

Percepción de los coordinadores de programas académicos del Área de Ciencias Sociales y Humanidades con relación a la vinculación curricular de las áreas de formación básica con la disciplinar

*José de Jesús Puga Olmedo
Claudia Adabella Cortés Valdivia*

INTRODUCCIÓN

La presente investigación trata de dilucidar la pregunta ¿Cuál es la percepción de los coordinadores de programas del área de Ciencias Sociales y Humanidades con relación a la vinculación curricular de los temas transversales de las áreas de formación básica con las áreas disciplinares?

El problema surge desde la génesis de la Reforma Académica en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) en el año 2003 cuando se implementan las áreas de formación básica, optativas y disciplinares, donde el tratamiento de los temas transversales se restringe al área de formación básica con carácter de obligatoriedad. Es evidente que, a diez años del proceso de reforma no existe una clara política educativa de favorecer un currículo integrado de los conocimientos generales con los disciplinares, (Puga, 2013a).

La transversalidad se instala en la políticas públicas de educación y en el currículo como resultado de un proceso de convergencia social, (Magendzo, 2003). La distensión natural del currículo entre los temas generales y disciplinares presentan un estancamiento en el avance de su integración en términos de resistencia (Girox, 2001) en un modelo educativo que por su naturaleza flexible debiera favorecer estos procesos, (UAN, 2002; Pedroza y García, 2005).

Existen grandes lagunas en el conocimiento de esta problemática en la UAN por falta de investigaciones que nos acerquen a la realidad de los factores que influyen en ella. Esta situación ha dado pie a múltiples y diversas suposiciones empíricas sin ningún sustento científico.

La escasa o nula vinculación curricular de los temas transversales con los disciplinares afectan sensiblemente la formación del futuro universitario, (Magendzo, 2003).

Este problema en la UAN es de gran magnitud y tiene su impacto en la totalidad de la matrícula y en especial en más de los 3000 estudiantes que ingresan a los troncos de formación básica y posteriormente enfrentan un programa disciplinar desvinculado sin retomarse las competencias genéricas desarrolladas al inicio de su trayectoria universitaria y dar la sensación de "tiempo perdido" cuando en realidad se desarrollan competencias para la vida, (Reyzábal y Sanz, 1995).

El Cuerpo Académico de Administración y Turismo en la línea de Educación Superior y Desarrollo Humano Integral presenta el proyecto " Vinculación curricular de las competencias genéricas promovidas en el área de formación básica y la disciplinar de la Universidad Autónoma de Nayarit" en un plan a ser desarrollado en cinco años mediante una serie de investigaciones.

La percepción de los coordinadores de programa con relación a la vinculación curricular del área de formación básica con la disciplinar, es un primer acercamiento a la realidad compleja del problema, (Morin, 2004).

Los coordinadores de programa son el primer contacto institucional de los estudiantes con la universidad, son receptores sensibles y mediadores de la política educativa universitaria hacia los depositarios tanto estudiantes como docentes.

Los coordinadores de programa académico articulan las políticas educativas entre las academias, cuerpos colegiados y estudiantes, también retroalimentan a los niveles jerárquicos superiores para generar cambios en dichas políticas educativas.

Las ciencias sociales por naturaleza propia tienden a integrar holísticamente sus objetos de estudio a diferencia de las ciencias naturales que los fragmentan en aras de la especialización, los temas transversales son en sí mismos objeto de estudio de las ciencias sociales, metodológicamente se elige a los coordinadores de programas de ciencias sociales y humanidades para ser el primer eslabón en la cadena de las investigaciones planeadas.

La Universidad Autónoma de Nayarit ha emprendido el camino hacia la transversalidad para integrarla al currículo desde hace diez años en las áreas de formación básica donde el concepto ha evolucionado hasta considerar al Desarrollo Humano Integral (DHI) como función sustantiva de la universidad, (Puga, 2013b),

pero no ha trascendido hacia los niveles disciplinares. Actualmente existen esfuerzos institucionales para dimensionar la transversalidad más allá de la formación básica, sin embargo falta mucho por hacer y las investigaciones propuestas pretenden abonar no solo al conocimiento del problema sino también a su solución.

SUSTENTACIÓN

El postmodernismo en la historia de la ciencia descarta al positivismo científico como la única verdad y como verdad absoluta esta postura es la condición natural de la disciplina, la distinción entre el absolutismo científico y el relativismo da paso a una tercer situación mediadora entre ambas (Beuchot,1998) donde existe la incertidumbre científica (Morin, 2001) y persisten los principios y leyes de los conocimientos científicos en términos de la transdisciplina con un manejo holístico integrador contrario al principio fraccionador de la disciplina en un intento de acercamiento a la realidad compleja, (Morin, 2004).

La discusión no se centra en si son o no pertinentes los temas transversales en la formación profesional, lo cual es ampliamente sustentado por los teóricos del currículo (Torres, 1998), del pensamiento complejo (Morin, 2004) y el pensamiento crítico (Mogensen, 1997).

Ferrini (1997) menciona la pertinencia de la transversalidad en las intenciones del currículo de provocar un cambio sociológico, epistemológico y axiológico de la humanidad, lo cual no puede cumplirse propiamente desde la disciplina sino desde la inter y la transdisciplinariedad.

La verdadera discusión se centra en cómo un profesional se forma en los conocimientos generales, de tal manera que esa formación le permita dar una respuesta holística a los problemas de su profesión no desde una perspectiva mecanicista ,disciplinar y técnica sino una respuesta científica desde el pensamiento crítico y complejo y le permita formar parte de equipos interdisciplinares y transdisciplinares como sucede en el mundo real, un profesionista no trabaja solo, y entre los retos de la educación superior para el siglo XXI está el dar respuestas conjuntas, (Fernández y Velazco, 2003).

Los temas transversales no solo pertenecen a la esfera axiológica, sino también a la cognitiva, psicomotora y a todas las áreas del desarrollo humano, los ejes transversales en la educación superior fomentan el desarrollo humano integral

(Villarini, 1996) por lo tanto promueven la formación humanística en la educación universitaria, (Charpentier, Jiménez y Sánchez, 2007).

Sánchez (2010) interpreta que las competencias transversales al nacer de las intersecciones de las disciplinas no pertenecen a ninguna disciplina en particular y son flexibles y se pueden transpolar y son más duraderas que las competencias disciplinares las cuales duran lo que dura la asignatura, mientras las transversales continúan ya que se ubican más en el plano formativo que en la información, lo cual replantea nuevas metodologías y estrategias de aprendizaje de aprender a aprender versus acumular información memorística.

Para Perrenoud (1997) citado por Sánchez (2010) las competencias transversales están estrechamente vinculadas con las disciplinares, porque nacen de las intersecciones de las disciplinas por lo tanto son transferibles de una asignatura a otra activando procesos fundamentales del pensamiento, procesos en los ámbitos de la relación interpersonal, emocional, cognitivos e incluso psicomotores desarrollando interacciones integracionistas del estudiante con la realidad compleja.

Para generar estas interacciones Sánchez (2010) afirma como necesario el diálogo entre las diversas disciplinas mediante una metodología transdisciplinar donde la disciplina se subordine a las competencias genéricas y no al revés. Este planteamiento de Sánchez (2010) presupone al menos tres dimensiones en la vinculación de la transversalidad y la disciplinariedad

- La epistémica, relacionada a comprender y reaprender una nueva forma de construir conocimiento a partir del aprendizaje y no de la enseñanza.
- La educativa, donde se abra el diálogo entre las diversas disciplinas desde los puntos críticos de sus intersecciones es decir de sus puntos comunes, donde los fenómenos de resistencia se suavicen y se flexibilice el cambio de estructuras mentales al comprender que es la disciplina quien incorpora de forma integral los temas transversales sin tratar de "disciplinarlos" con riesgo de perder el carácter transversal.
- La metodológica de cómo hacer esta vinculación, siendo la propuesta una metodología transdisciplinar.

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación es de tipo cualitativa, se utiliza el método hermenéutico (Gutiérrez, 1986), mediante el software Atlas.ti versión 6.2 (build 25). Esta primer investigación se circunscribe a la percepción de los coordinadores de programa académico del

área de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) con el proyecto de realizar una investigación similar en cada uno de los 33 programas académicos de licenciatura que ofrece la UAN y se presentaran los resultados de cada una de las áreas disciplinares, por lo tanto se pretende trabajar con el universo de coordinadores de programas académicos.

Para la presente investigación se incluyen los coordinadores de los programas académicos de licenciatura del área de Ciencias Sociales y Humanidades: Psicología, Ciencias de la Educación, Estudios Coreanos, Comunicación y Medios, Ciencia Política, Lingüística Aplicada, Filosofía y Derecho teniendo como criterio de exclusión a quienes no deseen participar y/o tengan algún impedimento personal para hacerlo y a coordinadores de programas académicos del área en otros niveles educativos (profesional asociado y posgrado).

La interpretación hermenéutica se realizará utilizando el software mencionado obteniendo los datos de entrevistas grabadas que posteriormente serán plasmadas de manera íntegra y textual en un escrito para su análisis como insumo del software.

El instrumento (la entrevista) es de carácter directa y abierta contiene básicamente las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es su percepción acerca de los conocimientos generales en la formación universitaria?
- ¿Qué percepción tiene usted de los ejes transversales implícitos y explícitos en la reforma académica de la UAN?
- ¿Puede mencionar las competencias de las unidades de aprendizaje del Tronco Básico Universitario (TBU) que usted recuerde?
- ¿Considera pertinentes las unidades de aprendizaje del TBU y Tronco Básico de Área (TBA) para su programa académico? ¿Por qué Sí? ¿Por qué no?
- ¿Cómo influyen en el perfil de egreso de los profesionistas de su programa académico las competencias del área de formación básica (TBU y TBA)?
- ¿Las competencias del área de formación básica (TBU y TBA) como influyen en el perfil de egreso de los profesionistas de su programa académico?
- ¿Qué estrategias sugiere para vincular curricularmente el área de formación básica (TBU y TBA) con el área disciplinar en su programa académico?

Los resultados de las categorías de análisis obtenidas y su interpretación serán presentadas mediante cuadros y gráficas en un informe resaltando las analogías encontradas, así como los puntos críticos de discusión.

La presente investigación será concluida el mes de octubre de 2013.

RESULTADOS O APORTACIONES

El análisis hermenéutico es muy riguroso y detallado, además para procesar con el software Atlas. Ti se requiere del 100% de las entrevistas aplicadas subministradas como insumos para el análisis mismo, por lo tanto no contamos en este momento con la precisión del análisis de la interpretación hermenéutica, pero sí las primeras impresiones de un primer contacto interpretativo desde lo general acerca de ideas o pensamientos de vincular los conocimientos generales con los disciplinares por los coordinadores del área de Ciencias Sociales y Humanidades, por el momento se han obtenido y plasmado en texto el 62% de las entrevistas orales, y como resultado de este primer momento en la interpretación de las entrevistas obtenidas se han formulado las siguientes preguntas:

- ¿Hasta dónde y con qué profundidad existe claridad de la concepción de la transversalidad?
- ¿Cuál es la relación existente entre el pensamiento e ideas acerca de la transversalidad de los coordinadores de programas del área de Ciencias Sociales y Humanidades y los sustentos teóricos presentados?
- ¿Qué conocimiento tienen los sujetos de estudio acerca del Tronco Básico Universitario (TBU) y el Tronco Básico de Área (TBA)?
- ¿Cómo interpretan los coordinadores de programa del área social al TBU y al TBA?
- ¿Cuáles son los puntos críticos de discusión en la vinculación curricular de las competencias genéricas con las disciplinares utilizando el concepto de Sánchez (2010)?
- ¿Cuáles son esos puntos de acuerdo?

Las preguntas dan pie a varias hipótesis de trabajo encontradas como producto de este análisis previo que pueden ser modificadas después del análisis interpretativo riguroso del método, el cual se concluirá en el área social en octubre de este 2013.

Estas primeras impresiones denotan una multiplicidad de sentidos, significados y percepciones no compartidas en su totalidad por los coordinadores, por lo tanto lejanas a cualquier generalización, pero sí algunos aspectos se cruzan entre las declaraciones sin que sean compartidas entre ellos.

El 30% de los entrevistados centran su opinión en que el TBU es para corregir rezagos educativos arrastrados en la trayectoria escolar de los niveles educativos previos al ingreso en la universidad.

El 62% confieren a la formación básica TBU y TBA un carácter propedéutico. El 100% manifiesta la importancia de la transversalidad en el currículo de sus programas académicos, pero todos con diferentes percepciones y profundidades de conocimiento acerca del tema.

El 30% de los entrevistados opina que tanto el TBU como el TBA deben ser reestructurados y ser más acordes a sus programas, incluso existe una opinión que las unidades de aprendizaje del TBU se deben ajustar al grado de desarrollo del estudiante y no partir de un curso generalizado a todos los programas académicos basándose en los puntos obtenidos por el examen de ingreso a la universidad.

En las entrevistas analizadas el 100% tiene diferentes conceptualizaciones de los ejes transversales y de la transversalidad, ninguno de ellos tiene un punto de acuerdo en estas concepciones.

Tampoco existe acuerdo entre los coordinadores desde su percepción cómo los intereses de los estudiantes captan la formación básica, uno de ellos se refiere a que los estudiantes no dan pertinencia a esta formación hasta cuando egresan o presentan trabajos de tesis y otra opinión se refiere al cambio positivo experimentado porque lograron desarrollos excelentes en la etapa de formación básica que son los menos.

Conclusiones preliminares

No existen criterios socializados acerca del concepto de la transversalidad en los coordinadores de programas teniendo cada uno desde sus supuestos, concepciones diversas acerca del tema, lo cual imposibilita un ejercicio de discusión crítica con fines resolutivos al problema.

Esta diversidad de niveles y formas de entender la transversalidad, hace que se pierda el sentido holístico del concepto queriendo someter los temas transversales a la dinámica de las disciplinas de los programas académicos matizando o adecuando estos temas, cuando son de naturaleza transdisciplinar por definición y deben ser comprendidos en esta dimensión.

La primera propuesta es socializar la concepción de la transversalidad entre los coordinadores del área de Ciencias Sociales y Humanidades y los coordinadores de

las unidades de aprendizaje del TBU y TBA en este dialogo con las disciplinas propuesto por Sánchez, (2010).

La segunda propuesta es que teniendo un concepto de la transversalidad con criterios definidos pueda implementarse una política educativa institucional para vincularlos al currículo.

BIBLIOGRAFÍA

- Fernández, J.M. y Velazco, N. (2003). La transversalidad curricular en el contexto de la enseñanza superior, *Agenda Académica*, 10(2), 61-69.
- Ferrini, R. (1997). La transversalidad del curriculum. *Conferencia V Simposio Los valores en la educación*. Guadalajara, Jal.: ITESO
- Giroux, H. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy of opposition*. Revised and expanded edition. London: Praeger.
- Gutiérrez, G. (1986). La Hermenéutica como método. En *Metodología de las Ciencias Sociales II* (pags. 139-165). Beuchot, M. (1998). Hermenéutica analógica y crisis de la modernidad. (N. M. Matamoros, Ed.) *Revista de la UNAM* (13), 567-568.
- Charpentier, C., Jiménez, L. y Sánchez, V. (2007). La incorporación de ejes transversales en la educación superior: El marco institucional y el acompañamiento como condiciones para el éxito. *Revista Educare*, 11 México: Harla.
- Pedroza, R. y García, B. (2005). Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior. Toluca, Edo. de México. Editorial Ángel Porrúa.
- Puga, J. y Hernández, I. (2011). Transversalidad curricular y reforma académica de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Memorias del 7o. Congreso de Investigación Educativa*, 55-66.
- Puga, J. (2013a). El Tronco Básico Universitario en el contexto. *Revista fuente nueva época* (12), 79-86.
- Puga, J. (2013b). Desarrollo Humano Integral de los universitarios como función sustantiva de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Foro: El deber ser de la universidad*. Secretaría de Docencia, Universidad Autónoma de Nayarit. Tepic, Nay.
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y currículum*. Bogotá, Colombia. Editorial Magisterio

- Mogensen, F. (1997). Critical thinking: a central element in developing action competence in health environmental education. *Health Education Research* , 12 (4), 429-436.
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. México: UNESCO.
- Morín, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa
- Sánchez, A. (2010). Transferable competencies: A current perspective. *International Journal of Collaborative Open Learning*.(1),33-45.
- Torres, J. (1998). Globalización e interdisciplinariedad. Madrid, España. Ediciones Morata S.A.
- Reyzábal, M. y Sanz,A.(1995). Los ejes transversales. *Aprendizajes para la vida*. Madrid, España. Editorial Escuela Española.
- UAN. (2002). *Documento Rector de la Reforma académica de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Tepic, Nay .Mex.: UAN.
- Villarini, A.(1996). El currículo orientado al desarrollo humano integral. Organización para el fomento del Desarrollo del Pensamiento, Inc. San Juan, PR: Biblioteca para el pensamiento crítico.

Políticas públicas para la creación de los campus universitarios

*María Dolores Cossío Rivera
Luís Alberto Flores Becerra
Marcela Gloria Camarena González*

INTRODUCCIÓN

Para esclarecer el papel que desempeña la Universidad en la sociedad actual, se hace necesario revisar los antecedentes y circunstancias que motivaron su nacimiento. La historia de la ciencia jurídica conduce al estadio de la universidad medieval y al papel protagónico que jugó en la transformación de Europa, las condiciones sociales y económicas que rodeaban a esas instituciones, así como las que decidieron la progresiva evolución de la ciencia y la cultura. No se debe olvidar que en algunos aspectos la historia de la universidad en el medievo coincide con la historia de las disciplinas que constituían su *Curriculum* (jurisprudencia, dialéctica, teología, medicina) y con las enseñanzas y actividades de sus cultivadores, disciplinas vigentes hasta nuestros días, (Tamayo, 2005).

La universidad es una creación genuina de la sociedad y cultura de Occidente, inicia en el medievo una de las aventuras intelectuales más fascinantes. Ninguna otra civilización produjo el equivalente de estas asociaciones corporativas de maestros y estudiantes dotados de estatutos propios, sello, estructura administrativa autónoma, *curricula* fijos y procedimientos para obtención de grados. No obstante, las universidades, debieron su desarrollo y su fuerza al impulso de las culturas griegas, latina y árabe. La universidad es la institución a través de la cual se recoge y se transmite la cultura de Occidente. La universidad, no es sólo portadora de un impulso intelectual; es vehículo y protagonista de una transformación radical en la concepción y en las ideas políticas. A la necesidad de organizar esta “empresa” cultural se sumaron felices circunstancias que ampliaron el horizonte intelectual europeo.

Los documentos a los cuales se atribuye la “fundación” de la universidad fueron, en realidad, los instrumentos por los cuales se concedieron los privilegios específicos de que gozarían maestros y estudiantes. La corporación universitaria podía haber sido una entidad moral legítima, y una *societas* (teniendo una *affectio societatis*

lícita). Sólo los privilegios de sus miembros y la *licentia docendi* requerían de un otorgamiento público y reconocimiento de la autoridad.

A mil años de aquél escenario, algunas extensiones como la Unidad Académica del Sur, Campus Ixtlán, pretende encontrar su legitimación en una adecuación normativa donde se establezcan las figuras que permitan el crecimiento de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) y a la vez que alcance la certidumbre jurídica, no sólo a esa sede, sino a las demás Unidades Académicas existentes, con un marco jurídico que sea adecuado para sus fines.

En este orden de ideas, dentro de los procesos para el mejoramiento de los programas educativos llevados a cabo en la UAN, se encuentra el Informe de Seguimiento de la Evaluación, que fue formulado por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CIEES) por conducto del Comité de Ciencias Sociales y Administrativas y con el objeto de apoyar el proceso de mejoramiento del programa educativo de la Licenciatura en Derecho, adscrito a la Unidad Académica de Sur de la UAN, con sede en Ixtlán del Río, Nayarit. De dicho documento, se desprenden varias recomendaciones con espíritu constructivo y con el deseo de que al realizarlas, la Institución estime la conveniencia y factibilidad de ponerlas en práctica. En ellas, se puntualiza la recomendación referente a la adecuación de la normatividad, en la que se establezca una figura que permita el crecimiento de la UAN y a la vez le de certidumbre jurídica a las sedes existentes con un marco jurídico adecuado.

Con estos presupuestos, se exponen en este documento, las pautas a seguir para la constitución de los Campus Universitarios. Con el impulso de esta iniciativa se pretende ampliar la capacidad de gestión y decisión de las diversas Unidades que conforman la comunidad universitaria, dotando así, de mayor funcionalidad al sistema, de tal forma que operen de igual manera los planes de estudio de las licenciaturas de las Unidades Académicas de la UAN en los Campus Universitarios que en la sede principal. Para ello tendría que reconocerse la personalidad jurídica de los Campus y de los programas que operen en ellos, pudiendo estar a cargo de directores de programa o coordinadores académicos, los que dependerán de un Vicerrector. Ya teniendo personalidad jurídica el Campus Universitario, se realizaría el registro de los programas académicos que ahí se ofertaran, para que surtieran todos los efectos legales.

SUSTENTACIÓN

La ponencia encuentra su sustento teórico en el concepto de validez propuesto por el positivismo jurídico, basada en que la norma que regula la producción es una norma superior, mientras que la producida conforme a esa determinación es la norma inferior, por lo tanto se hace la siguiente reflexión: En virtud de que esta decisión en su primera fase se encuentra fuera del alcance del Consejo General Universitario por tenerse que realizar cambios a la legislación estatal, por ser ésta una atribución exclusiva Poder Legislativo del Estado de Nayarit, únicamente se hace referencia a los cambios que debería sufrir la legislación actual para poder albergar las instituciones y figuras propuestas.

Una base de sustentación es también la nueva tendencia innovadora que ha penetrado actualmente en la administración de empresas, y la Universidad considerada como una empresa educativa, debe crecer en modelo único, distinto pero con base a un sustento jurídico que proporcione confianza y certidumbre a quienes laboran en esa empresa, a sus clientes y al público receptor de sus servicios y beneficios como destinatario final, según la Estrategia del Océano Azul (Mauborgne y Chan, 2012).

Existe también un sustento metodológico ya que se han utilizado el método científico en la medida que se plantea el problema, se propone una posible solución, se somete a comprobación y se entregan los resultados conducentes. El método fenomenológico en tanto que se ha descrito el estado de la situación. Analítico por el estudio de la situación por sus partes. Referencial, en la búsqueda de soluciones en la experiencia ajena y el estructural para darle un orden. En cuanto a las aportaciones se presentan reflexiones de tipo jurídico de índole cualitativo. Por lo anterior se considera que sirven de sustento para la presente ponencia los siguientes elementos que se traducen una necesidad para los campus universitarios:

1. Descentralizar la educación pública superior en el estado de Nayarit.
2. Dar certeza y personalidad jurídica a la educación superior que imparte la UAN en la zona sur y norte del estado de Nayarit.
3. Brindar la oportunidad de desarrollo a las comunidades en las sedes en que se encuentren los campus universitarios.(Zamorano, 2012)
4. Diversificar e impulsar la educación superior innovando en las modalidades de los planes y programas de estudio de las licenciaturas que actualmente se ofrecen en las extensiones, incrementar la oferta educativa e implementarlos en otros sistemas.
5. Descentralizar algunos trámites y servicios administrativos.

6. Crear nuevos espacios de oportunidad innovando y enfrentado nuevos retos, venciendo las principales barreras organizacionales.

RESULTADOS O APORTACIONES

En el ordenamiento de carácter externo (llamado así porque su creación y modificación compete al Congreso del Estado de Nayarit) como es la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Nayarit e interno (llamado así porque su creación o modificación compete al Consejo General Universitario) que representa el Estatuto de Gobierno de la Universidad Autónoma de Nayarit, tendrían que modificarse algunos artículos para que en términos puntuales se estableciera los siguientes cambios:

En cuanto a las modificaciones que deben operar sobre la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Nayarit, se propone que se lleve a cabo realizar lo más apegado a lo siguiente:

Tabla 1: Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Nayarit

Artículo	Tema	Cambio
13 Fracción II.	Órganos de autoridad, gestión, apoyo y consulta. Autoridades unitarias.	Adicionar un inciso para la creación de la autoridad denominada Vicerrector.
14 Numeral 2.	De las autoridades colegiadas. Consejo General.	Adicionar un inciso con la figura del Vicerrector.
15 fracción VI, XIII	Atribuciones del Consejo General Universitario Creación y reestructura de unidades académicas. Informe de actividades.	Aprobación de la propuesta rectoral de la creación de la figura del Campus Universitario. Creación de los Campus. Informe de actividades del Vicerrector.
16 numeral 2, inciso b.	Consejo Coordinador Académico. Integración.	Adicionar la figura del Vicerrector.
21 Fracción I.	De las autoridades unitarias. Nombramientos y remociones.	Adicionar la figura del Vicerrector.
24	Nombramientos y requisitos de directores.	Adicionar el nombramiento y los requisitos para ser Vicerrector.
26, numeral 2.	De los órganos de apoyo y consulta.	Adicionar la figura del Vicerrector.

En cuanto a las modificaciones que deben operar sobre el Estatuto General de la Universidad Autónoma de Nayarit, se propone que se lleve a cabo realizar lo más apegado a lo siguiente:

Tabla 2: Estatuto de Gobierno de la Universidad Autónoma de Nayarit

Artículo	Dice	Debe decir
4°	El domicilio y la administración de la Universidad Autónoma de Nayarit se ubican en la Ciudad de la Cultura “Amado Nervo” de Tepic, Nayarit. Por acuerdo de sus autoridades, la Universidad podrá instituir dependencias y desarrollar sus funciones en cualquier lugar del estado de Nayarit o fuera de éste, si así lo requiere para alcanzar sus fines y objeto.	El domicilio y la administración de la Universidad Autónoma de Nayarit se ubican en la Ciudad de la Cultura “Amado Nervo” de Tepic, Nayarit. Por acuerdo de sus autoridades, la Universidad podrá instituir <u>Campus Universitarios</u> , dependencias y desarrollar sus funciones en cualquier lugar del estado de Nayarit o fuera de éste, si así lo requiere para alcanzar sus fines y objeto.
17	Los consejeros titulares del Secretariado Universitario serán acreditados por el Rector ante la Secretaría General de la Universidad, durante el mes de septiembre de cada año.	Los consejeros titulares <u>de las Vice-rectorías y del Secretariado Universitario</u> serán acreditados por el Rector ante la Secretaría General de la Universidad, durante el mes de septiembre de cada año.
30	Habrán extensiones regionales de Unidades Académicas que se regirán conforme al Reglamento correspondiente. Al frente de cada extensión regional, estará un coordinador administrativo designado por el Rector. Igualmente, el Rector nombrará a los coordinadores de programa a propuesta del respectivo Director de Unidad Académica. La organización, administración y supervisión de los programas de las extensiones regionales, corresponde a los Directores de las Unidades Académicas respectivas.	Para su mejor desarrollo y funcionamiento, las dependencias administrativas y unidades académicas de la Universidad se organizarán en zonas geográficas denominadas Campus. Habrán Unidades Académicas que se regirán conforme al Reglamento correspondiente. ARTÍCULO 30 A. El rector tendrá la facultad de acordar la creación, escisión o reestructuración de los campus, en atención a lo siguiente: I. Que se cuente con un proyecto académico sólidamente fundamentado, en términos de las necesidades socioeconómicas y culturales que justifiquen su creación; II. Que orienten sus actividades a satisfacer la demandas y necesidades de una región, por medio de la vinculación

		armónica entre las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, y III. Que contribuya a la descentralización eficiente de los recursos y funciones de la Universidad, y al impulso del desarrollo regional.
30		<p>ARTÍCULO 30 B. Cada campus estará a cargo de un vicerrector, el cual será designado por el rector cuando sea necesario.</p> <p>Igualmente, el Rector nombrará a los directores de programa a propuesta del respectivo Vicerrector de Unidad Académica.</p> <p>La organización, administración y supervisión de los programas de los Campus, corresponde a los Directores de las Unidades Académicas respectivas.</p>
30		<p>ARTÍCULO 30 C. Atendiendo a las peculiaridades de su entorno ambiental, social y económico, cada vicerrector deberá proyectar y, previa aprobación del rector, implementar y llevar a cabo un programa de desarrollo del campus, que en armonía con el Plan de Desarrollo Institucional, le permita lograr los siguientes objetivos particulares:</p> <p>I. Elevar la calidad y cantidad, tanto de los servicios administrativos como de las labores académicas, realizados en las dependencias y unidades ubicadas en el campus a su cargo;</p> <p>II. Recomendar al rector la creación, reestructuración o supresión de dependencias administrativas y unidades académicas en el área, conforme a las necesidades reales;</p> <p>III. Dar a conocer a la comunidad la utilidad, beneficio y trascendencia de las actividades realizadas por la Universidad en la zona;</p> <p>IV. Vincular la labor de sus profesores, investigadores y alumnos, con el entorno social y productivo, y</p> <p>V. Gestionar recursos materiales y financieros extraordinarios, en beneficio</p>

		de las dependencias y unidades ubicadas en el campus.
45	El Rector tiene las facultades y obligaciones siguientes: I a III... IV. Nombrar a los directores y subdirectores de Unidad Académica; V a XIX...	El Rector tiene las facultades y obligaciones siguientes: I a III... IV. Nombrar a los Vicerrectores, directores y subdirectores de Unidad Académica; V a XIX...
56 bis	Adicionar este artículo	Las Vicerrectorías son las dependencias encargadas de auxiliar al Rector en el gobierno de la Universidad, dirigiendo las actividades de los departamentos administrativos y coordinando las actividades académicas, de investigación, culturales y sociales que se realicen en los campus a su cargo, con el fin de que se cumpla con los programas previamente establecidos; y sus titulares serán designados y removidos libremente por el Rector.
56 ter.	Adicionar este artículo	Los Vicerrectores deberán reunir los mismos requisitos que se establecen para ser Rector, y sus funciones serán: I. Ser miembro del Consejo Universitario; II. Coordinar en forma permanente con la Secretaría General, los procesos de auditoría de calidad académica que le correspondan; III. Asistir a las reuniones convocadas por el Rector; IV. Vigilar que se cumplan los programas y procedimientos establecidos para el mejor desarrollo de las funciones de la Universidad; V. Representar al Rector en actos académicos, culturales y sociales, que tengan lugar dentro o fuera de la Universidad; VI. Manejar el presupuesto de egresos que le sea asignado; y VII. Realizar todas aquellas actividades que deriven de la naturaleza de su cargo o le sean expresamente encomendadas por el Rector.

95	Los procedimientos de remoción, excepto los referidos al Rector, a los Directores y Subdirectores de Unidad Académica, se iniciarán a solicitud de la tercera parte de los integrantes del Consejo General Universitario o de los consejos de Unidad Académica, según corresponda.	Los procedimientos de remoción, excepto los referidos al Rector, <u>a los Vicerrectores</u> , a los Directores y Subdirectores de Unidad Académica, se iniciarán a solicitud de la tercera parte de los integrantes del Consejo General Universitario o de los consejos de Unidad Académica, según corresponda.
96	Las sanciones serán impuestas: I... II. Por el Rector a los integrantes de la administración central, a los directores y subdirectores de las unidades académicas y de los órganos de gestión académica; III... IV...	Las sanciones serán impuestas: I... II. Por el Rector a los integrantes de la administración central, <u>a los Vicerrectores</u> , a los directores y subdirectores de las unidades académicas y de los órganos de gestión académica; III... IV...

Si las políticas públicas tienden a reconocer la necesidad de adoptar las aportaciones de este trabajo de investigación, con una intervención decidida de la Legislatura Estatal y autoridades universitarias, se podrá contar con extensiones regionales de Unidades Académicas regidas conforme al Reglamento correspondiente. Donde al frente de cada extensión regional, estará un coordinador administrativo, llámese vice-rector, designado por el Rector.

Igualmente, el Rector nombrará a los coordinadores de programa a propuesta del respectivo Director de Unidad Académica. La organización, administración y supervisión de los programas de las extensiones regionales, corresponderá a los Directores de las Unidades Académicas respectivas. Al igual será necesario crear los reglamentos respectivos que derivaran de lo que se establezca tanto en la Ley Orgánica como en el Estatuto de Gobierno de la UAN, que obedecerían en el sentido de la creación de los campus, dotados de personalidad jurídica al igual que su organización, en vías de impulsar de manera descentralizada la educación que ofrece la UAN en la entidad.

Volviendo al inicio, tan importante como haya podido ser la contribución de la Universidad en el cambio político y social, debemos tener presente que su importancia fue aún más significativa como centro cultural, como empresa científica e intelectual, que hasta nuestros días lo sigue siendo. La universidad materializa el saber científico e incuba el espíritu cultural, es el vehículo y presupuesto de la nueva

ciencia, por lo que es importante su crecimiento y cuidar cada una de sus virtudes, para trascender, por lo que es necesario establecer una solida organización dotada de personalidad jurídica.

BIBLIOGRAFÍA

- Estatuto de Gobierno de la Universidad Autónoma de Nayarit. (2004).
<http://www.uan.edu.mx/es/legislacion-universitaria>.
- Informe de Evaluación seguimiento CIEES. (2012). Licenciatura en Derecho Extensión Académica del Sur de la UAN, Ixtlán del Río.
- Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Nayarit. (2003).
<http://www.uan.edu.mx/es/legislacion-universitaria>.
- Mauborgne, R. y Chan, K. (2012). *La Estrategia del Océano Azul*. México: Editorial Norma, bag.
- Tamayo R. (2005). *La Universidad Epopeya Medieval*, México: Editorial UNAM.
- Zamorano, E. (2012) *Ética en las Universidades*, México: Editorial Instituto Mexicano de Contadores.

Políticas públicas para el desarrollo desde una perspectiva educativa, empresarial y digital

*Patricia Carmina Inzunza Mejía
Paulina Saiz Aguilar
Luz María Camacho Angulo*

INTRODUCCIÓN

Con base a la encuesta sobre la percepción pública de la ciencia y tecnología en México 2011, el INEGI (2013), nos revela que la mayor parte de la población urbana entrevistada, considera que las actividades propias de la ciencia y la tecnología, conlleva a riesgos elevados y beneficios escasos. Mientras que consideran que el progreso científico ayudará a: 1) encontrar la cura para las enfermedades como el SIDA y el cáncer, b) encontrar más oportunidades para las nuevas generaciones, 3) hacer nuestras vidas más fáciles, confortables y con mayores niveles de salud, y 4) tener un trabajo más interesante con la aplicación de las TIC. También consideran que las tecnologías de la información (TI) aportan un elevado grado de peligrosidad para el planeta, por lo que se puede observar que existen discrepancias importantes entre la ciudadanía, al referir desconfianza en los beneficios que aportan los avances de las ciencia y la tecnología.

INEGI (2013), en la encuesta realizada, expone que el 60.2% de la población encuestada se manifestó "en desacuerdo" y sólo el 18.6% está "de acuerdo" con lo planteado. Cuando analizamos las respuestas por nivel de educación, encontramos que quienes tienen mayor nivel educativo, estiman que las TI si ofrecen mejorar las condiciones económicas y sociales del país.

Por otra parte, en el orden internacional y con base a lo que la CEPAL (2013) señala, la participación de la inversión TI en la formación bruta de capital fijo en la región en 1990-2010 es comparable a la que exhiben países de mayor desarrollo: en Brasil es comparable a la de Estados Unidos, en tanto Argentina, Chile y México registran valores similares a los de España e Italia. En América Latina, de 1995 al 2008, se verifica una relación positiva entre capital TI, crecimiento económico y productividad. Los activos de tecnología de la información explicaron el 14% del crecimiento del PIB en Brasil, 7% en Chile y México, y 5% en Argentina. Por su parte, en los países desarrollados, esos activos explicaron entre 13% y 25%.

En Sinaloa, existe un reconocimiento creciente de los gobiernos, la academia y el sector privado sobre la importancia central de la ciencia, la tecnología y la innovación (CTI) como motores del crecimiento sostenible y de largo plazo. Sabemos que en la última década se han producido avances en materia del marco institucional y el fortalecimiento de las capacidades de los actores nacionales en este ámbito, Padilla Pérez (2013). No obstante, subsisten debilidades significativas, que se traducen en una baja actividad innovadora en comparación con la que se observa en economías pequeñas desarrolladas y subdesarrolladas como México.

Como responsables de la formación de profesionales en el área de los negocios y las tecnologías de la información en Sinaloa, tenemos la obligación de dar respuestas a las necesidades de la sociedad.

Tras largas jornadas de discusión, análisis y prospectiva, algunos profesores e investigadores de la Facultad de Administración Agropecuaria y Desarrollo Rural de la Universidad Autónoma de Sinaloa, integrantes de los Cuerpos Académicos UAS-CA-272 “Economía del Sector Público y Políticas para el Desarrollo”, y el Cuerpo Académico, UAS-CA-011 “Administración de Negocios y Desarrollo Tecnológico”, hemos reflexionado en las siguientes preguntas:

- ¿Cómo podemos detonar cambios favorables y significativos en entornos académicos que impulsen el desarrollo de Sinaloa y México?
- ¿Qué estamos haciendo como investigadores y educadores para formar personas de mayor calidad?
- ¿Nuestra oferta de TI está a la altura de las necesidades que Sinaloa requiere?
- ¿Es suficiente la capacidad de innovación y conocimiento especializado que se genera en la Facultad de Administración Agropecuaria y Desarrollo Rural?

Para dar respuesta a estas preguntas, se inició con un primer acercamiento con empresarios de la localidad, y encontramos que la sociedad empresarial y productiva de la Región del Évora, considera que no se cubren las necesidades que tienen, por parte de los alumnos en el uso de la tecnología de información. En tanto, que la comunidad académica del área de informática, estima que a nuestros alumnos del área, les hace falta conocer el idioma de los negocios.

Estimamos que mediante la relación simbiótica de las necesidades de las empresas y la formación de los estudiantes en el uso de las TI, podremos asegurar que los

jóvenes hagan un buen uso de las herramientas tecnológizadas², y también se podrá impulsar el desarrollo profesional, empresarial y productivo de nuestra región, para ello, es necesario determinar las competencias que requieren los empresarios de los jóvenes profesionistas. Tenemos en cuenta, que la simbiosis referida entre las empresas y las instituciones educativas, podrá fortalecerse si se establecen bases desde las políticas federales en términos de tecnólogos de la información.

SUSTENTACIÓN

La simbiosis entre la educación, la tecnología y las empresas

Las TI, se han vuelto una herramienta necesaria en la educación y el desarrollo económico. Sin el uso de las TI, sería inimaginable el desarrollo humano y el desarrollo económico de un país hacia una sociedad competitiva; dado que su uso presupone parámetros homologados y universales en su acceso y utilización, como única forma de impulsar el desarrollo humano. En este sentido, el análisis de los factores tecnológicos que inciden en los procesos productivos, empresariales y sociales, conducen a replantear la actuación del sector público, de los empresarios y de las instituciones de educación.

Sabemos que una población sin el uso de las TI, está lejos de alcanzar el desarrollo educativo, y con ello, se estará lejos de lograr el desarrollo económico de las regiones. De ahí que las personas tendrán que pasar por varias etapas o estados: de la educación, a la generación de conocimientos, y de la generación de conocimientos al trabajo remunerado, y del trabajo remunerado al impacto económico de una familia, ciudad o región.

De ahí que es importantísimo hacer la fusión entre las áreas de negocios y el área de la informática; por ello, se necesita vinculación entre las tecnologías de la investigación y la educación. Se requiere de una nueva manera de hacer las cosas entre la educación de la informática, la educación de los negocios, las tecnologías de la información y la tecnología de las redes sociales, de lo que se deriva la siguiente pregunta: Las instituciones de educación pública, ¿estaremos perdiendo un nuevo paradigma de enseñanza con las TI para el sector productivo?

²El término “herramientas tecnológizadas”, es retomado de las aportaciones de Gómez (1991) al referirse que se basa en las tendencias hacia la creciente tecnologización de la ciencia y científización de la tecnología. Por una parte, la ciencia está cada vez más tecnologizada. Los avances científicos dependen cada vez más de las nuevas tecnologías de observación, experimentación y control de la naturaleza. La ciencia es estéril sin nuevos y poderosos instrumentos tecnológicos.

Ha sido ampliamente documentado que el impacto que tienen las TI en la educación y la economía de un país ha sido positiva pero limitada, lo que ha coartado el proceso evolutivo hacia una sociedad incluyente y desarrollada.

En México, se enfrenta el doble reto de, por un lado, acelerar su desarrollo económico; y por el otro, de lograr que éste sea un desarrollo social equitativo. De ahí que la estrategia de evolución y desarrollo hacia una sociedad del conocimiento debería hacer hincapié en la educación y en la innovación de sus sectores empresariales y productivos, para lograr un mayor número de empleos con mejores condiciones de trabajo, mayores salarios y una mayor uniformidad entre los ingresos de los distintos niveles sociales, logrando mayor bienestar económico y social.

Basándonos en lo referido por la Unesco (2005), “las sociedades del conocimiento requieren del empoderamiento social que abarca pluralidad, inclusión, solidaridad y participación”. Sabemos que en los últimos 30 años, se ha puesto énfasis en que las personas, deberán pasar de la sociedad de la información hacia sociedad del conocimiento, basándose en cada vez más personas que manejan el conocimiento en lugar de la tecnología. Asimismo, encaminarse hacia la sociedad del conocimiento, a través de una economía que se basa en el conocimiento, supone definir nuevas estrategias, diseñar nuevos instrumentos y articular política públicas que ayuden a transformar el conocimiento en riqueza.

Se ha observado, que a medida que el conocimiento, la innovación y la tecnología se convierten en factores determinantes para la competitividad, se han podido potenciar las capacidades existentes para transformar el conocimiento en riqueza, lo que pudiese ser la diferencia entre desarrollo y pobreza (Fundación Este País, 2008). Así, se puede identificar que existen ciertas dimensiones claves para el desarrollo de una sociedad del conocimiento como son: la educación, un sistema de innovación, las tecnologías de la información y las comunicaciones, que deben descansar en políticas públicas que impulsen efectos positivos.

Porque ante este contexto, habrá que reconocer que la capacidad y visión de negocios se ha enseñado separada de la perspectiva del uso de las TI, y viceversa, la perspectiva del uso de las TI, se ha enseñado separada del lenguaje de los negocios. De ahí es que debe generarse una estrecha vinculación entre las escuelas de negocios con las escuelas de informática, para mitigar el desconocimiento que los estudiantes de informática tienen respecto a los negocios.

Esto se argumenta, dado que observamos que los estudiantes del área de informática de nuestra Facultad, desdeñan su formación en el área financiera, de contabilidad, de costos, derecho y presupuestos, por tanto, estimamos que la carencia de aprendizaje de los negocios es producto más de su iniciativa y actitud, que del apoyo de profesores e instituciones de educación.

No es fortuito que desde la década de los noventa, se empezó a tener problemas en la industria y las empresas, porque teníamos a individuos capaces en el manejo de la tecnología, pero que carecían de habilidades emprendedoras, de ahí que se prevé la necesidad de educar a los jóvenes en el uso de las TI, pero orientándolas al mejor desempeño de las empresas, y esto sólo podrá lograrse mediante políticas públicas educativas y presupuestarias que lo determinen, mediante el impulso del gobierno, las instituciones de educación superior y la iniciativa privada.

La educación: una condición para el desarrollo

Más que un derecho fundamental expresado en la Constitución, la educación es un eslabón que contribuye a conciliar el crecimiento, la equidad y la participación en la sociedad. Gran parte de los compromisos internacionales en relación con los avances en materia educativa suponen que la educación es un eje clave del desarrollo.

El aumento de los niveles educativos de la población se asocia al mejoramiento de otros factores clave de desarrollo y bienestar, como la productividad, la movilidad social, la reducción de la pobreza, la construcción de la ciudadanía y la identidad social y, en definitiva, el fortalecimiento de la cohesión social, CEPAL (2010).

Es evidente que en México, la educación resulta absolutamente insuficiente para adquirir el capital profesional mínimo que ayude a los profesionistas a incorporarse al mercado de trabajo con buenas posibilidades de mantenerse fuera del desempleo y de la pobreza durante la vida activa. Ello obliga a ampliar el foco de atención a la educación y hacer énfasis en la relación que debe entablarse entre las empresas, el gobierno y las instituciones educativas.

Si bien, se ha registrado el hecho positivo de que desde la década de los noventa, en Sinaloa se ha producido un notable acceso y aplicación de las TI en la educación, el antecedente disponible, indica que se han mantenido las diferencias en las tasas de uso de TI y culminación de estudios. Aquí es justamente donde encontramos el núcleo fundamental para que nuestra región y nuestro estado logre avanzar hacia una mayor igualdad, a través de políticas públicas bien delineadas y estructuradas para su aplicación.

Sinaloa, sigue enfrentando desafíos en el ámbito educativo. Entre estos desafíos, cabe mencionar la baja cobertura de la enseñanza profesional en el uso de las TI, las bajas remuneraciones y el escaso reconocimiento de la labor docente. Con todo esto, las elevadas brechas en materias de introducción y aprovechamiento de las TI, y en gran medida, como consecuencia de todo esto, la falta de vinculación de la educación superior con el mercado laboral, lo que se ve reforzado por el lento crecimiento de la oferta de empleos productivos y de buena calidad.

Nos queda claro que los avances registrados en materia de acceso a mercados, México entero, aún debe transitar de un patrón de comercio con bajo nivel de procesamiento a un patrón de creciente inserción en la cadena global de valor, tipo intraindustrial, en donde la economía se oriente al aspecto digital, y se fortalezca la llamada economía digital y la cadena de valor.

Reducir la distancia cognitiva en el uso de las tecnologías de la información requiere, grandes inversiones en educación y capacidades de investigación, que representan un gasto público significativo para México que dispone de escasos recursos económicos, Padilla Pérez (2013). No obstante, disminuir la distancia cognitiva no significa solamente incrementar las capacidades, sino también garantizar que estas capacidades sean complementarias con el entorno productivo y empresarial, donde la industria, el sector público y el educativo juegan un papel preponderante.

Además, la CEPAL (2013) expone que para que la promesa educativa de las tecnologías de la información pueda cumplirse, es necesario un mínimo de condiciones en acceso, uso, capacidades y contenidos y, sobre todo, que avancen simultáneamente, la existencia de una política de tecnología de la información en educación, como un factor fundamental para que se desarrollen esas condiciones. De acuerdo con la CEPAL (2010), el grado de desarrollo de la infraestructura de información y comunicaciones de un país condiciona transversalmente la realización de todas las actividades que implican el intercambio y manejo de información, desde las orientadas a la producción hasta aquellas de carácter social, centradas en la mejora de la calidad de vida de la población y la formación de capital humano.

Aunque sabemos que la incorporación de las tecnologías digitales en la educación no es un tema nuevo en México, reconocemos que las TI, tienen un fuerte impacto en el sector productivo, educativo y de salud, entre otros, por lo que el acceso y uso de estas tecnologías puede brindar no solo nuevas oportunidades de empleo, sino también de interacción e integración social. Es decir, las TI están llamadas a hacer un aporte al desarrollo económico y social del país, contribuyendo de manera

transversal al logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (entre ellos la educación de calidad) y a la superación de la pobreza y las desigualdades.

Sabemos que nuestro país, lleva alrededor de dos décadas promoviendo proyectos de este tipo para la educación. De hecho, la vía por la cual se ha materializado la introducción de las TI en la educación en México, ha sido sobre todo a través de la política pública, mediante planes, programas y proyectos que surgieron tempranamente, incluso antes de que se llevara a cabo cualquier estrategia nacional sobre las TI. De ahí que nuestro análisis se retoma y se une a la discusión sobre la necesidad de que los países cuenten con una política formal de tecnología de la información, del sector educativo-empresarial para el sector educativo-empresarial. Por todo esto, es imperioso integrar una comunidad académica y científica que construya y difunda conocimiento en torno a la problemática educativa y el uso de las TI.

Las TI como un área de oportunidad

De acuerdo García Guzmán (2011), en el periodo de los años 40's a los 70's, hubo esfuerzos dirigidos a sentar las bases de un modelo científico y de desarrollo tecnológico que atendiera las necesidades económicas, que en aquel entonces estaban referidas a generar una planta industrial de carácter interno y acelerar los niveles de crecimiento económico, ya no sobre la base del sector primario (agropecuario), sino orientado al sector secundario de la economía (industrial).

Sin embargo, después de que el gobierno mexicano declarase que el modelo económico de esa época estaba en crisis, y que era necesario cambiar la política económica mexicana enfocada a la industria orientada a las exportaciones (IOE), se dio un insuficiente impulso a las política de investigación, ciencia y tecnología, dado que se priorizó la estabilización de los indicadores macroeconómicos, en específico el valor de las monedas y la inflación; además que, los recursos se destinaban principalmente al pago de la deuda y no a la inversión.

En este contexto, en estos últimos 30 años, lo poco conveniente ha sido que después de aplicar los principios del "Consenso de Washington", se gestaron políticas verticales, con poca referencia a lo local y con una desvinculación entre la academia, las fuerzas productivas y el mercado, generando con esto, una desarticulación entre el desarrollo tecnológico y el desarrollo social. Además de que las políticas públicas de investigación, ciencia y sobre todo de tecnología, han ocupado un lugar poco relevante en la agenda para el desarrollo. Desde entonces, ante el surgimiento de la política económica de liberalización de mercado, además que se ha dejado de crecer

económicamente, se ha restringido la inversión hacia la investigación, la ciencia y la tecnología.

No obstante, tras redimensionar el papel del sector público, y hasta poco menos de diez años, la gestión pública ha motivado retomar acciones hacia la investigación científica y el uso de las tecnologías de la información en todos los sectores de la economía.

Asimismo, se observa que después de la crisis internacional subprime (2008), el nivel de inversión en México ha sido insuficiente para asegurar un crecimiento sostenible, donde el uso de las tecnologías de la información representa un área de oportunidad que ahora mismo nos permite analizar y difundir la problemática de la enseñanza en la aplicación de los sistemas de información. La TI ofrece un amplio campo de desarrollo, sólo que requiere que se potencie su dinamismo, se inviertan más recursos públicos en su aplicación.

Sin bien, las áreas de oportunidad de las TI, se ven potenciadas con la unión y fuerte vinculación entre el sector público, las empresas y las instituciones educativas Olivares Rodríguez (2006), es preciso mencionar que con base a las condiciones de la economía y la informática, se han derivado de los cambios tecnológicos y la expansión capitalista, lo que nos hace suponer una acelerada evolución del ser humano. Esto lo hemos podido constatar, cuando vemos que las nuevas generaciones o llamados generación digital, referido a los nativos digitales, han crecido manejando la TI casi de manera intuitiva, e innovando de manera natural ante los cambios constantes del mundo digital.

De ahí que, las innovaciones y cambios tecnológicos han favorecido ampliamente a la economía, impulsando la trayectoria y evolución tecnológica en que se sustenta el desarrollo empresarial, e industrial, sobre todo aquellas actividades de base científica; sin embargo, también han incidido negativamente en nuestro entorno educativo, laboral y social, debido principalmente al mal uso que se les da, provocando alto niveles de desempeño ocioso y poco productivo. Esquemas que deben ser restaruados.

La reestructuración empresarial, ha sido impulsada por la aplicación de la tecnología, y ha redefinido la relación entre las condiciones de la innovación industrial y la educación en todos los países, principalmente en aquellos que marcan el ritmo de desenvolvimiento de la producción y su dominio sobre el mercado internacional, Olivares Rodríguez (2006). Un elemento que no debe faltar en esa reestructuración empresarial, es la vinculación empresa-educación-sector público, como una

dirección que las políticas públicas definan para el uso de las TI y el desarrollo educativo, empresarial o económico, social y político, tanto en el contexto empresarial, como en el contexto educativo.

Una política pública orientada a educar para el mejor uso de las TI, redimensionará y permitirá el respaldo económico-legal de las empresas; y sin duda, fortalecerá la relación simbiótica entre las empresas, el gobierno y las instituciones de educación. Estas políticas públicas permitirán un mejor desarrollo de las empresas, la industria, las instituciones de educación superior y la economía.

Políticas públicas para el desarrollo educativo y económico

De Franco Corzo (2012), se retoma la inquietante cuestión al señalar que en México, se extiende la preocupación acerca de si en las condiciones actuales el gobierno sea aún capaz de dirigir a la sociedad. En nuestro país, es terrible el problema de bajo crecimiento económico, que provoca el desempleo de millones de jóvenes que egresan de nuestras instituciones educativas. En este contexto, la sociedad exige que se ejecuten acciones acertadas y efectivas para resolver problemas públicos, realizar objetivos de interés público, producir beneficios de alcance general, es necesariamente una exigencia de políticas públicas.

El diseño de políticas públicas que impulsen la ciencia y la tecnología, deberán reflejar la existencia de una relación inversamente proporcional entre desempleo-pobreza y uso de TI, dado que, ante la necesidad de formar personas para el mejor uso y aplicación de TI, sobresale la necesidad de asignar recursos a proyectos de largo alcance que generen conocimiento de frontera y tecnología de vanguardia.

Sin duda, diseñar políticas públicas para el desarrollo es una tarea compleja, que requiere del conocimiento de diversas áreas del conocimiento como: economía, administración, estadística, ciencia política, derecho, sociología, antropología, psicología y comunicación. Por lo tanto, de acuerdo a Franco Corzo (2012), se requiere de un equipo de trabajo que domine esas áreas, de un líder que obtenga la información precisa y de la opinión de la ciudadanía, de los expertos, de los servidores público y de los políticos.

De la diversidad de estudios sobre políticas públicas, se observa que este campo de estudio constituye un elemento importante, al que se le atribuye una característica interdisciplinaria; dado que su rápida expansión ha vinculado a las nociones de política pública, múltiples y diferenciadas disciplinas. Esta es una de las razones por las que muchos estudiosos de las políticas públicas señalan que es un área compleja; sin

embargo, también reconocen que el carácter interdisciplinario es lo que dota esta materia de gran interés.

Bajo esta idea y reconociendo la importancia de las políticas públicas, se retoma la concepción que sugiere Dewey (1927), al referirse a aquello que concierne a lo público y sus problemas; es decir, se refiere a la forma en que se definen y construyen cuestiones y problemas, y a la forma en que llegan a la agenda política, y a la agenda de las políticas públicas. Por su parte, Pearson (2007), señala que las políticas públicas, se ocupan de aquellas esferas consideradas como públicas, en donde la idea supone la existencia de un ámbito de la vida que no es privado o puramente individual; es decir, corresponde a lo colectivo, característica esencial de lo social.

En este sentido, para descifrar políticas públicas factibles, se parte de que la política pública refleja un vínculo entre la sociedad y su gobierno, por lo que entendemos entonces, que el Estado tiene una función reguladora ante la sociedad, y se ocupa, entre otras cosas, de la distribución del ingreso y de la equidad. De ahí que la manera de actual del Estado, es por medio de las políticas públicas, y es a través de estas que se pueden impulsar los programas de acción del gobierno para incidir positivamente en un determinado sector económico o grupo social.

Siguiendo la definición de Wildavsky (1979), el análisis, de políticas constituye una aproximación que busca integrar teorías, modelos e investigaciones sobre aquellas disciplinas que tienen una orientación económica y social. Así, de acuerdo a Wildavsky (1979:15), se comprende que las políticas públicas “son un sub-campo aplicado, cuyo contenido no puede ser definido a partir de límites entre disciplinas, sino con base en aquello que parece adecuado a las circunstancias del momento y a la naturaleza del problema”.

Así mismo, Heidenheimer, (1986), considera que la política pública estudia “cómo, por qué y para que los gobiernos adoptan determinadas medidas y actúan o no actúan”. Al igual que Heidenheimer, Dye (1976) considera que las políticas públicas estudian “qué hacen los gobiernos, por qué lo hacen y cuál es su efecto”, de tal forma que, se encuentra que la naturaleza, las causas y los efectos de las políticas públicas, exigen propiciar un análisis flexible y abierto, en el cual se eche mano a una diversidad de enfoques y disciplinas, tal como lo sugiere Nagel (1990:440), “el estudio de las políticas públicas exige evitar una perspectiva cuadrada”.

Como es evidente, existe una gran diversidad de enfoques y definiciones sobre el concepto de políticas públicas. Tal como lo señala Togerson (2003), pareciera ser

que se trata de diversas formas de investigar, lo que implica revisar su coherencia al aparente caos, que nos remonta a una actividad de estudio sumamente detallada y compleja. En palabras de Parsons (2007), se puede decir que las políticas se ocupan de aquellas esferas consideradas como públicas, en donde la idea de las políticas públicas suponen la existencia de un ámbito de la vida que no es privada o puramente individual; es decir, corresponde a lo colectivo, característica esencial de lo social.

Finalmente, la política pública tecnológica no puede y no debe ignorar esta realidad sino que, por el contrario, debe concentrar objetivos vinculados con la economía, la educación, y la ciudadanía. Esto se podrá lograr mediante una simbiosis entre el gobierno, las instituciones educativas y la iniciativa privada.

RESULTADOS O APORTACIONES

Como universidad, tenemos la misión de hacer lo imposible y hacer que el mundo trabaje mejor. Eso lo podremos lograr a través de la fuerza que se dé entre la academia, las políticas de gobierno y el quehacer empresarial, permitiendo con ello, formar mejores hombres y mujeres.

Con este ejercicio de análisis y registro de datos, se observa un reconocimiento progresivo entre el sector público, la academia y el sector privado sobre la importancia central de estrechar la relación entre la ciencia, la tecnología y la innovación como motores de crecimiento incluyente y de largo plazo. No obstante, también identificamos la subsistencia de significativas debilidades, producto de una inversión insuficiente de recursos y una reducida vinculación entre los actores del sistema, entre otros factores que merecen ser estudiado como objetos de estudio, diferentes pero no aislados.

Si bien, pese a que nuestro país no se ha recuperado económicamente, tras la severa crisis internacional 2009, reconocemos que las TI impactan positivamente en el crecimiento económico en México, avance que se produce en un contexto de masificación en el uso y acceso de las tecnologías a nivel internacional; lo que, acelera la transición hacia sectores de manufactura avanzada y servicios sofisticados, y cambian en los procesos de negocios, impulsando el desarrollo nacional e internacional de la industria del software y sus aplicaciones.

Al mismo tiempo, dada la velocidad de la revolución tecnológica en curso, México no ha podido reducir significativamente las brechas digitales respecto de las economías más desarrolladas, fenómeno especialmente grave en materia de las tecnologías más avanzadas, como las conexiones de fibra óptica y la banda ancha móvil de alta velocidad. Las viejas y nuevas brechas son indicaciones de alerta para emprender la creciente heterogeneidad digital en el país, y es simultáneamente una oportunidad para la cooperación y coordinación del sector público en el ámbito de inversión pública hacia la economía digital.

Avanzar en el cambio estructural necesario para el desarrollo y la reducción de la inequidad que se vive en el país, y en Sinaloa, requiere formular e implementar una nueva fase de las estrategias para las TI, cuyo eje sea el desarrollo integral de la economía digital, definida como los sectores de industria TI (telecomunicaciones, hardware, software y servicios TI para la agricultura, la ganadería, la pesca, el comercio, y los servicios) y la red de actividades económicas y sociales facilitadas por Internet.

Sin duda, las instituciones educativas, debemos estar al pendiente de estos cambios que inciden en la vida económica y social del país. Por tanto, debemos cuidar las habilidades y competencias tradicionales porque México no tiene aún una estrategia global de tecnologías de la información, ni se ha fijado metas de que investigar acerca de la temática de economía digital. Identificamos que no se atienden los proyectos nacionales en forma organizada; dado que, hay proyectos de necesidades sociales que tampoco están siendo resueltos con suficiencia y además dejamos de atender lo que demanda el modelo de economía digital que ahora tenemos.

La formación en el uso de las tecnologías de la información para todas las áreas del conocimiento, es un área de oportunidad para el desarrollo. Por tanto, consideramos que las políticas públicas deberán impulsar la formación en investigación, ciencia, tecnologías y en competencia explícita en el uso de las TI para lograr el desarrollo de nuestro estado. El estudio, uso y aplicación de las tecnologías de la información, deben ser ya una ciencia emergente que necesita mayor inversión pública.

Ante la responsabilidad de formar individuos, existen múltiples y variados retos, desde dotar al estudiante con las suficientes competencias para irse al mercado laboral, hasta generar condiciones para encontrar un espacio de trabajo. Se combinan una serie de componentes sobre todo cuando el costo de oportunidad en la formación de los estudiantes es muy importante y se tiene que valor que para comer, antes de estudiar tiene que trabajar.

Se requiere un cambio estructural, una reforma de los procesos que permita incrementar la participación de actividades productivas intensas en conocimiento y, por lo tanto, aumentar la digitalización. El desafío es diseñar y aplicar políticas públicas que configuren y consoliden un modelo de difusión e innovación tecnológicas para el cambio de las estructuras y organizaciones productivas en un contexto de co-evolución entre estas, las instituciones educativas y las tecnologías de la información.

Se necesita que, con base en las especificidades económicas e institucionales de Sinaloa, se articule el conocimiento con los sectores productivos. Obliga incorporar las TI en correspondencia a cada uno de los procesos productivos, educativos, empresariales, agro comerciales, entre otros; de tal suerte, que con un cambio estructural virtuoso, impulsado desde las políticas públicas, la economía regional se digitalice y se convierta en una fuente de aumento de productividad, crecimiento económico y desarrollo sostenible.

Consideramos que desde la base de las políticas públicas, se deben organizar las instituciones educativas, los sectores productivos y el sector público, para que mediante la mayor asignación de recursos por parte del gobierno, puedan trabajar más eficientemente las instituciones educativas y los sectores productivos, es decir, que se requiere mayor inversión pública para consolidar la simbiosis entre estos grandes actores para saber trabajar con las TI.

Como docentes, debemos estar conscientes de que los estudiantes tienen una oportunidad de formarse a largo plazo, y que enfrentaran cambios bruscos que les permitirán estar en la dinámica de la economía digital, y así, tratar de hacer un proceso diferente, más allá de la innovación. Es importante, poner en la mesa de la discusión, que tenemos que cuidar reducir la brecha entre la preparación y lo que las empresas demandan, para ahorrar recursos sociales y económicos, dado que, la industria no necesariamente conoce a las instituciones educativas, ni estas a la industria.

BIBLIOGRAFÍA

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2013), Economía digital para el cambio estructural y la igualdad, LC/L.3602, 2013-186, Naciones Unidas, Marzo 2013, Santiago de Chile.

- CEPAL (2010), El progreso de América Latina y el Caribe hacia los Objetivos de Desarrollo del Milenio: desafíos para lograrlos con igualdad (LC/G.2460), Naciones Unidas, Santiago, Chile.
- Dewey, J. (1927), *The public and its problems*, Holt, Nueva York.
- Dye, T.R. (1976,) *What Governments Do, Why they do it, What difference it Makes*, University of Alabama Press, Tuscaloosa, Ala.
- Franco, J. (2012), *Diseño de políticas públicas*, IEXE Editorial, México.
- Fundación Este País (2005), *México ante el reto de la economía del conocimiento*, Fundación Friedrich Naumann, México.
- García, M, (2011), Políticas de innovación científica y tecnológica en América Latina, *Revista Electrónica del Centro de Estudios en Administración Pública de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México*, No. Séptimo (enero-abril), consultado el día 14 de marzo de 2013, http://ciid.politicas.unam.mx/encrucijadaCEAP/arts_n7_01_04_2011/art_ineditos7_4_garcia.pdf
- Gómez, V. (1991), Educación y modernización: El desarrollo científico y tecnológico endógeno como condición para la modernización económica y social, *Revista Educación y Pedagogía*, No. 7, pp. 78-116.
- Heidenheimer, A. (1986), Politics, policy and polizey as concepts in English and continental languages: an attempt to explain divergences, *Review of Politics*, Vol. 48, No.1, pp 3-30.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (INEGI) (2013), *Encuesta sobre la Percepción Pública de la Ciencia y la Tecnología en México 2011*, INEGI-CONACYT, México.
- Nagel, S. (1990), *Conflicting evaluations of policy studies*, en Lynn y Wildavsky (eds.), USA.
- Olivares, E. (2006), América Latina frente al desafío de las tecnologías de la información y la comunicación, *Economía, Sociedad y Territorio*, Vol VI, No. 21, pp 1-21.
- Padilla, R. (2013), *Sistemas de innovación en Centroamérica Fortalecimiento a través de la integración regional*, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago de Chile.
- Parsons, W. (2007), *Políticas Públicas: Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*, Miño y Davila editores y FLACSO, México.
- Torgerson, D. (2003), Entre el conocimiento y la política: tres caras del análisis de políticas. En Aguilar Villanueva, L. (comp.), *El estudio de las políticas públicas*, Editorial Porrún, México, pag.197.

- UNESCO (2005), *Towards Knowledge Societies*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, recurso consultado en Internet: <http://www.unesco.org/publications>, el día 12 de febrero de 2013.
- Wildavsky, A. (1979), *Speaking the Truth to Power: The Art and Craft of Policy Analysis*, Little, Brown, Boston, Mass.; publicado en UK como *The Art and Craft of Policy Analysis*, Macmillan, Londres.

Enfoque del integracionismo pedagógico

*Rafael Hernández Navarrete
Isaías Hernández León
Raquel Hernández Pacheco*

INTRODUCCIÓN

Las tesis de este ensayo perfilan el “Integracionismo pedagógico”. Éste es concebido como un andamiaje conceptual, que sostiene la perspectiva de realizar un análisis crítico de la situación actual por la que pasan las teorías de la pedagogía. Se ofrece como una concepción estratégica, con fundamentos en la ontología y la epistemología:

Entendemos por “andamiaje conceptual” un conjunto de nociones y/o conceptos cuya función es sintetizar nuestra percepción del objeto de estudio.

El “enfoque” E para Mario Bunge es un “[...] cuerpo B de conocimientos de trasfondo, junto con un conjunto P de problemas (problemática), un conjunto A de objetivos y un conjunto M de métodos (metódica): $E = \langle B, P, A, M \rangle$ ” (Bunge, 2005).

Por otro lado, “Andamiaje conceptual” y “enfoque” pueden ser considerados como nociones similares o equivalentes.

SUSTENTACIÓN

César Coll entiende al constructivismo pedagógico como una “idea-fuerza” que permite integrar distintas teorías del aprendizaje que tienen en común el reconocimiento de la importancia de las actividades de los estudiantes en el salón de clases. (Díaz-Barriga, Hernández: 2010).

Pozo (2002) propuso, junto con otros especialistas, la noción de “aprendizaje estratégico” como una noción que conecta “el aprendizaje de los contenidos curriculares con el aprendizaje de los procedimientos y estrategias para aprender más y mejor esos contenidos y hacerlo, paulatinamente, de manera más autónoma”.

El Integracionismo pedagógico es un andamiaje conceptual o enfoque que también propone integrar las teorías contemporáneas del aprendizaje, con la diferencia de

enfatar el uso de la noción de “sistema”, junto con las nociones de “niveles” y “continuos”.

Las tres nociones arriba mencionadas se integran con las concepciones filosóficas del “Naturalismo” y el “Realismo epistemológico crítico”. Estas nociones se presentan en dos tesis.

Tesis 1. *El Integracionismo pedagógico se sustenta en el naturalismo y el realismo epistemológico crítico. En los sentidos en que José Ferrater Mora definió las dos últimas perspectivas.*

Con base en José Ferrater Mora entendemos por “naturalismo” lo siguiente: En la Ontología, a la pregunta: ¿Qué hay? El naturalismo contesta: Hay Naturaleza. Si la Naturaleza se entiende como universo “material” entonces podemos afirmar que lo que hay está relacionado directa o indirectamente con la Naturaleza. Ferrater Mora dice: “[...] si algo es real, es un hecho, proceso o fenómeno natural o está conectado de alguna manera con algún hecho, proceso o fenómeno naturales” (Ferrater, 1983).

Es decir, lo que hay es natural.

El realismo epistemológico crítico desde la posición de José Ferrater Mora: Propone las siguientes conjeturas:

Pueden ejecutarse los actos cognoscitivos “[...] sólo porque hay un mundo al que los sujetos humanos pertenecen, sobre el cual hablan y en el cual actúan” (Ferrater, 1983).

Según la conjetura del realismo epistemológico crítico:

“[...] se pueden conocer, en diversos grados de adecuación, las realidades de que se hable, pero conocerlas equivale a la vez a organizarlas –clasificarlas, explicarlas, interpretarlas, relacionarlas, etc. [...] Pero si las realidades no tuviesen tales o cuales propiedades o no se hallaran dispuestas en tales o cuales estructuras y dentro de tales o cuales tramas de relaciones, no podrían ni siquiera organizarse y, por tanto conocerse”, (Ferrater, 1983).

El naturalismo (ontológico) y el realismo epistemológico crítico son perspectivas coherentes y concertadas que pueden contribuir a la fundamentación de la investigación educativa. Las ventajas se presentan a continuación:

Tesis 2. *El Integracionismo pedagógico pretende aportar un enfoque que tiene ventajas para las investigaciones y prácticas docentes; estas ventajas estarían en aprovechar las nociones de “niveles”, “continuos” y “sistemas” para “situar” las realidades investigadas en el “continuo de continuos” que es la naturaleza.*

En el ámbito de la pedagogía, con base en las ideas de José Ferrater Mora, se propone el “integracionismo pedagógico”. Los conceptos en cuestión son los siguientes:

Sistema.Entendemos por “sistema” a “[...] algún compuesto de elementos que se relacionan entre sí en formas determinadas”, (Ferrater, 1983).

Ofrecemos un ejemplo, -con palabras a las similares de José Ferrater Mora (1983): El “sistema educativo” “consta de muy diversos elementos” y se puede “situar”, -pensar o explicar,- así:1) Los “niveles educativos” “son un elemento indispensable del sistema, pero hay otros elementos que forman parte del mismo”: 2) Estudiantes y docentes que interactúan entre sí. 3) El sistema educativo “funciona con lugares específicos, incluyendo edificios, donde se reúnen” estudiantes, docentes, personal de intendencia, personal administrativo, personal directivo, inspectores, investigadores, ayudantes de investigadores, etc. 4) El sistema educativo tiene leyes y normas conforme a las cuales se realiza la educación.

La noción de “sistema” es una herramienta heurística que permite organizar objetos de estudio. Cada realidad puede ser percibida como un conjunto de elementos relacionados entre sí. El “sistema”, así entendido, es una conjunción de elementos estructurados entre sí.

La noción de sistema es relativa. Es decir, cada uno de los elementos que forma parte de un sistema es un subsistema. Ahora bien, cada subsistema puede ser considerado como un sistema integrado por elementos. La noción de sistema distingue lo “interno” y lo “externo”.

La noción de sistema permite la organización del proceso de la investigación y de su producto: El conocimiento.

Toda realidad específica puede ser enfocada como si fuera un sistema.

La noción de sistema forma parte de teoría de sistemas. Para Mario Bunge (2005) el “Enfoque sistémico [...] participa del principio según el cual todo es un sistema [...], o bien, un componente de éste, por lo que debe estudiarse y tratarse de acuerdo con esto”.

La perspectiva de José Ferrater Mora tiene coincidencias y diferencias con la perspectiva de Mario Bunge (2002), dice:

“Principios ontológicos (metafísicos): Sobre el mundo

01 El mundo existe por sí mismo (esto es, haya o no investigadores).

02 El mundo está compuesto exclusivamente de cosas (objetos concretos).

03 Las formas son propiedades de las cosas (no ideas existentes por sí mismas).

04 Las cosas se agrupan en sistemas: toda cosa es un sistema o bien un componente de un sistema. [...]

Principios gnoseológicos descriptivos: sobre el conocimiento humano del mundo

G1 Podemos conocer el mundo (la realidad), aunque sólo parcial, imperfecta y gradualmente.

G2 Todo acto de conocimiento es un proceso en el sistema nervioso de algún animal.

G3 Los seres humanos sólo pueden conocer dos tipos de objetos: los entes materiales (cosas concretas) y los conceptuales (conceptos, proposiciones y teorías). [...]

Ferrater Mora y Bunge coinciden en la importancia de la noción heurística de “sistema”. Sin embargo, la noción de sistema es insuficiente y está limitada. La noción de “sistema” es una noción heurística que requiere de otra noción llamada “nivel”.

Nivel. La idea de “nivel”, según José Ferrater Mora se expresa así: “[...] entiendo por ‘nivel’ un conjunto de elementos y de estructuras formadas por estos elementos, de modo que las propiedades y funciones de estos elementos y de estas estructuras son explicables dentro de un determinado marco conceptual, es decir, mediante nociones aplicables únicamente al nivel o alguna parte del nivel”. (Ferrater Mora, 1983:28).

La noción de nivel, se entiende aquí en el sentido de que la realidad tiene varios niveles. Los niveles de la realidad son los siguientes:

“[...] “nivel físico”, “nivel orgánico”, “nivel social” y “nivel cultural” (Ferrater Mora, 1983:33). Cada “nivel” sugiere “la disposición de elementos en un plano”, también sugiere “posición dentro de una jerarquía”, (Ferrater, 1983). La teoría de niveles, aquí propuesta, incluye nociones como las de “emergencia”, “dependencia” y “autonomía” sostenidas por (Hartmann, 1959) y pulidas por (Lorenz, 1979) citados por (Ferrater, 1983). La noción de nivel está relacionada con la noción de “continuo”.

Continuo. La noción de “continuo” está relacionada con la noción de “continuo de la realidad” (Ferrater, 1983). Desde la perspectiva ontológica llamada Naturalismo, los niveles de la realidad no están separados entre sí. La naturaleza se presenta como un continuo de continuo de niveles.

Si las investigaciones pedagógicas asumen las nociones de “sistemas”, “niveles” y “continuos” entonces tendríamos lo siguiente:

- a) La noción de “sistema” permite enfocar el objeto inmediato de estudio.
- b) La noción de “nivel” permite explorar los contextos del objeto.
- c) La noción de “continuo” permite “situar” (pensar o explicar) el objeto en la naturaleza.

Si las investigaciones educativas y las prácticas docentes se auspician con las nociones de “sistemas”, “niveles” y “continuos” entonces tendríamos la posibilidad de una sustentación ontológica y epistemológica de las mismas.

RESULTADOS O APORTACIONES

1. El Integracionismo pedagógico aquí propuesto es un enfoque que requiere ser desarrollado y evaluado. Y, en este sentido es una conjetura, perfil o esbozo.
2. Con fundamento en el enfoque integracionista pedagógico se podrían construir conjeturas sobre las comprensiones lectoras, que permitan situarlas, -caso por caso,- como procesos polifacéticos que se pueden investigar y conocer con fundamento en las nociones ontológicas y epistemológicas de “sistemas”, “niveles” y “continuos”.
3. Otra posibilidad, asociada a la anterior, estaría en abordar la práctica docente de “modo situado”. Véase la noción de “cognición situada” en Díaz-Barriga Arceo, F. (2003).
4. Y finalmente el integracionismo pedagógico reúne a la pedagogía en un conjunto de teorías, planes y programas que inciden en una misma realidad, en una misma naturaleza, los alumnos; que sin duda para quien la aplica resulta ser un esfuerzo por comprender de manera “integral” el proceso educativo, amalgamando conocimiento y experiencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Bunge, M. (2002). *Filosofía de la Psicología*, México: Siglo XXI.
- Bunge, M. (2005). *Buscar la filosofía en las Ciencias Sociales*. México: Siglo XXI.
- Díaz-Barriga, F., Hernández, G. (2005). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista, México: McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, F. (2003). *Cognición situada y estrategia para el aprendizaje significativo*, Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consultado 16/04/2009. <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Ferrater, J. (1984). *Diccionario de Filosofía*. 4 Vols. Madrid: Alianza.
- Ferrater, J. (1983). *De la materia a la razón*, Madrid: Alianza.
- Giner, S. (1981). *Sociología*. Barcelona: Península.
- Hartmann, N. (1959). *Ontología III. La fábrica del mundo real*, México: F. C. E.
- Lorenz, K. (1979). *La otra cara del espejo*. España: Plaza Janes.

Pozo, J., Monereo, C. (Coord.) (2002). *El aprendizaje estratégico*. España: Santillana.

La modalidad a distancia como estrategia innovadora de aprendizaje en el nivel de educación superior de la BUAP

Rubí del Rosario Vargas Hernández

INTRODUCCIÓN

El rol de la Universidad del nuevo siglo debe estar apegado a las necesidades de la sociedad y de su entorno, por lo cual las exigencias en las nuevas formas de enseñanza-aprendizaje dan paso a instituir la modalidad de aprendizaje a distancia, donde aquellas personas que por circunstancias adversas de índole laboral o de residencia, o presentan alguna situación especial que les impida asistir diariamente a la escuela, no puedan cursar estudios universitarios de forma tradicional; ésta modalidad ofrece la oportunidad a los estudiantes de planear, organizar y distribuir su tiempo, sus actividades, así como el ritmo y la metodología de su propio aprendizaje, sin someterse a horarios inflexibles como resulta ser muchas veces el sistema presencial educativo, aprovechando además los avances tecnológicos ya que la calidad de dichos estudios se fundamenta en el uso de tecnologías de la información y comunicación, siendo un trabajo totalmente virtual y de forma personalizada donde los estudiantes tienen asignado a un profesor-facilitador especializado, que los apoya y guía en cada materia cursada.

La Modalidad de aprendizaje a distancia, es una forma de recibir enseñanza en línea (e-learning), esto es, sin que los estudiantes asistan físicamente al lugar de estudio, convirtiéndose día a día en una gran oportunidad debido a que el modelo presencial educativo no brinda los suficientes espacios para cubrir la demanda de los aspirantes a ingresar a la Universidad. Sin embargo, la inexperiencia en el autoaprendizaje, la “costumbre” de la enseñanza tradicional, la falta de interacción entre profesor-alumno y la falta relacional entre los grupos sociales son algunas de las manifestaciones que se ven reflejadas en el aprovechamiento escolar de los estudiantes adscritos a esta modalidad.

Por lo tanto, la falta de conocimiento y de experiencia en el manejo de ambientes virtuales del proceso de enseñanza-aprendizaje está causando en los estudiantes la baja aceptación por esta opción de cursar una licenciatura desde la modalidad a

distancia, ocasionando además, que una vez inscritos genere un alto grado de deserción y otra de las veces bajo nivel de aprovechamiento.

El objetivo de este proyecto de investigación es ofrecer una alternativa de aprendizaje a un mayor número de estudiantes de cursar una licenciatura en la BUAP, de calidad y que contribuya a la formación de profesionistas competentes, que al no poder optar por la modalidad tradicional educativa, se les brinde la oportunidad de seguir con sus estudios de tal manera que no se vean interrumpidos por condiciones desventajosas.

SUSTENTACIÓN

La educación a distancia no es un fenómeno reciente, pero si es apropiado denotar que es en los años recientes que ha tomado un papel preponderante en las nuevas formas de educación, señalándose como una de las modalidades que mayor expansión ha registrado en los últimos años a nivel mundial (Juarros, 2007).

Entre los antecedentes de la educación a distancia están los cursos por correspondencia en Europa en el siglo XIX, que se iniciaron por la necesidad de impartir enseñanza a alumnos en lugares aislados, en los que no era posible construir un colegio. Tales cursos se ofrecieron al nivel de primaria y secundaria, y en ellos, a menudo, eran los padres quienes supervisaban el progreso educativo de los alumnos.

Destacan como pioneros de la modalidad países como: Rusia (1850), con su Instituto para la enseñanza por correspondencia, Alemania (1856), que inauguró la enseñanza por correo con el Toussaint y Langenesehdt, ofreciendo el estudio de idiomas, y, por último, Suecia (1889), que cuenta con el Hermods Institute, y que atiende hasta la fecha a una población estudiantil de más de 150 mil estudiantes.

Al principio de la década de los setenta, en Europa Occidental y del Este se tenían identificadas solamente tres universidades con la modalidad a distancia, ubicadas en Francia, la Unión Soviética y África. A mediados de esta misma década se realiza la adopción de la educación abierta y a distancia en el Reino Unido, España, Japón, Israel y Canadá; para la siguiente década se implementan en Irán, Pakistán, Países Bajos, Alemania Federal, China, Tailandia, Costa Rica y Venezuela, entre otros.

Organismos internacionales como United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Banco Mundial (BM) entre otros, que promueven el desarrollo de modalidades educativas alternativas que favorezcan la globalización del Sistema Educativo y que comprometan a formar profesionales que respondan a las demandas y necesidades de competir en un mercado internacional, lo que implica el reto de formar ciudadanos globales. Esto podrá ser logrado a través de sistemas educativos flexibles y con el uso eficiente de la tecnología educativa (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 2001).

En México en los últimos 10 años, se ha observado un crecimiento de la matrícula en programas de las modalidades a distancia y abierta ya que mientras en el 2001 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) reportaba que 38 de las 123 Instituciones de Educación Superior (IES) afiliadas en ese momento, atendían una matrícula de 13 mil estudiantes (ANUIES, 2004) (52% en nivel licenciatura, 12% en nivel de posgrado y 36% en nivel medio superior), en el 2009 tan sólo algunas instituciones afiliadas al Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD) ofertaron 10 mil lugares en programas de licenciatura para una sola generación de estudiantes en esa modalidad, mientras que en el 2011, el Tecnológico de Monterrey reportó 125 mil estudiantes en su sistema de universidad virtual. Además, en los últimos 5 años ha ido en aumento el número de instituciones públicas y privadas que consideran a la modalidad a distancia dentro de su plan de desarrollo. Como ejemplo de esto último podríamos mencionar a la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato, la Universidad Virtual de Michoacán y el programa de Educación Superior Abierta y a Distancia que impulsa la Secretaría de Educación Pública (SEP) y que opera a través del sistema de institutos tecnológicos del país. Por su parte la ANUIES ha dado un impulso fuerte a la creación del Sistema Nacional para la Educación a Distancia (SINED), (BUAP, 2011).

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 del Gobierno Federal consideró como línea de acción el “apoyar la expansión de la educación no presencial y a distancia con criterios y estándares de calidad e innovación permanentes, enfatizando la atención de regiones y grupos que carecen de acceso a servicios escolarizados” (SEP, 2007).

La incorporación de las Tecnologías de información y comunicación (TIC) a la educación ha venido a revolucionar las formas de enseñanza-aprendizaje. Las TIC son los instrumentos y procesos utilizados para recuperar, almacenar, organizar,

manejar, producir, presentar e intercambiar información por medios electrónicos y automáticos. El uso de las TIC en la formación y la educación representa uno de los mayores cambios en los últimos años en las instituciones educativas, teniendo el potencial de contribuir en las diferentes facetas de los procesos de enseñanza-aprendizaje ya que permiten: ampliar el acceso a la educación; fomentar el uso efectivo de los recursos; aumentar la calidad de aprendizaje; mejorar la calidad de la enseñanza; y facilitar el aprendizaje a lo largo de la vida, el aprendizaje de adultos y la capacitación para el trabajo (BUAP, 2011).

La educación a distancia (ED) es entendida como una modalidad de aprendizaje donde los estudiantes y docentes no coinciden en tiempo y espacio, y donde se utilizan ampliamente las tecnologías para la educación con la finalidad de desarrollar un objetivo de aprendizaje predeterminado (ídem).

La ED es una modalidad educativa que se caracteriza por la responsabilidad de una institución para impartir enseñanza, generar y aplicar conocimientos y construir aprendizajes, haciendo uso de las tecnologías para mediar la comunicación entre estudiantes, profesores e instituciones, separados en el espacio y tiempo, potencializando un aprendizaje independiente y flexible (Hernández y Córlica, 2003).

La ED representa una de las alternativas institucionales para impulsar la calidad, ampliar la cobertura y alcanzar la equidad en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Los factores que han determinado el crecimiento de la educación a distancia son:

- Mayor acceso a la tecnología.
- Flexibilidad de adaptación según necesidades y condiciones de los demandantes
- Aumento de la demanda educativa.
- Crecimiento demográfico.
- Insuficientes espacios educativos.
- Elevado costo de la educación presencial.
- Expansión de herramientas digitales
- Incremento de políticas que permiten el acceso a la educación
- Transformaciones globales de la educación
- Exigencias laborales
- Cambios económicos, sociales, tecnológicos, etc.

La ED presenta ventajas y desventajas (tabla 1).

Tabla 1. Ventajas y desventajas de la educación a distancia

Ventajas	Desventajas
Es accesible para todas las personas no importando su condición económica, de edad, de género, de nacionalidad o de sus condiciones físicas.	Se corre el riesgo de la desmotivación y el aislamiento del alumno.
Es flexible, permitiendo que el alumno organice su trabajo escolar en función de otras actividades con las cuales esté comprometido.	La oferta educativa puede ser menor al número de aspirantes o mayor, no alcanzando cubrir la disponibilidad.
Sigue un sistema de auto aprendizaje.	El nivel de deserción puede ser mayor que en el sistema presencial.
Incorpora herramientas tecnológicas y de comunicación.	Requiere de una adaptación específica, generado por el uso de materiales didácticos específicos y aulas virtuales.
Reduce los costos que se generan en la modalidad presencial.	Posibles retrasos en la retroalimentación y rectificación de las tareas desarrolladas
Elimina las barreras geográficas, permitiendo a la sociedad incorporarse a esta modalidad desde el lugar donde se encuentre.	Ofrece limitado intercambio directo de experiencias que proporciona la relación profesor-alumno y alumno-alumno.
El rol del estudiante es activo, realiza tareas colaborativas y genera la habilidad comunicativa.	Ciertas desventajas en relación a la naturaleza de los diferentes saberes.
El estudiante es evaluado a fin de conocer su nivel de aprendizaje, impulsando estrategias para buscar siempre la calidad del aprendizaje.	La educación a distancia no siempre llega a todos los sectores de la población, por falta de alfabetización tecnológica, por desconocimiento o por falta de infraestructura.
Tiene la misma validez que el sistema tradicional.	
Permite continuar con los estudios de las personas que no tienen acceso al sistema presencial	
Facilita el trabajo escolar por la disponibilidad de la información que se encuentra en la plataforma y el acceso a las fuentes ya establecidas.	

Fuente: elaboración propia

Estructura para el desarrollo de la educación a distancia

- *Dirección general:* Responsable de articular los procesos del proyecto.
- *Experto en contenidos:* Docente experto dedicado a la producción intelectual en contenidos del tema a ser impartido a distancia.
- *Profesor tutor:* Apoya, guía y orienta al estudiante en el proceso educativo a distancia.
- *Diseñador instruccional o Asesor de diseño:* Especialista que ayuda al profesor a seleccionar los medios necesarios y diseñar actividades digitales.
- *Asesor en tecnología:* Apoya al equipo docente seleccionando las herramientas tecnológicas adecuadas para el logro por parte del alumno de los objetivos de aprendizaje propuestos

- *Productor de nuevas tecnologías:* Apoya en la producción de material audiovisual que enriquece las clases. Es el encargado de mediatizar los contenidos.
- *Diseñador gráfico:* Selecciona los recursos gráficos adecuados para los cursos virtuales.
- *Evaluador del sistema:* Tiene a su cargo la evaluación de todo el sistema y propone medidas correctivas para solucionar inconvenientes que se hayan producido durante el cursado a distancia.
- *Estudiante:* Uno de los roles más importantes en el sistema de educación a distancia es el estudiante, pues es a él a quien va dirigido el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo esta modalidad.

Cabe destacar que el docente-facilitador al desempeñarse en ambientes virtuales de aprendizaje debe poseer las competencias adecuadas para el trabajo eficiente en la plataforma; ciertas habilidades como es el dominio de las TIC, conocimiento para organizar y gestionar los cursos en línea, así como la habilidad de comunicación a través de las herramientas pertinentes: foros, correo electrónico, etc. De igual manera el estudiante debe poseer un perfil de ingreso acorde a estos requerimientos.

Ante la creciente demanda en la educación superior, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), firma en convenio con el Gobierno del Estado de Puebla en abril de 2011 un acuerdo de colaboración para ofertar programas educativos de nivel superior en la modalidad a distancia y que a través de la Dirección General de Innovación Educativa (DGIE), de la BUAP se gestiona y administra, sin embargo a dos años de haberse implementado en el período otoño 2011 aún se encuentra en franco arranque debido a su incorporación repentina contando solo con la buena voluntad de los involucrados y de la infraestructura requerida, pero sin contar con la preparación de los docentes, así como tampoco con la estructura administrativa adecuada para su eficaz funcionamiento.

Los ambientes virtuales de aprendizaje en la BUAP, se encuentran montados en una plataforma instruccional llamada blackboard, la cual ha ido cambiando periodo tras periodo a fin de optimizar el aprendizaje.

El presente estudio se realizó mediante una revisión de las investigaciones que han realizado instituciones con respecto a la modalidad de aprendizaje a distancia en la educación superior, (UNESCO, SEP, ANUIES, BUAP). Asimismo, se analizaron las propuestas sobre dicha modalidad, describiendo sus principales componentes y condiciones necesarias para su mejor aplicabilidad, sintetizando los ejes básicos que la enmarcan. Y con objeto de conocer la opinión de los estudiantes se aplicó una

encuesta vía correo electrónico a 45 alumnos de un total de 153 que terminaron el segundo año bajo la modalidad a distancia en los 4 programas educativos que hasta ahora oferta la BUAP: Contaduría, Comunicaciones, Derecho y Administración, de los cuales solo 30 estudiantes respondieron.

Según datos obtenidos de la Dirección General de Innovación Educativa (DGIE, BUAP) sobre el ingreso de los estudiantes a la modalidad son (Tablas 2 y 3):

Tabla 2. Ingreso otoño 2011 y otoño 2012

Escuela	Año 2011	Año 2012
Administración	98	69
Comunicación	35	20
Contaduría	56	37
Derecho	152	80
total	341	206

Fuente: DGIE, BUAP

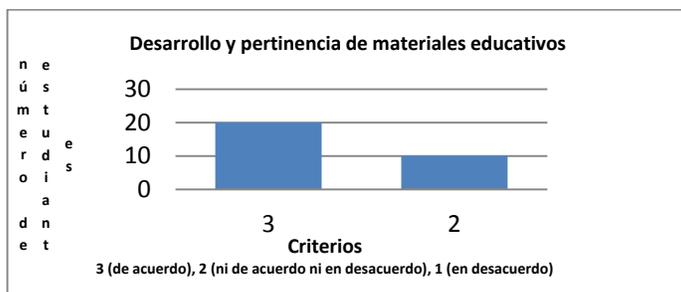
Tabla 3. I. Ingreso. R. Reingreso. Primavera 2012 y 2013

Escuela	I. 2011 R. 2012	I. 2011 R. 2013	I. 2012 R. 2013
Administra ción	60	38	40
Comunicac ión	20	14	12
Contaduría	27	22	19
Derecho	100	79	60
Total	207	153	131

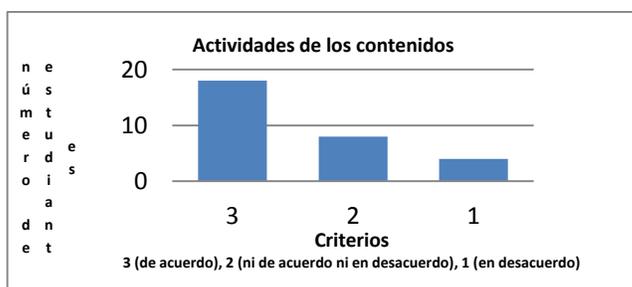
Fuente: DGIE, BUAP

Las variables y los ítems considerados para el cuestionario fueron: Los contenidos; desarrollo y pertinencia de materiales educativos, actividades y evaluación de los contenidos. Docentes-facilitadores; Conocimiento, capacitación, estrategias didácticas, uso de la plataforma y nivel de interacción docente-alumno. Soporte técnico; calidad de los materiales, administración de la plataforma y apoyo técnico. La dirección de la modalidad a distancia; Apoyo a estudiantes, apoyo a facilitadores y gestión de la modalidad. Estudiantes; Nivel de aprovechamiento, Grado de motivación y sus causas, valoración de la modalidad. En cada una de las 17 preguntas cerradas se establecieron los criterios siguientes: 3; de acuerdo, 2; ni de acuerdo ni en desacuerdo y 1; en desacuerdo.

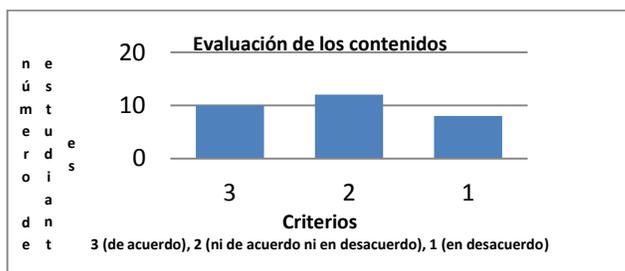
RESULTADOS O APORTACIONES



En cuanto al desarrollo y pertinencia de los contenidos; 20 estudiantes destacan que los materiales educativos son adecuados, sin embargo 10 estudiantes no tienen una buena aceptación de los mismos.

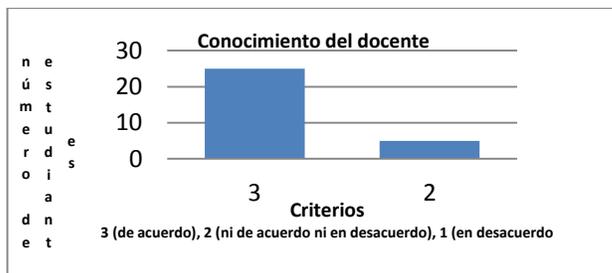


La mayoría de los encuestados (18), indican que las actividades escolares son adecuadas, pero hay que destacar que hay un alto porcentaje de estudiantes (8), que no están de acuerdo ni en desacuerdo en que las actividades sean las adecuadas, y una minoría está en desacuerdo.

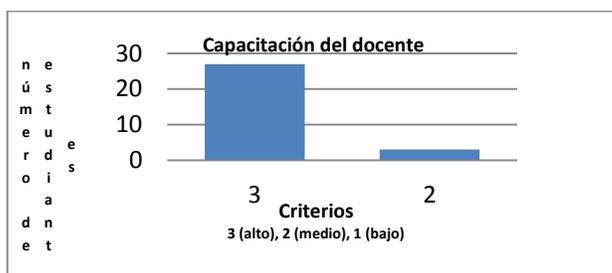


En relación a la evaluación de los contenidos, la mayoría de los estudiantes (12), no están de acuerdo, pero tampoco en desacuerdo que la forma de evaluar los

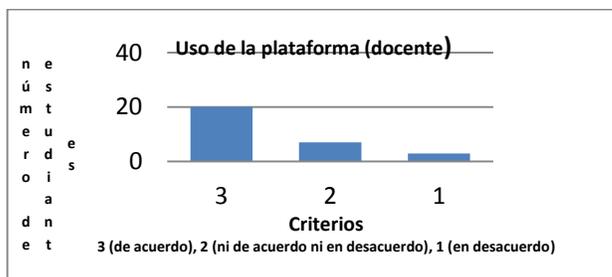
contenidos sea la correcta, 10 alumnos consideran que la forma de evaluación es la adecuada, pero también hay un gran número (8) que está en desacuerdo.



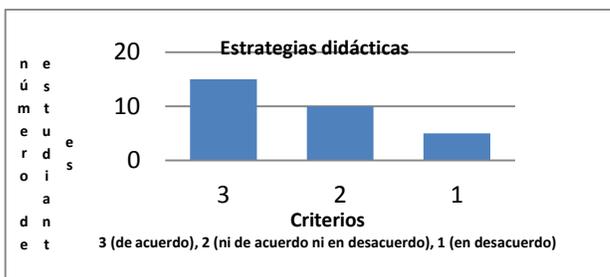
Docentes-facilitadores; un alto porcentaje de los encuestados (25 alumnos) consideran que los docentes poseen los conocimientos requeridos, y una minoría (5 alumnos) ni de acuerdo ni en desacuerdo.



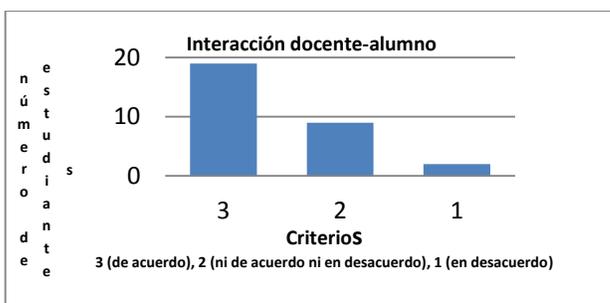
En relación a la capacitación del docente 27 alumnos la consideran alta y solo 3 consideran que es de nivel medio.



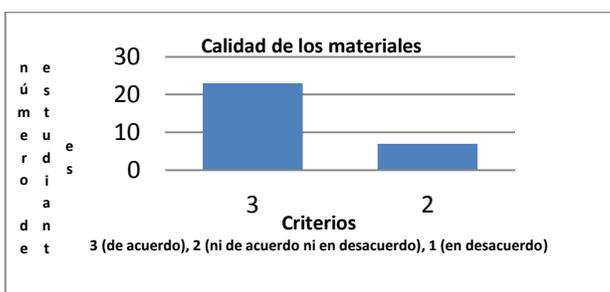
Un alto número de estudiantes (20), opina que el docente hace uso de la plataforma de manera continua y adecuada, 8 estudiantes dicen no estar de acuerdo ni en desacuerdo y solo 2 en desacuerdo.



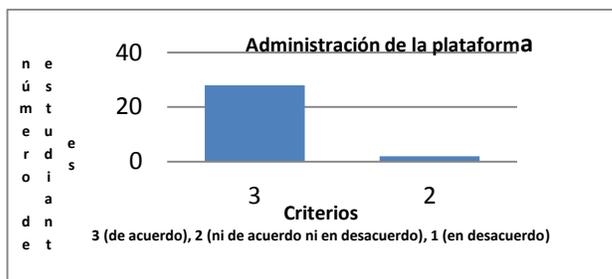
Sin embargo, en función de las estrategias didácticas, un alto nivel de opiniones (10) no está de acuerdo ni en desacuerdo, aunque la mayoría está de acuerdo en que dichas estrategias son eficientes (15 estudiantes) y 5 opinan estar en desacuerdo.



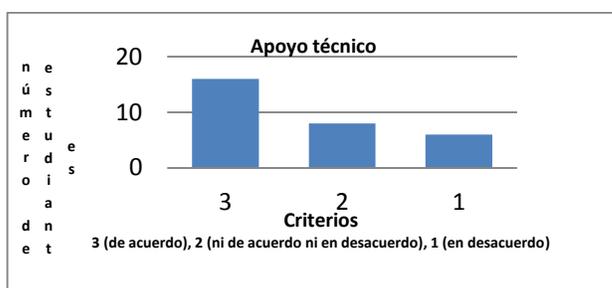
El nivel de interacción docente-alumno también es bueno (20 opiniones), pero hay 10 estudiantes que debemos considerar porque opina lo contrario.



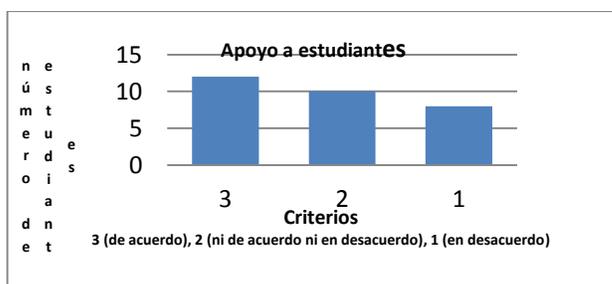
Soporte técnico; 23 alumnos opinan que prevalece la calidad de los materiales, y solo 7 no están de acuerdo ni en desacuerdo.



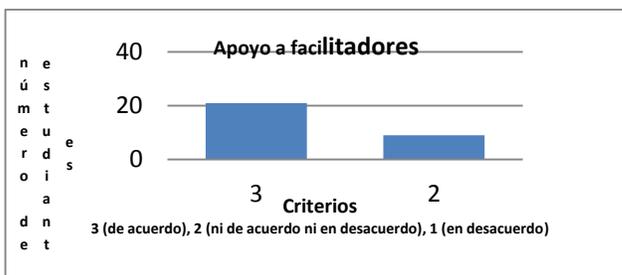
En referencia a la administración de la plataforma, de manera similar los resultados son positivos con 28 opiniones y solo 2 no están de acuerdo ni en desacuerdo.



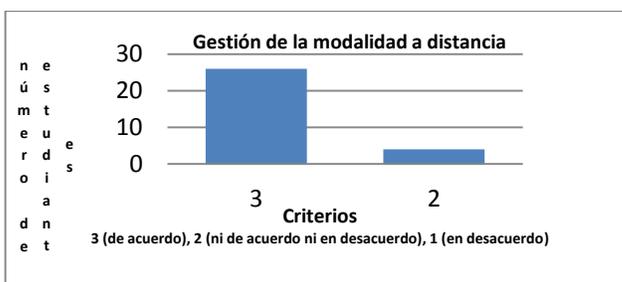
Existe cierta discordancia en lo que se refiere al apoyo técnico, ya que 8 dicen no estar de acuerdo ni en desacuerdo y 6 en desacuerdo y solo 16 de acuerdo.



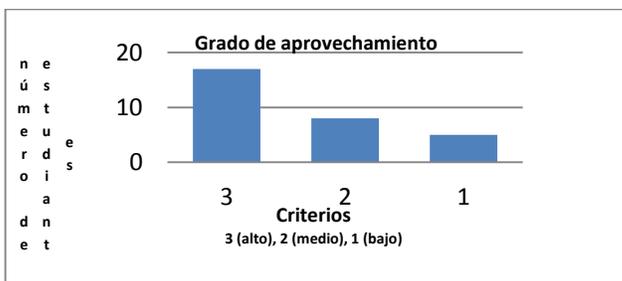
La dirección de la modalidad a distancia; Es necesario resaltar la opinión que tienen los estudiantes en relación al Apoyo que reciben, ya que las opiniones no son favorables, existiendo una pequeña diferencia entre los tres criterios (12,10 y 8 respectivamente).



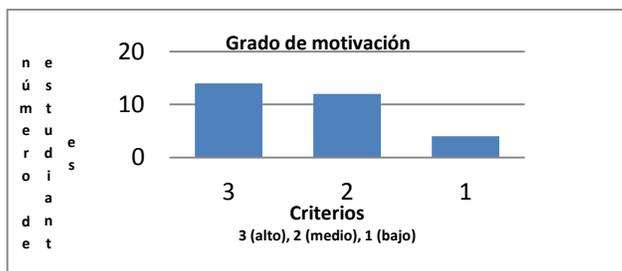
Contrario a lo anterior el apoyo a facilitadores es más acentuado según las 20 opiniones que están de acuerdo y 10 alumnos dijeron no estar de acuerdo ni en desacuerdo.



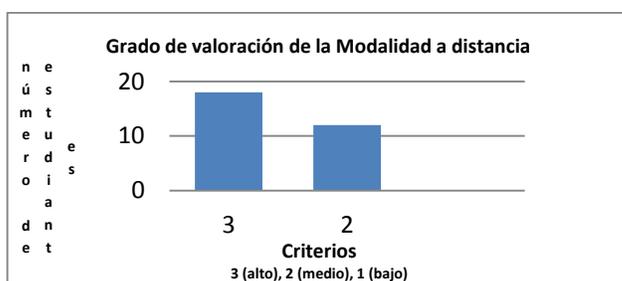
En relación a la gestión de la modalidad, manifiestan estar de acuerdo en que ésta es dirigida acertadamente (26 opiniones a favor y solo 4 se inclinan por el criterio 2).



Estudiantes; El nivel de aprovechamiento según la mayoría de los estudiantes (17) es alto, pero no podemos descuidar lo que manifiesta otro número importante de estudiantes; 8 dicen que es medio y 5 bajo.



El grado de motivación tiene un resultado similar al anterior por lo que es urgente atender este aspecto (14 alumnos manifestaron que es alto, 12 medio y 4 bajo).



Según la valoración de la modalidad es de destacar el resultado en relación a éste ítem, 18 alumnos le dan un alto valor, pero 12 alumnos solo lo valoran como medio.

Se concluyó con base en los resultados obtenidos:

Docentes: El rol del docente, además de ser un experto en su disciplina o área de conocimiento, es un diseñador de escenarios, procesos, ambientes y experiencias de aprendizaje significativos; organizador y planificador del proceso educativo, evaluador del proceso de aprendizaje de los estudiantes y responsable de la mejora continua del estudiante; por lo que recomendamos capacitación permanente a docentes, fortalecimiento del rol de facilitador-guía que promueva la interacción y la comunicación entre profesor y alumno, selección de facilitadores basada en perfiles, brindar seguridad laboral y recompensar de manera justa el trabajo desempeñado.

Estudiantes: Se reconoce como el actor principal del proceso de aprendizaje, sin embargo es notorio que aún falta impulsar el trabajo hacia la motivación del estudiante, que al mismo tiempo valore el sistema de aprendizaje a distancia y que conlleve a incrementar su nivel de aprovechamiento. Se recomienda instituir el curso propedéutico que actualmente se imparte pero que de manera obligatoria se evalúe

para continuar con el proceso de ingreso a ésta modalidad, de igual manera que el examen de selección que se les aplica. Debe establecerse adecuadamente el perfil de ingreso del estudiante. Se recomienda, la interacción y la comunicación constante con las áreas y cargos involucrados, la asesoría y tutoría, la capacitación y seguimiento académico del estudiante.

Dirección de la Modalidad a distancia. Se recomienda la gestión adecuada de la plataforma y demás herramientas digitales innovadoras, necesarias para la buena ejecución de la modalidad, incorporación de nuevos programas de estudio, asesoría y soporte técnico al alumnado, instalaciones e infraestructura de calidad para atender todas las necesidades que se demanden y evaluación constante de los resultados obtenidos en cada período para la toma de decisiones oportuna.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES (2004). *La Evaluación de la Calidad en la Educación Superior a Distancia. Una propuesta metodológica de la ANUIES*. Documento Inédito. México.
- B.U.A.P. (2011). *Modalidad a distancia en el modelo universitario minerva*. DGIE.
- Hernández, M., Córlica, J. (2003). *Características de la Educación a Distancia*. Curso de formación de tutores en Educación a Distancia. Universidad Tecnológica Nacional de Argentina.
- Juarros, M. (2007). *Configuraciones emergentes en la Educación Superior Latinoamericana*. Revista Contexto Educativo, número 37, año VII, UBA. Argentina.
- SEP (2007). *Plan Sectorial de Educación 2007-2012*. México.
- UNESCO. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Recuperado el 12 de marzo de 2013.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2001). *Modelo Académico del Sistema de Educación Abierta y a Distancia*.

Colección: Investigación Educativa y Políticas Públicas
Volumen: Inclusión con Responsabilidad- Tomo II

Se terminó de editar en Marzo del 2014, en el Taller de Artes Gráficas de la Universidad Autónoma de Nayarit, Ciudad de la Cultura “Amado Nervo”, Tepic, Nayarit. México. C.P. 63190.

Edición en formato de libro electrónico.

