

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE GUERRERO
H. CONSEJO UNIVERSITARIO

**GUÍA PARA EL DISEÑO DE
PLANES Y PROGRAMAS DE**



COMISIÓN GENERAL DE REFORMA UNIVERSITARIA

Mayo de 2005

PRESENTACION.....	4
INTRODUCCION.....	6
CAPITULO I. FUNDAMENTOS DEL PLAN DE ESTUDIOS.....	14
1.1. FUNDAMENTOS INSTITUCIONALES.....	15
1.1.1. MODELO EDUCATIVO	16
1.1.2. MODELO ACADÉMICO.	18
1.2. FUNDAMENTOS EXTERNOS.....	26
1.2.1. TENDENCIAS PESADAS	29
1.2.2. NECESIDADES Y PROBLEMÁTICAS HUMANAS VINCULADAS A LA PROFESIÓN	34
1.2.3. CAMPO SOCIO PROFESIONAL	41
1.2.4. ÁREA Y CAMPO DISCIPLINARIO DE LA PROFESIÓN	46
1.2.5. PRINCIPALES AVANCES PSICOPEDAGÓGICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA PROFESIÓN.....	51
1.2.6. TENDENCIAS E INNOVACIONES ACADÉMICAS EN PROGRAMAS AFINES Y RELEVANTES ...	58
1.2.7. COMPETENCIAS PROFESIONALES	65
1.3. FUNDAMENTOS INTERNOS.....	69
1.4. ELABORACIÓN DE LA FUNDAMENTACIÓN DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS.....	76
CAPITULO II. DISEÑO DE OBJETIVOS Y PERFILES DEL PLAN DE ESTUDIOS.....	85
2.1. ELABORACION DEL OBJETIVO GENERAL DEL PLAN DE ESTUDIOS.....	85
2.2. ELABORACION DE PERFILES.....	88
2.2.1. PERFIL DE EGRESO	88
2.2.2. PERFIL DE INGRESO.....	90
2.3. OBJETIVOS POR ETAPA DE FORMACIÓN.....	92
CAPÍTULO III. SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS.....	95
3.1. SELECCIÓN DE CONTENIDOS.....	95
3.2. ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS.....	108
CAPITULO IV. DISEÑO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO.....	122
4.1. DATOS GENERALES DEL PROGRAMA DE ESTUDIO.....	124
4.2. DISEÑO DE LOS COMPONENTES ESENCIALES DE UN PROGRAMA DE ESTUDIO	130
4.2.1. PROCEDIMIENTO GENERAL	131
4.2.1.1. INTRODUCCIÓN.....	131
4.2.1.2. OBJETIVOS.....	132
4.2.1.3. CONTENIDOS	134
4.2.1.4. ORIENTACIONES PEDAGÓGICO- DIDÁCTICAS.....	137
4.2.1.5. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	140
4.2.1.6. MÉTODOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	142
4.2.1.7. BIBLIOGRAFÍA BÁSICA.....	146
4.2.1.8. PERFIL DEL PROFESOR.....	147
4.2.1.9. PRESENTACIÓN DE LOS ELEMENTOS ESENCIALES DEL PROGRAMA DE ESTUDIO	148

4.2.2. CRITERIOS PARTICULARES PARA EL DISEÑO SEGÚN LA MODALIDAD DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE	149
4.2.2.1. DISEÑO DE UN PROGRAMA DE CURSO.....	149
4.2.2.2. DISEÑO DE UN PROGRAMA DE TALLER.....	151
4.2.2.3. DISEÑO DEL PROGRAMA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.....	152
4.2.2.4. DISEÑO DEL PROGRAMA EN TORNO A UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	154
4.2.2.5. DISEÑO DE PROGRAMA DE UN SEMINARIO.....	156
4.2.2.6. DISEÑO DE PROGRAMA DE PRÁCTICA PROFESIONAL.....	157
4.2.2.7. DISEÑO DE PROGRAMA DE SERVICIO SOCIAL.....	160
4.2.2.8. DISEÑO DE PROGRAMA DE ESTANCIA.....	162
4.2.2.9. DISEÑO DE PROGRAMA DE UN CURSO DE ENLACE A DISTANCIA.....	163
4.2.2.10. DISEÑO DE PROGRAMA DE UN TALLER DE ARTE.....	164
4.2.2.11. DISEÑO DE PROGRAMA DE ACTIVIDAD DEPORTIVA.....	165
4.3. PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA SINTÉTICO.....	166
CAPITULO V. SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS.....	168
BIBLIOGRAFIA.....	175
INDICE DE CUADROS Y TABLAS POR CAPITULOS.....	182

PRESENTACION

La Universidad Autónoma de Guerrero, por iniciativa propia decidió emprender un amplio y profundo proceso de reforma integral, con el propósito de lograr mayor calidad y pertinencia en el desempeño de sus funciones sustantivas, cuyo resultado en la primera etapa fue el establecimiento de las bases estructurales y estratégicas de carácter académico - normativo, que orientan el cambio institucional hacia un nuevo modelo de universidad, que nos plantea como reto fundamental:

Convertir a la universidad, en una institución innovadora, moderna, democrática, crítica, propositiva, pertinente, humanista y socialmente comprometida.

En el marco de este importante reto establecido por los propios universitarios y ante el desafío de mayores exigencias de política educativa nacional, referidas a procesos de evaluación y acreditación de la calidad de los programas educativos, me es grato presentar a ustedes, la **Guía de Diseño de Planes y Programas de Estudio** elaborada por la Comisión General de Reforma Universitaria, (CGRU)

La guía se sustenta en los Resolutivos del III Congreso General Universitario, la Ley, el Estatuto y el nuevo Modelo Educativo y Académico, cursos y talleres de capacitación impartidos por la ANUIES, bibliografía especializada, consulta de modelos educativos y guías de diseño de importantes universidades del país, la experiencia de diseño y operación de modelos curriculares flexibles del Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Autónoma de Baja California y la Universidad Veracruzana, así como en la asesoría de expertos de reconocido prestigio nacional. Y en el trabajo de equipo, sistemático, persistente, y esmerado de la CGRU.

Esta guía, junto a otros resultados del proceso de reforma generados en esta segunda etapa, le permiten a la universidad contar con condiciones técnico - académicas y normativas, para avanzar en la perspectiva de alcanzar el objetivo de lograr gradualmente la instauración del nuevo modelo de universidad, y poder cumplir con las metas y compromisos institucionales establecidos por las Dependencias de Educación Superior en el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional 3.0 y 3.1, referidos a diseño y puesta en operación de nuevos planes y programas de estudio, congruentes con el nuevo Modelo Educativo y académico de la UAG

Este documento representa la culminación de un conjunto de esfuerzos realizados por la comisión de reforma, la administración central, la comunidad académica y los asesores externos, que responde a la urgente necesidad de normar y orientar el diseño de planes y programas de estudio de educación superior, que atiendan e integren los criterios, indicadores y parámetros establecidos por los CIEES, COPAES y los organismos acreditadores.

Este documento de trabajo contiene los elementos teórico - conceptuales y metodológico - instrumentales, básicos, que norman y orientan a la comunidad

académica y a las comisiones de diseño curricular de las Unidades Académicas y de las DES, en la importante tarea de reformar los planes y programas de estudio. Guía, que está concebida como un documento, que necesariamente habrá de irse perfeccionando por la comunidad universitaria, a través de su uso en el diseño de planes y programas de estudio,

Reitero ante ustedes el compromiso de respaldar, apoyar y otorgar todas las facilidades institucionales requeridas para que la comunidad universitaria, administración, y comisión de reforma, puedan, de manera coordinada y comprometida, efectuar los trabajos necesarios para que en la presente gestión logremos contar, en términos de diseño y operación, con una plataforma de planes y programas de estudio congruentes con el nuevo Modelo Educativo y Académico y con los criterios, indicadores y parámetros de los organismos acreditadores de programas educativos

Gracias a esta guía institucional, a diferencia del pasado, donde cada quien de manera aislada y de acuerdo con sus posibilidades y capacidades realizaban esta importante tarea, hoy las Comisiones de Diseño Curricular cuentan con este documento de trabajo que norma y orienta esta importante tarea. Y con una política académica institucional integrada por un conjunto estructurado de orientaciones, lineamientos y normas que apoyan, promueven e impulsan el diseño y operación de planes y programas de estudio sustentados en el nuevo Modelo Educativo y Académico, lo que permitirá el desarrollo de un proceso educativo de calidad, consistente y pertinente.

Convoco a toda la comunidad académica, directivos, profesores, estudiantes y personal administrativo, técnico y de intendencia, a participar de manera decidida en el proceso de reforma curricular, coordinado por la Comisión General de Reforma Universitaria, la Dirección General de Planeación y Evaluación Institucional y la Dirección General de Integración de las Funciones Sustantivas.

Son ustedes los actores principales de este proceso de cambio académico, porque son y serán los constructores y ejecutores directos de los nuevos planes y programas de estudio. Estoy seguro que con su disposición, dedicación, esfuerzo, y compromiso de trabajo, son y serán capaces de mejorar la calidad y pertinencia de nuestra oferta educativa y de concretar la reforma académica en la Universidad Autónoma de Guerrero.

M.C. NELSON VALLE LÓPEZ

RECTOR DE LA U.A.G.

INTRODUCCION

IMPORTANCIA Y PROPÓSITO DE LA GUÍA

Como resultado del proceso integral de reforma universitaria, de las exigencias de política educativa nacional y de los cambios del entorno estatal, nacional e internacional, la Universidad Autónoma de Guerrero se ha planteado asumir y emprender el reto de mejorar la calidad en el desempeño de las funciones sustantivas de docencia, investigación, extensión y vinculación

Los universitarios guerrerenses estamos convencidos de que la institución es capaz de responder con oportunidad y pertinencia al compromiso de formar y actualizar recursos humanos de manera integral, capaces de aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a emprender, aprender a ser y a convivir con sus semejantes, con un elevado compromiso social de contribuir al desarrollo del Estado y del país¹; así como de refrendar y asegurar el cumplimiento de su compromiso histórico y social de preservar y acrecentar su pertinencia social en el desempeño del quehacer universitario, para contribuir a la construcción de una sociedad más justa, democrática, equitativa y armonizada con el medio ambiente.

La Universidad, sustentada en la planeación y la reforma como estrategia fundamental del cambio institucional, ha logrado avanzar en la concreción de algunos lineamientos académico normativos² y en la generación de las bases estructurales que hoy nos permiten emprender la reforma de los planes y programas de estudio, congruentes con el Modelo Educativo y Académico (MEyA) y observar las exigencias de política educativa nacional, referidas a procesos de evaluación y acreditación de la calidad de los programas educativos.

En este contexto de retos, compromisos y avances con que cuenta la institución, es donde se ubica la importancia de contar con la **Guía de Diseño de Planes y Programas de Estudio**, como una propuesta teórico conceptual y metodológico instrumental, que tiene como propósito normar y orientar a las Comisiones de Diseño Curricular (**CDC**) en la tarea de diseñar los planes y programas de estudio de educación superior, como estrategia fundamental para la mejora de la calidad y pertinencia de su oferta educativa.

¹ Lineamientos de UNESCO y énfasis de compromiso social de la institución, establecidos en la misión institucional y en el nuevo Modelo Educativo y Académico de la UAG.

² Estos lineamientos académico normativos están contenidos en los Resolutivos del III Congreso General Universitario, Ley, Estatuto, Modelo Educativo y Académico, y Reglamentos generados por la institución.

ENFOQUE DE DISEÑO

La guía propone un enfoque de diseño congruente con el nuevo **Modelo Educativo y Académico**, con el propósito de que las CDC elaboren planes y programas de estudio, que garanticen una:

“Educación integral, centrada en el aprendizaje, centrada en el estudiante, flexible, pertinente y socialmente comprometida, polivalente y competente...”³.

La guía responde a los lineamientos académico normativos que establece el **Modelo Académico**, expresión operativa del modelo general, el cual se integra por el Modelo Curricular y el Modelo de Organización Académica.

El **Modelo Curricular**, norma y orienta que todo plan de estudios de educación superior en la UAG tenga como características centrales: la formación integral, la integración de las funciones sustantivas, la flexibilidad curricular y la equivalencia en créditos, la transversalidad y el enfoque multi, inter y transdisciplinario.

Modelo que se concreta al normar que todo plan de estudios de educación superior, se estructura por las etapas de formación institucional, de formación profesional y la de integración y vinculación, permeadas por los ejes transversales: heurístico, teórico - epistemológico, socio - axiológico y profesional⁴.

Este enfoque en congruencia con el **Modelo de Organización Académica**, plantea superar la forma tradicional de construcción, organización, validación y operación de planes y programas de estudio⁵, que hasta hoy, en cada unidad académica de manera aislada, de acuerdo con sus posibilidades y capacidades, se enfrentaban y asumían el diseño de planes y programas de estudio⁶

En este sentido con fundamento en lo establecido por el III Congreso General Universitario, la Ley y el Estatuto de la UAG, Esta guía establece que desde el diseño hasta la implementación de planes y programas de estudio, tienen como condición indispensable una nueva forma de participación y organización académica, que implica el intercambio, la cooperación y la potenciación de recursos y capacidades para el desarrollo del proceso educativo, a través de la instauración y

³ Principios orientadores que se explican en : “Modelo Educativo y Académico de la UAG, Gaceta Universitaria, Órgano Informativo del H. Consejo Universitario, Año 6, No. 12, febrero de 2005, pp.15-20

⁴ Nociones que se explican en el Modelo Educativo y Académico, en particular en el Modelo Curricular derivado del anterior Op. Cit. pp. 23-50

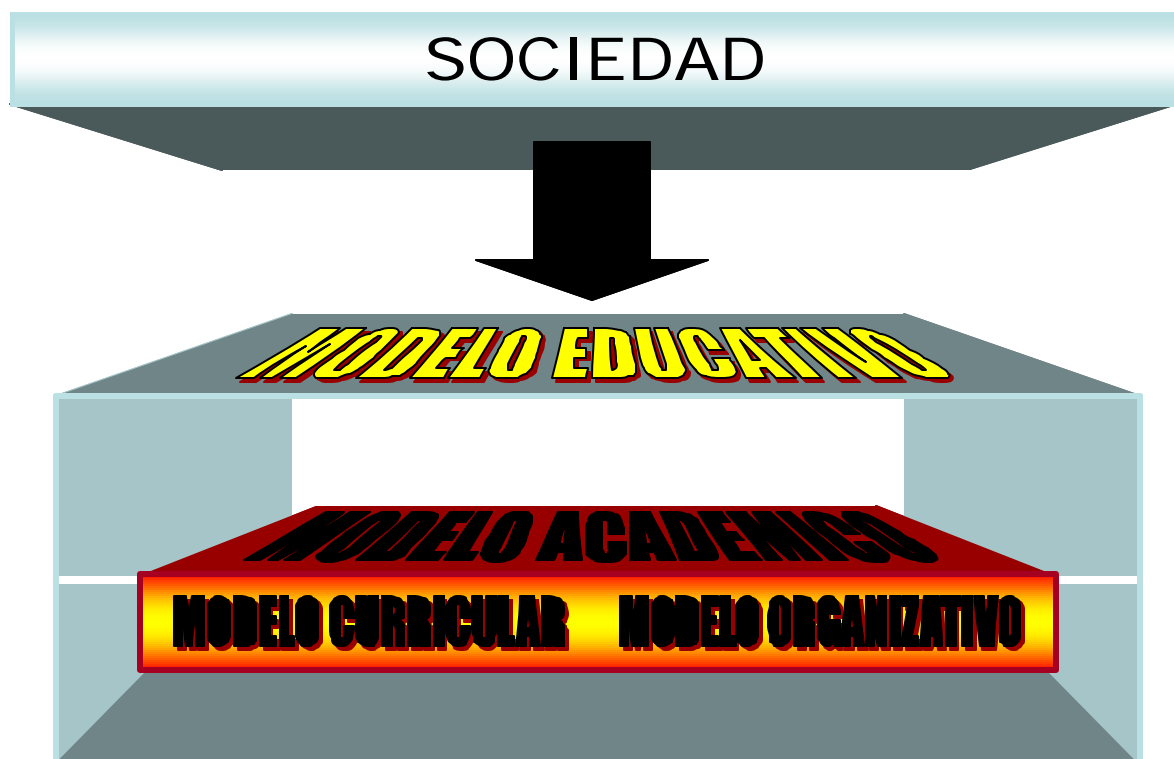
⁵ Como lo establecen los Resolutivos, la Ley, el Estatuto y el Nuevo Modelo Educativo y Académico

⁶ Como acertadamente lo sustenta el Primer Maestro Emérito, Ing. Rafael Bonilla Romero, en su libro “Memoria de la creación y modificación de los planes de estudio en la UAG 1962 – 2001”, donde plantea la falta de capacitación del personal docente en la materia, planes de estudio obsoletos, contruidos con criterios y procedimientos muy heterogéneos, destaca en su diagnóstico, entre otras temáticas.

funcionamiento de las Redes Académicas Institucionales. El trabajo en red tiene como propósito facilitar y hacer realidad la existencia del currículo flexible.

El modelo de organización académica es entonces, condición indispensable para la existencia del curriculum flexible. Propicia que se compartan espacios pedagógicos donde se desarrollen de manera integrada la docencia, la investigación, la extensión y la vinculación; da garantía de operar enfoques no sólo disciplinarios, sino multi, inter y transdisciplinarios; permite la movilidad académica de profesores y estudiantes; posibilita la selección por parte del estudiante de unidades de aprendizaje de acuerdo con su perfil y vocación; viabiliza un sistema de créditos académicos, para facilitar la flexibilidad en contenido, trayectoria y tiempo.

CUADRO 1. COMPONENTES DEL MODELO EDUCATIVO Y ACADEMICO



METODO DE TRABAJO

Para trabajar el diseño de los planes y programas de estudio, lo más relevante es el compromiso que los universitarios tienen con la institución y su proyecto educativo, así como la experiencia acumulada en la práctica, junto con las iniciativas innovadoras de los profesores, que muchas veces ignoradas en el pasado, hoy son reconocidas por ser sumamente valiosas y deberán ser incorporadas durante este proceso.

El método que proponemos para el trabajo de diseño, es el DELIBERATIVO, el cual consiste en el diálogo permanente desde una visión democrática del trabajo colectivo, donde nadie tiene toda la razón y nadie está completamente equivocado, sino que en conjunto se avanza sobre la base de los acuerdos y consensos, aprendiendo de los aciertos y errores, pasando del análisis de los problemas a la propuesta de solución. Este método propone desarrollar la capacidad de percepción de la realidad desde diversas perspectivas, aterriza en problemas concretos ligados a la experiencia de los involucrados, no se limita a reflexiones teóricas porque los cambios se dan siempre en la acción y en contextos particulares.

Se trata de una metodología flexible, con un carácter más bien orientador que asume la gran diversidad de los programas académicos que ofrece la institución, tomando en cuenta las condiciones particulares de cada Unidad Académica, área de conocimiento y/o DES, de tal manera que habrá diversos tiempos, ritmos y modalidades para la elaboración de cada plan de estudios, aunque todos tengan que apegarse a los lineamientos generales planteados en la presente Guía y a los plazos mínimos y máximos que acuerde el H. Consejo Universitario.

La deliberación permite contextualizar los puntos a discutir, de ahí la necesaria flexibilidad en la dinámica grupal de discusión y construcción de consensos, permite combinar la experiencia pasada con la planificación, porque lo nuevo se construye sobre lo viejo y, al mismo tiempo, abre la reflexión hacia el futuro, contemplando lo novedoso, lo incierto y lo posible. Transforma la tarea del diseño curricular en un proceso formativo para los involucrados, porque lleva a la indagación y a la reflexión colectiva. Los participantes aprenden a dialogar, a trabajar en equipo, a respetar las opiniones divergentes, a pensar y construir juntos, tal y como se quiere formar a los jóvenes en una cultura democrática.

En este sentido la metodología de trabajo que se propone, tiene un enfoque principalmente cualitativo, aunque no excluye la información de tipo cuantitativo, porque da la prioridad a los puntos de vista de los actores, académicos y estudiantes, directivos y personal de apoyo, así como de otros sectores directa o indirectamente interesados en la formación profesional, como pueden ser los sectores social, empresarial o gubernamental.

Es parte constituyente del método de trabajo, la forma de participación y organización académica, con la que se habrá de emprender el diseño y operación de planes y programas de estudio, la cual en términos generales se explicó en el enfoque de diseño. Con fundamento en lo descrito en ese apartado, corresponde indicar aquí, que el proceso de diseño se realizará mediante el trabajo en red con la amplia participación e involucramiento de la comunidad universitaria, directivos, profesores y estudiantes, coordinado por Comisiones de Diseño Curricular (CDC), nombradas por la comunidad académica.

Estas comisiones según el caso, podrán ser CDC por programa educativo y/o unidad académica, por área de conocimiento y/o DES y a nivel institucional, las cuales trabajarán de manera coordinada y asumiendo la responsabilidad que le

corresponde, de acuerdo con la etapa de formación que se tenga que trabajar, tal como se indica posteriormente en la guía de diseño.⁷

Las CDC nombrarán un coordinador, encargado de promover la reflexión colectiva y la integración grupal, mantiene una actitud abierta y flexible, que orienta y sugiere, respetando la dinámica grupal y sus propuestas puntuales de trabajo. Identifica intereses, opiniones y busca alternativas conciliatorias.

Cada CDC tiene el compromiso de **leer y analizar los documentos** correspondientes a la temática que se va a tratar, y **realizan los trabajos** que les corresponden, tomando en cuenta las orientaciones de la guía. Después de leer y analizar el apartado o sección de trabajo, **contesta las preguntas rectoras**, luego **trabaja los instrumentos** y tomando en cuenta las indicaciones, elabora de manera sintética el **producto** indicado. El documento final, junto con las tablas correspondientes, serán aprobados y firmados por el colectivo de trabajo, y ratificados por el Consejo de la UA y en su caso la coordinación de la DES

CONTENIDO Y ETAPAS DEL DISEÑO

La Guía de Diseño en cada apartado contiene la siguiente estructura:

Conceptualización	Aquí se define y/o describe el significado del tema del apartado o sección. Además, en algunos casos, se entregan los argumentos o hechos que muestran la importancia o utilidad de ese tema en el proceso de diseño del plan de estudios. Es donde se define de manera básica, qué es y para qué va a servir en el diseño, el apartado o sección.
Objetivo del apartado	Es el propósito a lograr, el qué se propone alcanzar en determinado aspecto a trabajar
Producto	Es la obra o resultado concreto que la CDC y la comunidad docente del programa logran, como resultado de la aplicación de los procedimientos de trabajo sugeridos en cada apartado o sección. Es el resultado concreto que debe construir y obtener la CDC, al final de cada apartado o sección.
Preguntas rectoras	Es la serie de interrogantes que orientan el trabajo a desarrollarse, en el apartado o sección.
Procedimiento	En el se describen los pasos que se deben seguir para lograr el objetivo, orienta el cómo se trabaja determinado

⁷ Las cuales estarán asesoradas y apoyadas por la Comisión General de Reforma Universitaria, la Dirección General de Planeación y Evaluación Institucional y la Dirección de Integración de las Funciones Sustantivas; así como por expertos externos de acuerdo al área de conocimiento a las que pertenezcan y apoyadas en cuanto a requerimientos y estímulos por la administración central, las DES, y las direcciones de unidad académica.

	apartado o sección para elaborar el producto indicado
Instrumentos	Apoyo técnico básico con el que se trabaja, formatos, matrices, guías de entrevistas etc.

Esta Guía, como la mayoría de las examinadas de otras universidades, plantea el diseño de planes y programas de estudio en cuatro fases: a) La construcción de los fundamentos, b) Diseño de objetivos y perfiles, c) Selección y organización de contenidos, y d) Diseño de programas de estudio.

Fases que metodológicamente conviene trabajar de manera sucesiva, dado que cada una genera las condiciones cognoscitivas y de consenso para arribar a la siguiente, lo cual no implica que se tenga que concluir totalmente una fase para iniciar la otra, puesto que el trabajo necesariamente se construye por aproximaciones, hasta lograr la congruencia, consistencia y pertinencia de la propuesta, además de que cada apartado o capítulo como se denomina en la presente guía, puede trabajarse en subcomisiones, cuando así se crea conveniente, cuidando la visión de conjunto tanto del apartado como de todo el documento.

Capítulo I. Fundamentos del plan de estudios

Esta fase es el punto de partida del diseño, ya que en ésta se identifican, describen, analizan y valoran los fundamentos institucionales, externos e internos que orientan y dan contenido al diseño de los planes y programas de estudio. Los productos esperados son estudios breves, fichas descriptivas de los fundamentos, ejercicio de contrastación entre el plan de estudios vigente y el MEyA, así como el documento de fundamentación.

Capítulo II. Diseño de objetivos y perfiles del plan de estudios

En este capítulo se elaboran los objetivos generales, perfiles de egreso y de ingreso y objetivos por etapas de formación, sobre la base de lo realizado en la etapa anterior.

Capítulo III. Selección y organización de contenidos

En este capítulo las CDC se darán a la tarea de seleccionar, organizar, jerarquizar, secuenciar y distribuir por etapas de formación los contenidos identificados, además se definirán y organizarán las unidades de aprendizaje y el mapa curricular con atención a las competencias, etapas de formación y ejes transversales.

Capítulo IV. Diseño de programas de estudio

Apartado con el que concluye el proceso de diseño, y que tiene como objetivo elaborar los programas sintéticos de las unidades de aprendizaje definidas en el mapa curricular, así como orientar el diseño de las modalidades de aprendizaje, tales

como cursos, talleres y seminarios entre otros. Desde luego los productos de este capítulo serán los programas sintéticos de acuerdo con las modalidades de aprendizaje que se hayan determinado.

Capítulo V. Sistema de evaluación

En este capítulo se plantea la pertinencia de diseñar y operar un programa de evaluación permanente sobre la operación del plan de estudios, que permita hacer los ajustes correctivos sin necesidad de recurrir a un cambio total del mismo, para mejorar de manera oportuna la calidad de los planes y programas de estudio. Este programa contempla los cortes evaluativos por generación que fundamentarán los cambios respectivos.

Con fundamento en los resolutivos del III Congreso General Universitario, la Ley, el Estatuto y el nuevo Modelo Educativo y Académico, y de acuerdo con el enfoque de diseño y la metodología de trabajo planteada en la presente introducción, esta guía reafirma la determinación metodológica de construir en red, el diseño de los planes y programas de estudio, como condición, básica e indispensable, para hacer efectiva y real la existencia del currículum flexible en la UAG.

En consecuencia, como se indica en el apartado de metodología de trabajo de esta introducción y en los capítulos II y III de la presente guía, la forma de participación y organización académica en el proceso de diseño de los planes y programas de estudio, se realizará a través de tres tipos de comisiones de diseño curricular, en congruencia con las etapas de formación que establece el nuevo Modelo Educativo y Académico.

La CDC del programa académico y o unidad académica, la CDC del área de conocimiento y/o DES y la CDC por nivel educativo o institucional, las cuales tendrán directamente determinada responsabilidad y necesaria coordinación entre estas, en el diseño de planes y programas de estudios de acuerdo con las etapas de formación establecidas, como se indica en los capítulos II y III de esta guía de diseño, así como en el anexo correspondiente⁸

⁸ La Comisión de diseño curricular por programa académico será directamente responsable de diseñar el Núcleo de Formación Profesional Específica y de la Etapa de Integración y Vinculación, en coordinación con las CDC respectivas del área de conocimiento y/o DES, y de la CDC institucional. Y participará en coordinación con la CDC de área de conocimiento y/o DES, en el diseño del Núcleo de Formación Básica Disciplinar, de la Etapa de Formación Profesional Específica. La CDC del área de conocimiento y/o DES, será directamente responsable del diseño del Núcleo de Formación Básica Disciplinar., de la Etapa de Formación Profesional, en coordinación con la comisión de diseño del programa académico. La CDC de la universidad (institucional) en el nivel educativo correspondiente, será directamente responsable del diseño de la etapa de formación básica institucional, en coordinación con las CDC de área de conocimiento y/o DES, así como con la CDC del programa académico

CUADRO 2. PROCESO DE DISEÑO DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO.



CAPITULO I. FUNDAMENTOS DEL PLAN DE ESTUDIOS

El diseño de todo plan y de sus respectivos programas a de estudios no puede consistir exclusivamente en la selección y secuenciación de contenidos en función de la disciplina o área de conocimientos que es su objeto de estudio.

Por el contrario, en la medida que se aspira a contar con planes y programas de estudio que de manera congruente con la definición e identidad asumida por la Institución responda ante los nuevos escenarios científico-técnicos y socioeconómicos y culturales, es indispensable que su diseño se fundamente sólidamente.

Para dicha fundamentación es necesario considerar aspectos de tres órdenes: el **institucional**, aludiendo con ello al proyecto que la institución asume para su propia definición e identidad en la perspectiva del cambio; el **externo**, referido a lo que acontece en el exterior de la institución educativa pero que incide sobre su tarea formadora y más particularmente en la profesión y por lo mismo en las orientaciones y características de su plan de estudios; y, el **interior**, relacionado con los planes y programas de estudio vigentes.

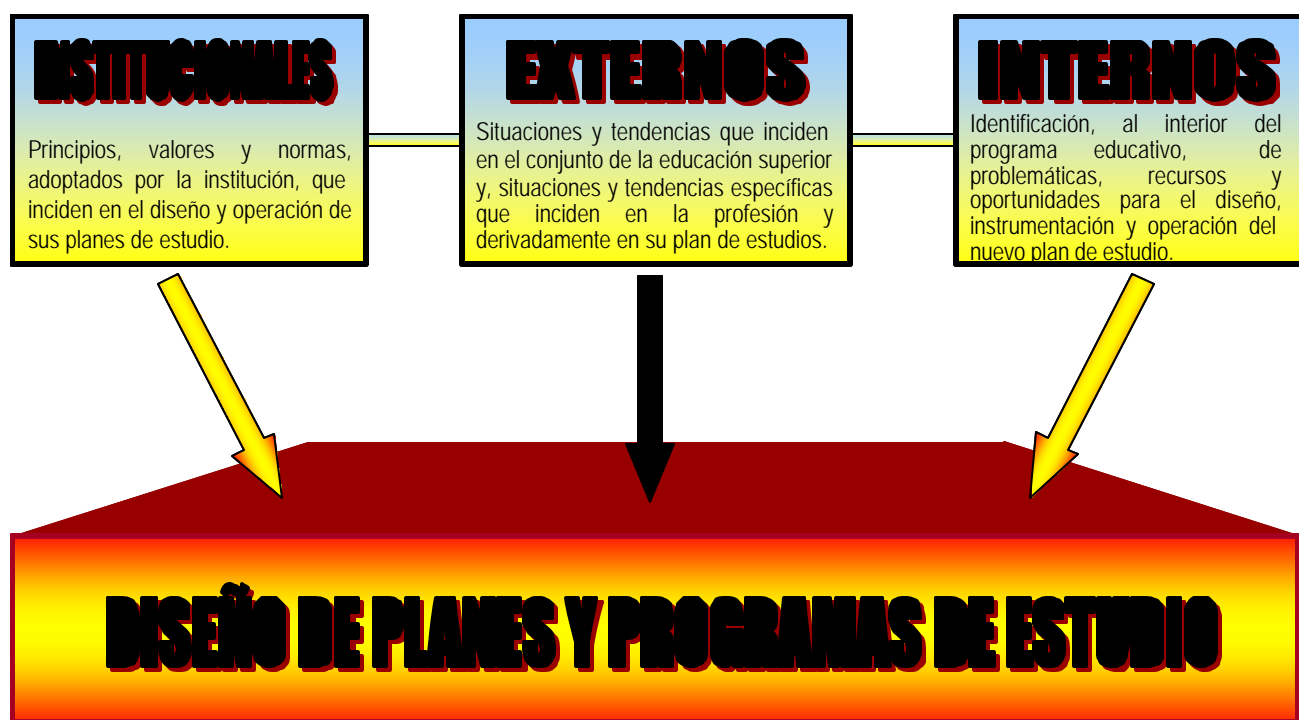
Fundamentos **institucionales** son los fines, los criterios, las normas y los procedimientos, asumidos por la universidad para orientar, entre otras cosas, el desarrollo y operación de sus planes de estudio Algunos de esos contenidos prescriptivos, al ser criterios y valores con los que la universidad se identifica y con los que interpreta y juzga su quehacer y su entorno, han de emplearse, necesariamente, para valorar, optar y priorizar frente a procesos y teorías que podrían determinar las posibles características de un nuevo plan de estudios. Estos fundamentos son explicitados en documentos oficiales de la Institución, especialmente el MEyA.

Los fundamentos **externos** son, por un lado, situaciones y tendencias que afectan al conjunto de lo educación superior y por tanto a cada uno de los programas que la constituyen y por otro, son las situaciones y tendencias más específicas que experimentan las disciplinas y el desempeño de cada profesión en los contextos científico-técnico, productivo y sociocultural contemporáneo, a nivel regional, nacional e internacional y que plantean nuevos retos y demandas educativas, mismas que la UAG debe atender en tanto institución pública al servicio de la sociedad.

Los fundamentos **internos** son las problemáticas, recursos y oportunidades que evidencia, centralmente el plan de estudios y complementariamente el programa educativo al que pertenece ese plan con relación al diseño, instrumentación y operación de un nuevo plan de estudios. Esos fundamentos, se identifican al contrastar el plan de estudios vigente y elementos del programa educativo que directamente inciden en ese plan con los elementos que habrá de caracterizar a todo nuevo plan de estudios según lo señala el MEyA adoptado por la UAG.

Esquemáticamente, pueden presentarse estos tres tipos de fundamentos de la siguiente manera:

CUADRO 3. FUNDAMENTOS DEL DISEÑO DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO



1.1. FUNDAMENTOS INSTITUCIONALES

CONCEPTUALIZACIÓN

Los fundamentos **institucionales** son los fines, los criterios, las normas y los procedimientos, asumidos por la universidad para orientar el diseño y operación de sus planes de estudio. Algunos de esos contenidos prescriptivos, al ser criterios y valores con los que la universidad se identifica y con los que interpreta y juzga su quehacer y su entorno, han de emplearse, necesariamente, para valorar, optar y priorizar procesos y teorías que determinan las posibles características de un nuevo

plan de estudios. Estos fundamentos son explicitados en documentos oficiales de la Institución, especialmente en el MEyA y de manera más sucinta en la Ley y Estatuto de la universidad.

1.1.1. MODELO EDUCATIVO

La Universidad Autónoma de Guerrero enfrenta el desafío de proponer alternativas a los problemas derivados de la extrema pobreza de su población en muchos lugares de esta entidad federativa y de su desarrollo desigual. Los cambios tecnológicos y científicos que se requieren para enfrentar esos desafíos imponen retos a las universidades en términos de su modelo educativo. Dado que el **modelo educativo** es la expresión de la relación que la Universidad debe tener con la sociedad, la UAG debe mantener por tanto, un constante diálogo con su entorno, de modo que los conocimientos, los saberes, la cultura que orientan su acción universitaria tengan una correspondencia con sus funciones sustantivas.

Así, el modelo educativo⁹ define lo que la institución y su comunidad consideran que debe ser la forma y el contenido de sus procesos de transmisión, generación y difusión del conocimiento y de la cultura. El modelo educativo se fundamenta en sus principios, valores, misión y visión, sistematizados y normados en la Ley y Estatuto de la U.A.G.

El nuevo *Modelo Educativo y Académico de la UAG (MEyA)* se propone el desarrollo armónico de todas las capacidades y facultades del estudiante de tal manera que aprenda a aprender, a hacer, a ser, a emprender y a convivir con sus semejantes y con el medio natural¹⁰. Sus características son las siguientes:

Educación integral. Es aquella que fomenta el desarrollo armónico de los y las estudiantes en todas sus dimensiones (intelectuales, físicas, afectivas, éticas y estéticas), acorde a una visión holista y multidimensional del ser humano, mediante la interiorización y vivencia de los valores éticos y sociales perseguidos por la institución.

Significa también la construcción de competencias generales y específicas que consideren perspectivas multidisciplinarias o transdisciplinarias, implica además el desarrollo de actitudes y la integración de valores profesionales que reconozcan y atiendan la problemática social, el trabajo en equipo y el respeto a la diversidad.

Educación centrada en el (la) estudiante. El MEyA pone en el centro del proceso educativo al estudiantado en su contexto psicológico, social y cultural, quien en su calidad de actor y destinatario fundamental del proceso educativo participa, en el marco del currículo flexible, en la determinación de su ruta de formación académica y/o profesional con un alto grado de responsabilidad y autonomía.

Los planes y programas de estudio considerarán los intereses y las necesidades formativas de los educandos que se desprenden de sus procesos específicos de maduración, desarrollo e individuación¹¹. El estudiantado participa en la determinación del rumbo, tiempo y ritmo de su auto-aprendizaje tanto en el aula como fuera de ella.

⁹ Ver en el anexo Principales modelos curriculares vigentes

¹⁰ Estatuto de la Universidad Autónoma de Guerrero, Art. 80, Gaceta Universitaria, año 5, N° 9, abril de 2004, p. 17

¹¹ Estatuto de la Universidad Autónoma de Guerrero, Art. 82. Ob. Cit. P. 17

Esa participación estará delimitada por lo estipulado en el programa educativo en una serie de rubros, entre otros, en cuanto a su permanencia en el aula y al número mínimo de créditos que deberá cubrir semestralmente.

Educación centrada en el aprendizaje. El MEyA hace énfasis en el aprendizaje significativo, relevante, contextualizado y autónomo; que prepara para la vida. Este modelo permite al (la) estudiante construir proyectos de investigación, apropiarse de metodologías, técnicas y procedimientos para el tratamiento de problemáticas específicas buscando soluciones mediante un pensamiento reflexivo y crítico.

La educación centrada en el aprendizaje implica la corresponsabilidad entre el sujeto aprendiente y el docente facilitador. Pone el acento en las experiencias de formación para la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades y destrezas, así como para el fomento de actitudes y valores.

Flexibilidad curricular. La flexibilidad curricular equivale a la existencia de alternativas de formación en el marco de los planes de estudio, de manera que el estudiantado tenga un mayor margen de opción entre las rutas y ritmos de formación profesional.

La flexibilidad se concretará en los planes de estudio a través de la creación de cursos optativos, de secuencias alternativas para el estudio de los contenidos temáticos, de opciones terminales en la formación profesional y de alternativas temporales para cursar la carrera elegida.

Esta flexibilidad quedará establecida en cada programa académico y en cada fase de formación, a través del rango mínimo y máximo de créditos a cursar en cada periodo escolar, de la determinación de tiempos máximos y mínimos de permanencia en el programa educativo y del establecimiento de requisitos o antecedentes necesarios para matricularse en cada curso.

Por otra parte, cada estudiante podrá tomar cursos en otros espacios universitarios u otras instituciones, de manera presencial o virtual, con el mismo valor en créditos supeditado a la aprobación por las instancias académicas de cada Unidad Académica, para lo cual cada plan de estudio señalará los criterios de equivalencia nacional e internacional de reconocimiento de créditos por curso¹².

Educación pertinente¹³ y socialmente comprometida. Es aquella que en términos de su oferta, propuesta curricular y práctica educativa reúne un *conjunto articulado de características y de condiciones* que contribuyen a enfrentar y resolver algunas de las problemáticas fundamentales del entorno de la institución educativa.

Una educación se considera pertinente cuando se encuentra en consonancia con las condiciones cambiantes del entorno, cuando la institución promueve la criticidad constructiva y reflexiva frente a las normas y saberes de un campo del conocimiento, cuando se fomenta la capacidad de auto formarse permanentemente, cuando se recrea el conocimiento al servicio de la sociedad, cuando el (la) profesional se compromete con el bienestar de sociedad y se conduce con equidad, en una actitud de respeto a la alteridad, en un ambiente de democracia.

Así, pertinencia social y pertinencia profesional se conjugan en la formación de un ciudadano consciente de su función social, de su responsabilidad en cuanto al desarrollo sustentable de su país y del planeta, y a su vez, un profesional eficiente, actualizado cuyo trabajo cobra sentido en la búsqueda del bienestar humano (aprender a hacer, a vivir juntos y a ser). Ese compromiso social se expresa como solidaridad con la sociedad guerrerense cumpliendo con la Ley de la UAG que señala que ella ejercerá [...] *un permanente compromiso de solidaridad con la sociedad*

¹² ANUIES, Ob. Cit. p. 36

¹³ Pertinencia significa: oportuno, adecuado, conforme a...

*guerrerense, en particular con los sectores en pobreza extrema y con los pueblos indígenas de la Entidad*¹⁴

Esta característica del NMEA se reflejará en la descripción del perfil de egreso de cualquier programa educativo de la UAG, en los objetivos del currículo, en la selección, articulación y organización de contenidos formativos que corresponden a las competencias profesionales, sociales y otras que se le requerirán al egresado y en el cuerpo de orientaciones pedagógicas y estrategias didácticas que permiten el cumplimiento de los propósitos educativos finales especificados en el perfil de egreso¹⁵.

Educación polivalente. Es aquella que desarrolla en el (la) estudiante la capacidad de adaptarse a diferentes contextos y necesidades profesionales. Las mutaciones aceleradas del contexto, la cada vez más rápida obsolescencia de los conocimientos y tecnologías y las consecuentes innovaciones científico técnicas, la complejidad cada vez mayor de los campos profesionales y la globalización económica que conduce al desempleo y la movilidad laboral, hacen imprescindible una educación regida por este principio.

La polivalencia será posible en la medida en que los contenidos de los programas educativos enfatizan los aspectos básicos de la formación, y el desarrollo de competencias para la vida.

Educación competente. Consistente en un conjunto de actitudes y capacidades que permitan al (la) estudiante resolver de manera eficiente y eficaz y con sustento ético las problemáticas propias de su trabajo profesional y de vida personal y social.

Para la UAG ofrecer una educación competente significa brindar una formación a los educandos que los haga capaces de concursar, acceder y proyectarse laboralmente en los puestos y ocupaciones que para su profesión ofrece el mercado de trabajo; contar con una plataforma curricular que esté en condiciones de ser evaluada y competir con éxito con otras ofertas educativas de calidad existentes en la entidad y el país.

1.1.2. MODELO ACADÉMICO.

El Modelo académico es la expresión operativa de las orientaciones de la misión, visión y el modelo educativo institucional. Contiene dos aspectos básicos: el modelo curricular y la estructura organizacional.

CUADRO 4. MODELO ACADÉMICO.

¹⁴ Ley de la UAG

¹⁵ "La Universidad en el siglo XXI" ANUIES. Ver también: Lautaro Prado, *La Universidad que Guerrero reclama*, UAG, Chilpancingo, 2003



El modelo académico considera: tanto las normas, sistemas y procesos, como las instancias de organización, participación y decisión de los actores del proceso educativo, e incluye también los recursos humanos y materiales y organizacionales de apoyo que se constituyen en la institución con la expresa finalidad de operar, evaluar y desarrollar su oferta educativa.

La organización académica es el conjunto de figuras organizativas de participación, coordinación, gestión y dirección colegiadas de los asuntos académicos, existentes en las unidades, redes o colegios.

Integración vertical y horizontal de niveles y funciones

La plataforma curricular de la UAG tiene que ser una totalidad integrada en dos sentidos:

- Verticalmente: Los niveles de formación de la UAG tendrán, según el caso, explícitas relaciones de antecedencia o consecuencia.
- Horizontalmente, en cuanto que la institución poseerá determinadas orientaciones y finalidades formativas compartidas de carácter general.

La integración de las funciones sustantivas es una estrategia formativa que permitirá: articular objetivos y eventos formativos, dar coherencia a los objetivos y contenidos educativos planteados y responder a los requerimientos de perfil de nuevo ingreso que requiere el nivel consecuente.

Un currículum pertenecerá a un modelo funcional o a uno crítico, según la concepción de ser humano, sociedad y papel social de la educación que él exprese. Desde otro ángulo, ese currículum pertenecerá a un modelo disciplinar, modular o politécnico según las concepciones psicopedagógicas que se adopten para caracterizar, organizar y clasificar en el mapa curricular, los contenidos formativos y las unidades de aprendizaje que lo integran. Finalmente, pertenecerá a un modelo rígido, semiflexible o flexible según el grado de participación que el educando tenga la determinación de la orientación, contenidos, ritmo y diseño de su ruta formativa.

Al nuevo Modelo Curricular de la UAG lo caracterizan: su orientación crítico humanista, la formación integral, la integración de las funciones sustantivas y de

los niveles de estudio, la transversalidad y la flexibilidad. Sobre este último aspecto, el sistema de créditos juega una función nodal.¹⁶

Sistema de créditos. El crédito es un valor numérico asignado de manera diferenciada a las diversas unidades de aprendizaje que integran el mapa curricular. Ese valor en créditos que se le adjudica a una unidad de aprendizaje se efectúa con base a la estimación del tiempo y carga de trabajo que los alumnos dedican a una unidad de aprendizaje..

Por tanto, el valor en créditos para cada unidad de aprendizaje varía en función de la carga teórico-práctica estimada para el curso, según los criterios establecidos por la ANUIES.

Así, el MEyA permite integrar las actividades de aprendizaje programadas en el aula con otras experiencias de los estudiantes, abrir la escuela a la comunidad, relacionar los problemas teóricos con los problemas reales circundantes; en otros términos, integra docencia, investigación y extensión-vinculación. Este proceso contribuye a la formación de un pensamiento global y crítico, capaz de resolver problemas concretos con responsabilidad. Incluye la información y el desarrollo de habilidades particulares (aprender a aprender y a hacer), se interesa por el ser interior de cada cual (aprender a ser), por la construcción de una sociedad equitativa donde se respeten los derechos humanos, y la preservación de las culturas (aprender a vivir juntos). Atiende el desarrollo de las múltiples inteligencias de las personas y respeta sus diversos ritmos y formas de aprender, sus más variadas expresiones intelectuales, estéticas y culturales, creando un ambiente donde sea posible experimentar, indagar, imaginar, escuchar y crear.

El nuevo modelo curricular hace viable la formación integral mediante: a) una estructura curricular que obliga, a través de los ejes transversales, a diseñar cada currículo y cada unidad de aprendizaje, teniendo presente todos los planos o aspectos de desarrollo del estudiante, b) un modelo curricular flexible que posibilita una formación profesional consistente y genera los espacios y mecanismos para que el estudiante se proponga objetivos formativos que abarquen sus diversas necesidades e intereses formativos y c) un cuerpo de orientaciones y estrategias didácticas que articulen sus facultades intelectuales, afectivas, y motrices al asumirse un aprendizaje activo, significativo, teórico – práctico, social y centrado en el descubrimiento, la aplicación y la invención.

Integración de funciones sustantivas. Es una estrategia que permite a la UAG propiciar una formación integral, pertinente, socialmente comprometida, polivalente y competente.

El modelo curricular integra las funciones sustantivas mediante: El diseño de unidades de aprendizaje que en su interior articulan procesos de docencia, investigación, extensión y vinculación; la constitución del maestro como un “docente – investigador – extensionista”, bajo cuya responsabilidad -y de las instancias académicas

¹⁶ Hacia el nuevo modelo académico de la U.A.G., Universidad Autónoma de Guerrero, Septiembre de 2003

correspondientes- se planean, ejecutan y evalúan los procesos docentes, investigativos, de extensión y de vinculación de la respectiva unidad académica.

A partir de la integración, la docencia se concibe como el ámbito en el que se exponen y recrean los avances de la investigación y a su vez, ésta es un medio para el logro de aprendizajes significativos y relevantes centrados en el estudio de los problemas del entorno y en la búsqueda de propuestas de solución.

Una de las opciones más innovadoras de la actual propuesta educativa radica en pronunciarse decididamente por una acción formativa que contemple de manera equilibrada tanto los aspectos intelectuales como los morales y que potencie el desarrollo armónico de la personalidad de sus estudiantes, sin olvidar el contexto social en que viven.

La transversalidad. Es una estrategia de organización e instrumentación del currículo, consistente en integrar al plan de estudios los enfoques educativos nacidos de los movimientos sociales y otras temáticas formativas reclamadas por la sociedad contemporánea, que se expresan como plataformas programáticas, reivindicativas o propuestas estratégicas y por importantes expresiones humanistas críticas. Se refiere a una manera de ver la realidad y vivir las relaciones sociales desde una perspectiva holística. Lo anterior implica que la enseñanza y el aprendizaje de tales conocimientos, habilidades y actitudes deben impregnar toda la práctica educativa y estar presentes a lo largo del proceso de formación.¹⁷

Los valores, normas y actitudes que se plantean en los distintos ámbitos de la transversalidad tienen entre sí una relación profunda, ya que apelan a principios universales y fundamentales, como son, entre otros, la equidad (en contraposición con cualquier tipo de discriminación y dominación), la *solidaridad* (frente a las distintas formas de explotación y de egoísmo), la *justicia* (contraria a situaciones de desprecio a los derechos individuales y colectivos), la *libertad* (como situación que supera cualquier modo de esclavitud y de falta de reconocimiento del ámbito propio de decisión), la *salud* (enfrentada a la desvalorización del propio cuerpo y del bienestar general).

Además el análisis y la reflexión sobre la realidad deben servir para que los estudiantes tomen conciencia de la necesidad de buscar soluciones justas a los problemas de su entorno, adopten actitudes creativas y hagan suyas conductas y hábitos coherentes con los principios y normas que hayan aceptado consciente y libremente. De esta forma, esta estrategia contribuirá a la formación de personas autónomas, capaces de enjuiciar críticamente la realidad e intervenir para transformarla y mejorarla.

Finalmente la transversalidad es un enfoque dirigido al mejoramiento de la calidad educativa que permite superar la fragmentación de las áreas de conocimiento, y favorece la recuperación de un discurso que conecte los sistemas de valores con las transformaciones en las formas de entender el

¹⁷ Ver el MEyA, pp. 45 – 50 y los “Referentes conceptuales” en el apartado Anexos.

mundo y en la organización de los saberes desde una perspectiva crítica y creativa frente a los desafíos históricos, sociales y culturales de la sociedad actual.

Responder a estos desafíos, implica una nueva forma de entender y articular los saberes provenientes de diversas disciplinas, artes y áreas del conocimiento:

Multidisciplinariedad. Confluyen varias disciplinas en el tratamiento de un tema u objeto de estudio; cada una con sus propios enfoques y métodos.

Los estudios multidisciplinarios mostraron la artificialidad de las taxonomías del saber organizadas en disciplinas compartimentadas. Por otra parte, estos estudios multidisciplinarios, se encontraron con la existencia de campos de conocimientos en los que es difícil dilucidar la pertenencia disciplinaria de sus contenidos.

Interdisciplinariedad. Significa el concurso de disciplinas para tratar un tema de estudio, compartiendo conceptos y categorías de análisis pertenecientes a cada disciplina buscando un enfoque también común.

Transdisciplinariedad. Es la fusión de las disciplinas en una visión incluyente y abierta que concilia las ciencias exactas, naturales con las ciencias sociales y humanas, concilia la ciencia con el arte, rompe con la parcelación del conocimiento y favorece el pensamiento holístico. La transdisciplina implica el manejo de conceptos, métodos y categorías de varias disciplinas y áreas del conocimiento, para el tratamiento de problemáticas y temas de investigación. La interrelación de categorías conceptuales facilita la construcción de un tejido teórico metodológico que permite visualizar una totalidad en movimiento.

Los ejes transversales expresan las dimensiones formativas fundamentales del currículum. Se denominan ejes porque atraviesan vertical y horizontalmente, cada etapa del proceso formativo. Dicha estrategia introduce los valores y las habilidades al interior de las mismas unidades de aprendizaje para una formación integral. Los ejes transversales constituyen estrategias innovadoras del currículum para enriquecer la experiencia de los y las estudiantes y cumplen el cometido educacional de abrir la escuela a los grandes problemas sociales, éticos, económicos, tecnológicos y culturales que la sociedad nacional e internacional confronta en la actualidad. Permiten plantear situaciones y problemas que los estudiantes enfrentarán como resultado de los procesos de modernización. Tal es el caso de los derechos humanos, la equidad de género, la interculturalidad y muchos más.

En el currículum de la UAG se distinguen cuatro ejes formativos:, epistemológico, heurístico, axiológico y profesional.

Eje epistemológico. Consiste en desarrollar en el educando la capacidad para apropiarse de las distintas formas de aproximación al conocimiento de la realidad, mediante el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico, y la apertura a otras formas para acceder al conocimiento.

Siguiendo este eje, el (la) estudiante desarrollará sus capacidades para analizar y comparar distintas perspectivas teóricas, su génesis, desarrollo y perspectivas y así

será capaz de elegir entre ellas la que más responda a sus expectativas académicas profesionales y personales

Eje heurístico. Consiste en desarrollar en el educando aquellas habilidades y capacidades que le permitan resolver problemas, desarrollar un pensamiento lógico e incentivar su creatividad.

Dicho eje se desarrollará en la medida en que el proceso de formación este centrado en la investigación. El (la) estudiante aprenderá a observar, hacerse preguntas, indagar, para luego cuantificar, clasificar, valorar objetos y procesos; estará en permanente búsqueda de la verdad y de reconstrucción o construcción del conocimiento.

Eje axiológico. Se refiere a la formación ética y social mediante el desarrollo de actitudes y valores que permitan el crecimiento personal, social, emocional espiritual y corporal (integridad personal, convivencia social, trabajo cooperativo, respeto y tolerancia etc.).

Para lograr una formación integral el plan de estudios debe incluir los valores universales, como la justicia, la equidad, la paz, el respeto a la diversidad y a los derechos humanos, la solidaridad; en los valores profesionales como la honestidad, la disposición de servicio; en los valores estéticos como el gusto por el arte; en los valores personales como el respeto a sí mismo a los demás y al medio ambiente.

Eje profesional. Consiste en desarrollar en el educando la formación de competencias para que desarrolle una determinada práctica profesional. El estudiante se apoyará en el uso de la técnica y tecnología para ejecutar un trabajo autónomo, en equipo, establecer relaciones sociales y poder adaptarse a situaciones nuevas.

Competencias profesionales. Implican la articulación compleja de saberes, destrezas, habilidades y valores que los sujetos ponen en juego ante una situación o problema concreto. Las situaciones nuevas o críticas exigen del profesional una respuesta y aplicación inmediata del conjunto de sus conocimientos, las herramientas metodológicas y técnicas que domine, así como del universo de valores y principios en que sustenta su propia vida, ya que es desde todos estos elementos articulados que la persona toma decisiones, ejecuta, opera y desarrolla su actividad laboral y profesional.¹⁸

Etapas de formación

El modelo curricular de la UAG propone tres etapas de formación. Éstas constituyen el conjunto de experiencias educativas agrupadas y organizadas, de manera secuencial y con determinada flexibilidad. Cada etapa de formación otorga un determinado énfasis a un aspecto formativo, considerando un enfoque integral en la adquisición de conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores particulares.

Etapas de Formación Institucional. En esta primera etapa de formación se adquieren y se refuerzan aquellas competencias que proveen al (la) estudiante de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitirán trazar y ejecutar con éxito su ruta formativa de estudios superiores. En ella se conocen los valores fundamentales del NMEA y se traduce en la comunicación de las ideas; se profundiza su habilidad en el manejo de tecnologías y técnicas informáticas requeridas en educación superior, se fortalecen y diversifican sus referentes teóricos y axiológicos para la comprensión y

¹⁸ Ver: Castellanos C., Ana Rosa (2001): "Metodología General para el Diseño curricular por Competencias", mecanograma, .

valoración crítica de su entorno. La etapa de formación institucional es común para todos los programas, con pequeñas pero significativas diferencias que se desprenderán de las peculiaridades del área de conocimiento al que se adscriba el (la) estudiante.

Etapa de Formación Básica Profesional. Esta etapa permite desarrollar las competencias disciplinares que dotan de identidad a una profesión; se orienta a la adquisición de conocimientos y experiencias prácticas de dicha profesión.

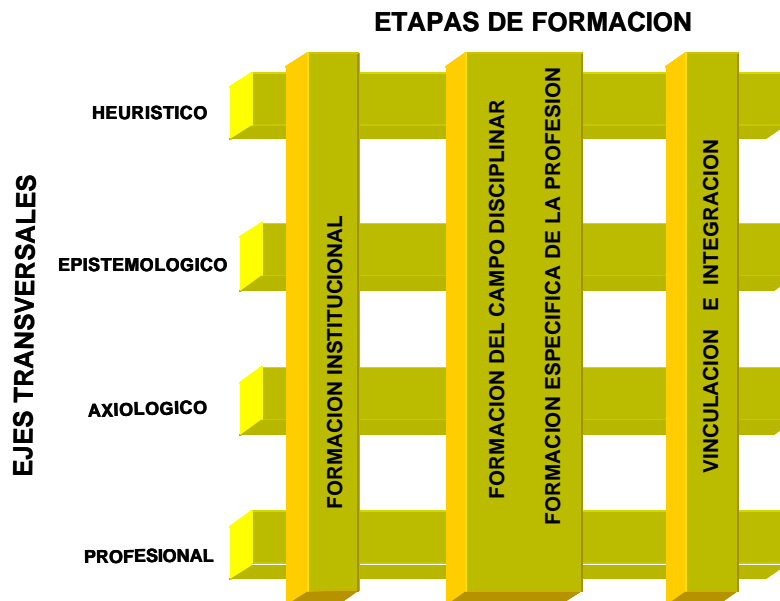
Se divide en la subetapa de formación básica por área disciplinar (FBAD) y de formación profesional específica (FPE). En la etapa de FBAD el (la) estudiante adquirirá las herramientas conceptuales y conocimientos de carácter general inherentes al campo disciplinar y cultural en el que se inscriben un conjunto de carreras afines. Consta de experiencias educativas obligatorias, optativas y electivas.

En la etapa de FPE el estudiante adquirirá los fundamentos científicos, metodológicos y técnicos propios de la carrera y del mercado de trabajo profesional que se requieran. Consta de experiencias de aprendizaje obligatorias, optativas y electivas

Etapa de Formación de Vinculación e Integración. Esta etapa es el momento de mayor enlace del estudio teórico con la práctica profesional. En ella, el educando complementa e integra los conocimientos, habilidades y valores señalados en el perfil de egreso del Plan de Estudios. Investiga y atiende problemas de su profesión, realiza estancias dentro de su campo profesional, desarrolla un servicio social vinculado con su carrera, participa en eventos y en actividades no lectivas (no escolarizadas) como son congresos, conferencias, seminarios etc.

Es una etapa flexible de la formación porque abre opciones de formación terminal al futuro profesionista y se orienta al fomento de un trabajo multi, inter y transdisciplinario y colaborativo entre las Unidades Académicas, las redes y colegios, en el nivel intra y/o interinstitucional, a nivel estatal, nacional o internacional.

CUADRO 5. LAS ETAPAS DE FORMACION



OBJETIVO

Construir una aproximación a los objetivos y características del Plan de Estudios en consonancia con la Ley, Estatuto y el nuevo Modelo Educativo y Académico de la UAG.

PRODUCTO

Un documento que contenga una aproximación a los objetivos y características del nuevo plan de estudios acordes con el MEyA.

PREGUNTAS RECTORAS

1. Una vez ubicados los fines de la UAG en los documentos básicos de la institución, ¿En qué medida su actual plan de estudios incorpora dichos fines?
2. Una vez identificadas las características del nuevo modelo educativo, ¿Qué aspectos podemos rescatar del plan de estudios actual para incluirlos en el nuevo plan de estudios?
3. Identifique con base a este apartado y las fuentes de referentes institucionales¹⁹ ¿qué rasgos de flexibilidad y transversalidad contiene el plan de estudios actual?
4. Actualmente la Universidad ¿contribuye a la comprensión y conocimiento de las culturas que existen en Guerrero, a la equidad de género, al respeto a la naturaleza? ¿Cuál es la responsabilidad social de la UAG según los documentos normativos de la institución? ¿En qué medida su Programa Educativo responde a ese compromiso?

PROCEDIMIENTO

Análisis documental: a partir de los conceptos anteriormente expuestos y con la ayuda de las preguntas rectoras. Se sugiere tener a la mano: *El Modelo Educativo y Académico de la U.A.G.*, *La Ley de la U.A.G.*, *El Estatuto de la Universidad Autónoma de Guerrero*, *La Universidad en el siglo XXI*, de ANUIES y *La universidad que Guerrero reclama*²⁰.

INSTRUMENTOS:

¹⁹ Ley de la Universidad Autónoma de Guerrero, Estatuto de la UAG, Nuevo Modelo Educativo y Académico.

²⁰ Prado Bravo, Lautaro., *La universidad que Guerrero reclama.*, UAG, 2003.

TABLA CI – 1. PARA EL ESTABLECIMIENTO DE LOS OBJETIVOS DEL PLAN DE ESTUDIOS.

FINES DE LA UAG²¹	OBJETIVOS DEL PLAN DE ESTUDIOS ACTUAL	OBJETIVOS DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS

TABLA CI – 2. ESTABLECIMIENTO DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS

CARACTERÍSTICAS DEL MEyA	CARACTERÍSTICAS DEL ACTUAL PLAN DE ESTUDIOS	CARACTERÍSTICAS DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS

1.2. FUNDAMENTOS EXTERNOS.

CONCEPTUALIZACIÓN

Se considerarán como fundamentos o referentes externos determinadores de la profesión y por lo mismo del plan de estudios, a aquellas realidades, procesos o fenómenos existentes al exterior de la universidad y obviamente del programa educativo, que pueden ser de génesis y/o cobertura internacional, nacional o regional y que se manifiestan como: a) tendencias pesadas de cambio o alteración sobre la educación pública superior y derivadamente sobre la profesión o su enseñanza pudiendo ser ellas; innovaciones, oportunidades, desafíos, obstáculos y requerimientos, b) a aquellos avances y situaciones en términos de paradigmas, teorías, conocimientos y metodologías, sobre ciencia, técnica y cultura que más directamente impactan a la profesión y a su enseñanza y c) la situación y

²¹ Ley de la Universidad Autónoma de Guerrero, pp- 16-17

perspectivas de la profesión. Estos tres tipos de fundamentos externos, para ser considerados por los diseñadores del Plan de Estudios, según el caso, habrán de reunir las siguientes características:

En cuanto a tendencias pesadas de cambio, en términos de innovaciones, oportunidades, desafíos, obstáculos y requerimientos:

- a) Existen sin ninguna duda y previsiblemente persistirán por un largo tiempo.
- b) La Institución y el Programa, no tienen posibilidad inmediata de alterar las características centrales de esas tendencias.
- c) Esas tendencias pueden ubicarse en uno o más planos de la totalidad; economía, política, sociedad, ciencia, técnica, cultura, mundo del trabajo, etc.
- d) De manera indudable, estarán impactando en el presente y futuro inmediato, algunas de las nuevas características centrales que adoptará la profesión en su constitución, organización, ejercicio e impacto social. Derivadamente determinarán o condicionarán algunas de las fundamentales orientaciones y/o características del nuevo plan de estudios que requiere esa profesión.

En cuanto a paradigmas, teorías, conocimientos, metodologías sobre ciencia, técnica y cultura:

- a) Reúnen probadas características de coherencia, consistencia, relevancia epistemológica y/o social.
- b) Dichos paradigmas, teorías y conocimientos sobre ciencia, técnica y cultura poseen un evidente efecto sobre la profesión para la que se diseña el nuevo plan de estudios por una o más de las siguientes razones: 1.- determinan o influyen en la selección de los campos y contenidos científicos, técnicos y/o culturales que conforman el “saber – hacer” propio de la profesión, 2.- determinan las problemáticas y situaciones teórico metodológicas y técnicas que en el presente y en el futuro inmediato se están y estarán examinando, debatiendo y considerando al interior de la profesión por cuanto forman parte de sus fundamentos o de su objeto propio de estudio o trabajo y 3.- determinados paradigmas, teorías, conocimientos y técnicas entregan orientaciones, propuestas y procedimientos referidos a las formas más adecuadas para organizar el conjunto de procesos formativos para dicha profesión y/o para seleccionar y colocar en acción los eventos educativos más convenientes para la misma.

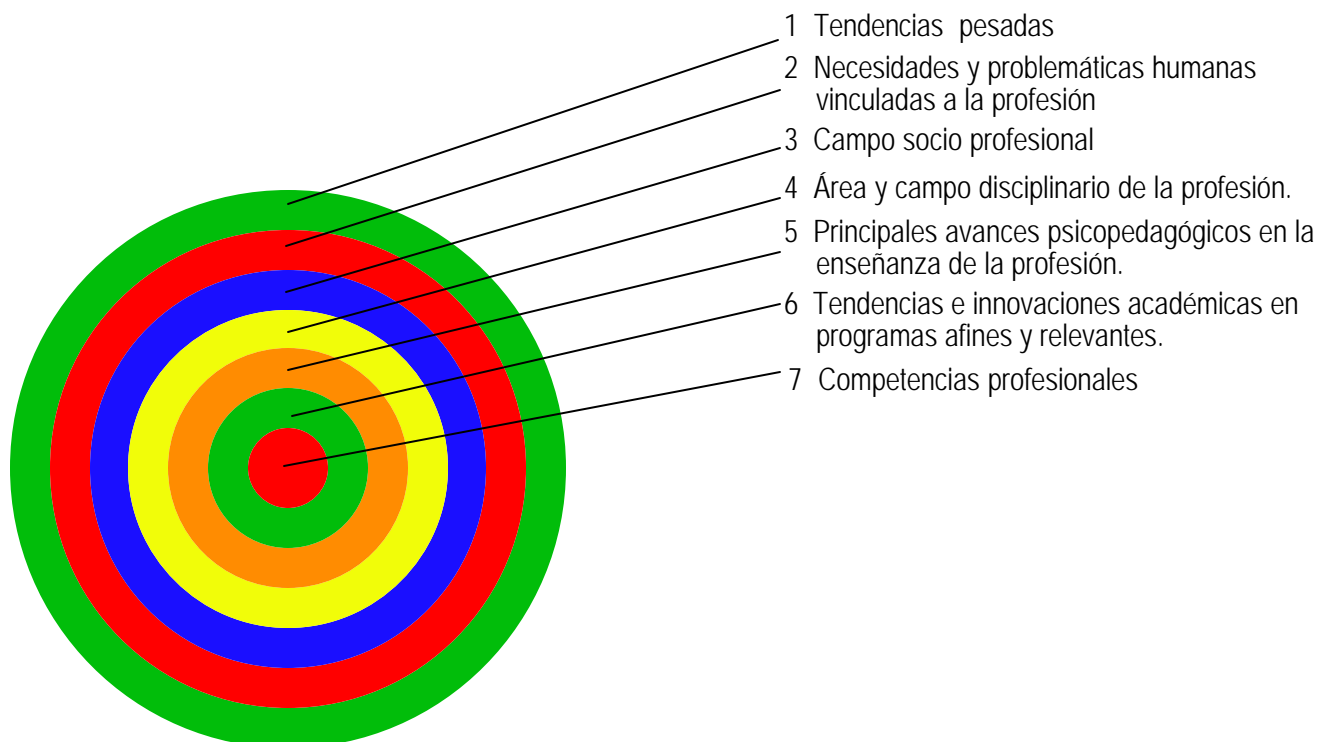
En cuanto a situación y perspectivas de la profesión:

Ellas expresan realidades y/o tendencias que afectan, de manera directa, el rol social y el desempeño económico – productivo asignado a la profesión. Entre otras:

1. Necesidades y problemáticas humanas prioritariamente atendidas por la profesión
2. Concepciones socio – políticas en disputa con relación a los roles sociales de la profesión.
3. Tendencias y características del mercado de trabajo para la profesión.
4. Formas de inserción laboral de la profesión: dominantes, emergentes y en retirada.
5. Funciones y atribuciones tecnoproductivas asignadas a la profesión, etc.

Para facilitar la identificación de los fundamentos externos hemos ordenado su tratamiento en torno a 7 campos temáticos tal como se aprecia en el Cuadro No. 6 de Fundamentos Externos” de la siguiente página.

CUADRO 6. FUNDAMENTOS EXTERNOS.



1.2.1. TENDENCIAS PESADAS

CONCEPTUALIZACIÓN

En el mundo, en la nación y en cada región, existen o se hacen presente hechos y procesos económicos, políticos, culturales o científico técnicos, de carácter estructural, que están afectando, según el caso, a la sociedad mundial, a nuestro país o a nuestra región²². Esos procesos son múltiples y diversos y de ellos, aquí solo se propone examinar a aquellos que de manera evidente y directa poseen un alto poder de transformación e impacto sobre el conjunto de la educación superior ya sea mundial, nacional o estatal y, derivadamente, sobre cada programa educativo y su respectivo plan de estudios. En el proceso de Reforma la comunidad universitaria

²² Por ejemplo, a nivel internacional la globalización, el nucleamiento regional de naciones, el nuevo papel del conocimiento científico – técnico, etc. A nivel nacional, la transición política, los cambios socio culturales y demográficos de la población nacional, el TLC, las nuevas políticas hacia la educación superior con relación a la acreditación de programas y certificación de procesos, etc. A nivel estatal, la marginación y exclusión, los deficientes índices de desarrollo y bienestar, la alternancia política, los bajos índices de desarrollo educativo, cultural y científico técnico, etc.

y la CGRU identificaron las tendencias pesadas más relevantes y según su contenido las clasificaron como Tendencias Pesadas de Cambio, Desafíos y Problemáticas.

IMPORTANCIA

1. Determinadas tendencias pesadas, se han consolidado de tal manera que se han traducido en orientaciones, políticas, procesos, normatividades y programas, referidos a educación superior o a determinadas carreras y profesiones que deben considerarse, según el caso, como mandatos o situaciones ineludibles que ningún Plan de Estudios puede ignorar.
2. Para determinadas profesiones, algunas de esas tendencias pueden traducirse en nuevos nichos de oportunidad que habrá que identificar para derivar de ellas algunas de las características y requerimientos formativos que el nuevo Plan de Estudios de cada una de esas profesiones tiene que considerar

OBJETIVOS

1. De las tendencias, desafíos y problemáticas, identificadas en la documentación institucional, resaltar o enfatizar a aquellas cuyos efectos se estimen de especial relevancia sobre la profesión y, consecuentemente, sobre el nuevo Plan de Estudios
2. Describir aquellas tendencias, desafíos y problemáticas, no mencionadas en la documentación institucional, y que de manera relevante estarán afectando a la profesión y por tanto el Plan de Estudios por ella requerido. Precisar esos efectos.
3. Elaboración de un conjunto básico de tesis, cada una fundamentada sintéticamente, en las que se señalan los efectos más relevantes sobre la carrera y Plan de Estudios de aquellas tendencias, desafíos y problemáticas que la comisión consideró de especial relevancia.

PRODUCTOS

- Tabla con efectos identificados, concentrados y clasificados.
- Documento sintético donde se señalan, con relación a los efectos más relevantes identificados, las propuestas o conclusiones acordadas con relación al diseño del Plan de Estudios.

PREGUNTAS RECTORAS

1. ¿Cuáles de las tendencias pesadas internacionales, son especialmente relevantes para el diseño del nuevo Plan de Estudios? Enlístense las razones.
2. ¿Existen otras tendencias pesadas internacionales no consideradas y de alta importancia para el diseño del particular plan de estudios? Explíquese brevemente.
3. ¿Cuáles de las nacionales son especialmente relevantes en el diseño del plan de estudios? Fundamente brevemente.
4. ¿Existen otras tendencias pesadas nacionales no consideradas y de alta importancia para el diseño del particular plan de estudios? Señale de manera sintética.
5. ¿Cuáles de las tendencias pesadas de cambio, de carácter regional, son especialmente relevantes en el diseño del plan de estudios del programa? Explíquese brevemente.
6. ¿Existen otras tendencias pesadas regionales no consideradas y de alta importancia para el diseño del particular plan de estudios? ¿Cuales son?

PROCEDIMIENTO

1. Se recomienda, centralmente, el uso del análisis documental, la entrevista en profundidad a expertos y de ser necesario, al panel de expertos.
2. Se sugiere el análisis documental porque existe información y documentación institucional sobre las tendencias referidas, al conjunto de la educación superior. La información documental existente sobre los particulares efectos que esas u otras tendencias tendrán sobre el plan de estudios de cada carrera habrá de ser señalada por los asesores y expertos de cada profesión.²³
3. Para ese estudio documental, se sugiere retomar la clasificación y descripción de esas tendencias que aparece en un escrito de la CGRU ²⁴. En todo caso, esa clasificación puede ser enriquecida por otra que se considere más cercana a las preocupaciones de cada programa.

Las entrevistas en profundidad las concebimos como un número limitado de interrogantes relevantes. Cada interrogante se expone después de mencionar las teorías, interpretaciones divergentes y datos que sustentan y justifican la interrogante. El objetivo de cada interrogante puede ser: confirmar o refutar

²³ Utilizar la información generada en la Evaluación Curricular Diagnóstica, 2.2.

²⁴ Por la Comisión General de Reforma, Prado, Bravo Lautaro "La Universidad que Guerrero Reclama" Cáp. II pp 14 a 33. Expo Editores, Acapulco, Gro. Marzo del 2003

planteamientos, profundizar sobre temáticas relevantes, delimitar o precisar los efectos, en el currículo de determinadas tendencias, desafíos y problemáticas. Por lo señalado, la entrevista en profundidad se propone aquí como complemento que precisa lo identificado a través del estudio documental.

El panel de expertos se sugiere sólo cuando existan temáticas o planteamientos muy complejos o polémicos que requieran de una opinión externa altamente calificada. Los efectos potenciales de dichas tendencias sobre el currículo se pueden referir a la totalidad o a algunas de las partes del currículo.

INSTRUMENTO

Tabla para el concentrado y clasificación de los efectos de las tendencias pesadas sobre el plan de estudios.

TABLA CI – 3. EFECTOS DE LAS TENDENCIAS PESADAS SOBRE LA PROFESIÓN

Nombre de la Profesión: _____

TENDENCIAS(*)	ASPECTO DEL PLAN DE ESTUDIOS AFECTADO POR CADA TENDENCIA(**)				
	CARACTERÍSTICAS ESTRUCTURALES DEL PLAN(***)	FINES U OBJETIVOS DEL PLAN (****)	PERFILES (INGRESO EGRESO) DEL PLAN (****)	SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS (*****)	MODALIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE (*****)
INTERNACIONALES					
NACIONALES					
REGIONALES O ESTATALES					

(*) En esta columna, en la celda respectiva, se tiene que anotar el nombre de cada tendencia según si ella es internacional, nacional, estatal o regional. Un listado de ellas, con sus características e impacto sobre la educación superior se encuentra en el documento institucional mencionado a pie de página y también en la bibliografía que señalamos al final del capítulo.

(**) En las celdas que están inmediatamente debajo de ésta están señaladas las partes centrales del nuevo plan de estudio que podrían verse afectas por el comportamiento de la tendencia

(***) Características estructurales del plan: Estas se refieren, entre otras, a las orientaciones filosóficas y educativas que habría de adoptar el plan, a sus peculiaridades organizativas, a los tipos de salidas laterales que habría de considerar, etc.(****) Fines u Objetivos del Plan: Ver 2.1., pp. 85 – 87.

(****)Perfiles: Ver 2.2., pp. 88 – 92.

(*****Selección y Organización de los Contenidos: Ver Capítulo III., pp. 95 – 120.

(*****) Modalidades de enseñanza y aprendizaje: Ver definiciones en pp. 109 – 110 y 4.2.2. de las pp. 148 – 164.

1.2.2. NECESIDADES Y PROBLEMÁTICAS HUMANAS VINCULADAS A LA PROFESIÓN

CONCEPTUALIZACIÓN

Las necesidades humanas son un *estado carencial objetivo* de sujetos o colectividades humanas en relación con lo que es necesario o útil para su desarrollo y bienestar. Cuando esas necesidades afectan a grandes sectores de la sociedad y/o cuando su insuficiente satisfacción impide o dificulta el desarrollo pleno de esa sociedad se habla de necesidades sociales.²⁵

Las necesidades humanas poseen las siguientes características:

- a. Expresan un requerimiento estable y persistente de bienestar y desarrollo de individuos y grupos sociales. Esos requerimientos pueden referirse a los diversos planos constitutivos del individuo o de la sociedad; según el caso necesidades biológicas, psíquicas, sociales, culturales, económicas, etc.
- b. Son altamente persistentes y con un bajo nivel de variación a lo largo de la evolución humana e indistintas según grupos sociales o culturales.
- c. Son diversas y complejas pero factible de tipificar y de ordenar según el propósito que con ello se persiga.
- d. La satisfacción plena, en términos de cada individuo y de los grupos sociales de cada necesidad humana, jamás será resuelta totalmente. Sin embargo, es una aspiración ética y humanista que las expresiones sociales más intensas de esa necesidad y las manifestaciones más destructivas causadas por su insatisfacción sean resueltas sin distinguos de ninguna especie.
- e. De las diversas problemáticas que impiden la satisfacción de una necesidad humana, hay algunas que son enfrentadas de manera expresa, constante y determinante por una o más profesiones.

En ese entender, sólo la identificación de las necesidades humanas y derivadamente de aquellas problemáticas que impiden su satisfacción y, a las que de manera más estrecha se vincula la profesión para la cual se diseña el plan de estudios, permite, en sentido estricto, iniciar un verdadero proceso de reforma de ese plan. Esa es la única forma como puede irse materializando, en nuestro caso, la vocación social de cada una de las profesiones que ofertamos como UAG

Por lo mismo, es necesario identificar, de cada una de esas necesidades humanas centrales y determinantes para la profesión, aquellas problemáticas que impiden la satisfacción social de esa necesidad y que aparecen estructuralmente vinculadas a la profesión. En ese entender se considerará problemática estructural directamente

²⁵ Para una recapitulación de las necesidades humanas fundamentales ver, al final de éste capítulo el Anexo N° 1 "Matriz para la Clasificación de Necesidades y Satisfactores"

vinculada a la profesión a aquella que reúne, cuando menos, las siguientes características:

- a. Claramente está formada por un conjunto afín de problemas más particulares referidos a una necesidad humana considerada como objeto de atención prioritaria por parte de la profesión. Esa afinidad, además, se manifiesta como un conjunto de ciencias, disciplinas o técnicas, pertenecientes a una misma área o campo de conocimiento y derivadamente profesiones que estudian, tratan o enfrentan la problemática.
- b. La existencia, persistencia, características propias y magnitud de esa problemática impide que sectores clave y/o mayoritarios de la sociedad puedan satisfacer la correspondiente necesidad.
- c. No existen en la sociedad, para esa problemática, una o más soluciones o procesos aplicables que no requieran la intervención de una o más profesiones.
- d. El tratamiento regular o definitivo de esa problemática, requiriendo quizás el auxilio de más de una profesión, siempre aparece, centralmente tratada y enfrentada, por la profesión objeto de la nueva propuesta curricular.

IMPORTANCIA

La identificación y caracterización de la o las necesidades humanas y derivadamente de las problemáticas referidas a esas necesidades estructuralmente vinculada a la profesión permite:

1. Dar una consistente fundamentación socio – humanista y de pertinencia a los nuevos planes de estudios.
2. Mediante esa identificación y determinación se precisa, en función del ideario y valores institucionales, el exacto carácter y orientación social de la propuesta curricular.
3. Determinar el grado potencial de impacto social que los egresados podrían lograr con relación a la satisfacción de la correspondiente necesidad.
4. Orientar, a partir de la caracterización de la problemática, la identificación y construcción del tipo de competencias profesionales que se requerirán para el cumplimiento de los objetivos del nuevo plan de estudios.
5. Identificar, las fundamentales acciones o productos académicos con los que la unidad - desde el ejercicio de sus cuatro funciones sustantivas - podrá contribuir al enfrentamiento de la problemática. Consecuentemente, considerar en el nuevo plan de estudios los posibles procesos o eventos encaminados a la integración e interrelación de esas funciones sustantivas.
6. Identificar las restantes profesiones, saberes y técnicas que también intervienen en la resolución de la problemática. En el proceso de diseño del

Plan de Estudios eso se traduce en información relevante al momento de proponer eventos inter, multi y transdisciplinarios.

OBJETIVOS

1. Identificar y priorizar la o las necesidades humanas y derivadamente las problemáticas referidas a dichas necesidades que la profesión, de manera regular, se propone contribuir a resolver.
2. Describir las problemáticas que prioritariamente atenderá la profesión en, cuando menos, los siguientes términos de: a) características, b) magnitud y efectos en el cuerpo social, c) causales, d) procesos sociales, técnicos y productivos fundamentales a través de los que se enfrenta la problemática y e) ingerencia de la profesión y de otras afines en el enfrentamiento de la problemática
3. Identificar, en términos generales, los saberes y técnicas pertenecientes a otras profesiones que de manera regular también participan en la solución de la respectiva problemática. A partir de esto último señalar implicaciones inter, trans y multidisciplinarias para el nuevo currículo
4. Elaborar un documento sintético que describa y evidencie las relaciones existentes entre los fines de la profesión y el tratamiento de determinadas necesidades y problemáticas humanas fundamentales.

PRODUCTO

- Un documento esquemático donde se menciona y fundamenta cuales son las necesidades y problemáticas humanas de atención prioritaria para la profesión.
- Conjunto de fichas donde se describen de las Problemáticas Prioritarias de la profesión los Principales Problemas que las integran.

PREGUNTAS RECTORAS

1. ¿Cuáles son las necesidades humanas que de manera más regular ayuda a resolver o satisfacer el profesionista en nuestra región o estado, en el país e internacionalmente?
2. ¿Cuáles, de esas necesidades humanas, vinculadas a la profesión, no están siendo atendidas de manera significativa en la región, en el estado, en el país e internacionalmente?
3. ¿Cuáles, de esas necesidades aparecen altamente atendidas por los egresados de programas afines impartidos en el región o estado, en el país e internacionalmente?
4. ¿Cuáles serían las necesidades humanas que prioritariamente habrían de atender los egresados del programa? Explicar brevemente.

- 5 De cada una de las necesidades prioritarias y aplicando los valores y criterios institucionales y otros propios de la comunidad académica del programa ¿Cuáles son las principales problemáticas que los egresados del Plan de Estudios han de enfrentar?

PROCEDIMIENTO

1. Se utilizará, centralmente, una metodología cualitativa recurriendo al saber y experiencia de los académicos del programa y al conocimiento de los expertos. Secundariamente, se utilizará información documental, de carácter estadístico y técnico para delimitar y caracterizar necesidades y problemáticas.
2. En plenaria de la comisión, señalar las necesidades fundamentales que la profesión contribuye a resolver. Para ello, mediante el empleo de la matriz de tipificación de las necesidades que se presenta en Anexos o usando otro modelo clasificatorio de ellas, se recurrirá a las siguientes fuentes de información:
 - a. El conocimiento sobre las ramas o especialidades existentes en el país y mundo para la profesión
 - b) El saber y experiencia de los miembros de la comisión.
 - c) El análisis de la documentación declarativa y normativa que posee la profesión y
 - d) El conocimiento de los expertos en la temática.
3. En cada una de las necesidades humanas y sociales identificadas como vinculadas a la profesión, los miembros de la comisión con auxilio de los expertos, proceden a enlistar la o las grandes problemáticas – vinculadas estructuralmente a la profesión – que impiden la satisfacción social de esa necesidad. Ese señalamiento se efectúa a través de una corto y preciso enunciado. Un ejemplo:

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Profesión: Ingeniero Civil2. Necesidad: Protección o Abrigo.3. Problemática: <i>“Carencia en Guerrero de sistemas constructivos eficientes, de elevada productividad y bajo costo, que hagan posible abatir el rezago en vivienda popular generando, en el volumen requerido, viviendas adecuadas para el tipo dominante de familia de la entidad”.</i>4. Problemas: 1.-Materiales constructivos deficientes, insuficientes y caros, 2.- Diseños constructivos poco adecuados, 3.- Insuficientes y restringidos programas sociales de financiamiento para la adquisición de viviendas, etc. |
|---|

4. Los miembros de la comisión, y expertos, empleando la ficha respectiva, caracterizan cada problemática.
5. Los miembros de la comisión, utilizando los criterios de valoración que se derivan del ideario institucional y los propios del programa, priorizan las

grandes problemáticas a las que de manera preferente habrá de darle atención el egresado y el propio programa a través de la investigación, extensión y vinculación.

6. Presentan esas fichas priorizadas a la plenaria de académicos del Programa abierta a la presencia de expertos y representantes de la profesión en la entidad. Se registran las propuestas y críticas. Se perfecciona y consensa el documento final.

INSTRUMENTOS

- a) En Anexo al capítulo, "Matriz: Clasificación de Necesidades y Satisfactores".
- b) Ficha para la caracterización básica de problemáticas en términos de: a) problemas que la integran, b) descriptores externos y c) descriptores internos.

TABLA CI – 4. FICHA PARA LA CARACTERIZACIÓN BÁSICA DE PROBLEMÁTICAS

1. NOMBRE DE LA PROBLEMÁTICA		3. NECESIDAD HUMANA A LA QUE PERTENECE
2. CLAVE DE IDENTIFICACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA: _____		
4. DESCRIPCIÓN BÁSICA DE LOS PRINCIPALES PROBLEMAS QUE INTEGRAN A LA PROBLEMÁTICA(*)		
PROBL. N° 1		
PROBL. N° 2		
PROBL. N° 3		
PROBL. N° 4		

--	--

(*) Tal como se señala en el ejemplo anterior, los problemas de cada problemática se enuncian de manera breve y de ellos, se privilegia el enunciado de aquellos que se consideran más afines al quehacer de la profesión y de atención prioritaria por sus negativos efectos en la sociedad. La clave numérica que se le asigna a cada problema en la tabla solo tiene efectos de identificación. El número de problemas que habría que describir por problemática se determina en cada caso a partir de la aplicación de los dos criterios señalados en este párrafo; relevancia social y afinidad del problema con la profesión

DESCRPTORES EXTERNOS DE LA PROBLEMÁTICA*

NOMBRE DE LA PROBLEMÁTICA

CLAVE DE LA PROBLEMÁTICA

EXPRESIONES O MANIFESTACIONES DE LA PROBLEMÁTICA (Signos, síntomas, situaciones, etc.)	EFFECTOS O IMPACTOS ESTRUCTURALES Y TENDENCIALES EN LA SOCIEDAD DE LA PROBLEMÁTICA	SECTORES, ESPACIOS O REALIDADES DE LA ENTIDAD Y/O DEL PAÍS DONDE SE PRESENTA LA PROBLEMÁTICA

(*) Los descriptores externos de la problemáticas son las manifestaciones y efectos de la problemática en el entorno social y, en especial en el estatal y nacional. La descripción sintética de esos descriptores nos permite pronunciamos por la importancia, gravedad y urgencia de tratamiento de esa problemática.

DESCRIPTORES INTERNOS DE LA PROBLEMÁTICA*

NOMBRE DE LA PROBLEMÁTICA

CLAVE DE LA PROBLEMÁTICA

PRINCIPALES CAUSALES CIENTÍFICAS, TÉCNICAS Y CULTURALES DE LA PROBLEMÁTICA	PRINCIPALES <u>DISCIPLINAS Y TÉCNICAS DE LA PROFESIÓN</u> CON LAS QUE SE BUSCA COADYUVAR A RESOLVER LA PROBLEMÁTICA	PRINCIPALES <u>DISCIPLINAS Y TÉCNICAS DE OTRAS PROFESIONES</u> CON LAS QUE SE ENFRENTA LA PROBLEMÁTICA	<u>ESTRATEGIAS O LÍNEAS DE TRABAJO MÁS RELEVANTES EN EL PAÍS CON LAS QUE LA PROFESIÓN ENFRENTA(RÁ) LA PROBLEMÁTICA**</u>

(*) La identificación de los descriptores internos de la problemática nos permite conocer sus causas, características y propiedades intrínsecas y, consecuentemente, los medios e instrumentos teóricos y técnicos así como las estrategias más permanentes que la profesión y otras afines a ella disponen para enfrentarla.

(**) Líneas de Investigación, Programas de Desarrollo, Proyectos de Desarrollo, etc.

1.2.3. CAMPO SOCIO PROFESIONAL

CONCEPTUALIZACIÓN

Profesión, campo ocupacional, campo socio – profesional y otros son conceptos con los que desde diversos enfoques se pretende caracterizar y estudiar a una profesión. Así, el concepto de profesión ha transitado desde la consideración exclusiva del diagnóstico de las necesidades sociales –mercado de trabajo- hacia conceptos más amplios que incluyen lo anterior y permiten un análisis integral y acorde con la complejidad de esta dimensión de la realidad. De ellos destacan los conceptos: “**Proyecto Social de la Profesión**”, “**Campo Socio – Profesional**” y el de “**Campo Profesional**” puesto que ofrecen la posibilidad de entender las características histórico-sociales y prospectivas de las distintas formas de ejercer una profesión.

Se le llama **Proyecto Social de la Profesión** a la o las propuestas explícitamente formuladas y difundidas por miembros o representantes de la profesión en las que se plantea una determinada concepción de los fines socio – políticos de la profesión y, derivadamente, de las relaciones que ella habría de establecer, de manera preferente, con los diversos actores y sectores de la sociedad, con su área de conocimientos científicos y técnicos y con el mundo de la producción y de los servicios. Estos proyectos sociales sobre una profesión, se derivan del análisis de ella desde determinadas opciones axiológicas, filosóficas y políticas. En más de una ocasión, esos proyectos, concursan y se confrontan en el cuerpo social.

En nuestro caso, de existir para la profesión uno o más proyectos sociales, es importante analizarlos por dos razones. La primera, porque en ellos se formulan diversos planteamientos que de ser considerados, podrían afectar la orientación y contenidos del plan de estudios pues en ellos encontraremos propuestas con relación a; fines sociales de la profesión, valores éticos de la profesión, perfil deseable del profesional, contenidos formativos fundamentales, etc. La segunda, porque en más de un caso los miembros de la comunidad docente, responsables de diseñar el plan, considerarán necesario adoptar o construir un proyecto social para la profesión en el que se enmarque el nuevo plan de estudios.

El campo **Socio – Profesional**, se refiere centralmente a los atributos políticos, culturales y referenciales que la sociedad le atribuye a la profesión y que se asocia al prestigio y competencias socio – políticas que se les adjudican a los miembros de esa profesión. El estatus, prestigio y liderazgo social que a la profesión y a sus miembros se les atribuye está determinado por diversas situaciones las que varían a través del tiempo.

Por **campo Profesional** se entienden a los espacios donde se ejerce de manera fundamental la profesión y se ubican al articular los tipos de problemáticas estructurales que enfrenta la profesión con las formas de organización social, económica y productiva de esa sociedad en los que de manera dominante y tendencial se inserta la profesión.

Así, en México, distinguimos las siguientes formas de organización social de la producción: a.- en o para el sector social b.- en o para el sector público y c.- en o para el sector privado. Como es evidente, distinguiríamos los siguientes sectores económicos en esa sociedad: a.- primario, b.- secundario y c.- terciario.

En la tabla siguiente, se señala el total posible de espacios de ejercicio de la profesión mismos que habrán de ser caracterizados, en cada caso, guiándose por las preguntas orientadoras del Índice Temático que se presenta en la página 43.de esta guía

CUADRO 7. ESPACIOS DE EJERCICIO DE LA PROFESIÓN QUE COMPONEN AL CAMPO PROFESIONAL

SECTORES ECONÓMICOS	FORMAS DE ORGANIZACIÓN SOCIAL DE LA PRODUCCIÓN		
	a. Sector Social	b. Sector Público	c.. Sector Privado
1. PRIMARIO	<i>Espacio 1a</i>	<i>Espacio 1b</i>	<i>Espacio 1c</i>
2. SECUNDARIO	<i>Espacio 2a</i>	<i>Espacio2b</i>	<i>Espacio2c</i>
3. TERCIARIO	<i>Espacio 3a</i>	<i>Espacio3b</i>	<i>Espacio3c</i>

IMPORTANCIA

La identificación del campo socio – profesional de la profesión permite:

- Identificar la crisis de determinados roles sociales tradicionalmente asignados a la profesión y detectar la emergencia de nuevos roles que obligan a considerar la existencia de nuevas competencias para los profesionistas.
- Identificar algunas de las más evidentes causales formativas, conductuales y éticas que explican la crisis o reducción de la referencia social asignada a la profesión y, derivadamente, proponer las medidas en el nuevo plan de estudios que contribuyan a reprojectar socialmente a la profesión.
- Comprender a la profesión como una totalidad orgánica y gremial en la cual concursan proyectos, intereses y finalidades frente a los cuales no puede permanecer indiferente una comisión responsable de elaborar un plan de estudios para ella.

Ubicar y caracterizar los espacios del campo profesional permite:

- clasificar los datos referidos a la ocupación y el empleo.
- ordenar la información referida a la cobertura y destino de los egresados de la competencia.
- determinar los espacios de ejercicio profesional de mayor importancia y preferencia para el programa.
- identificar en sus rasgos más generales los grandes tipos de práctica profesional que se realizan en todos los espacios del campo profesional y

aquellas otras específicas de cada espacio. Posteriormente y en otro momento metodológico, en torno a esos tipos de práctica profesional, examinándolas con detalle, se podrán identificar y estudiar gran parte de las competencias de la profesión.

OBJETIVOS

- I.- Caracterizar el momento histórico en el que se ubica la profesión en términos de:
 1. Los proyectos principales que concursan respecto a la función y papel de la profesión en la sociedad y en el mundo de la producción y de los servicios y los rasgos sociales, normativos y gremiales que la caracterizan.
 2. Ubicar y caracterizar el campo de la profesión identificando los espacios fundamentales donde ella se desenvuelve.
 3. Determinar los espacios preferentes de ejercicio profesional para el programa., en función de los valores institucionales y las características de las problemáticas en ellos enfrentadas.
 4. Caracterizar los espacios preferentes describiendo de manera básica los tipos de práctica profesional más requeridos en cada uno de ellos.
- II.- Elaborar unas notas sintéticas en las que se identifiquen con claridad las características, potencialidades y requerimientos formativos generales en los espacios preferentes de ejercicio profesional.

PRODUCTO

- Documento sintético que señala: a) proyecto de profesión por el que se opta, b) caracterización del campo profesional, c) determinación de los espacios preferentes de ejercicio profesional y d) la caracterización básica de esos espacios.

PREGUNTAS RECTORAS

1. En el marco de los valores institucionales y de los del programa ¿Cuáles son los rasgos centrales del posible **proyecto social de la profesión** por el que optaría el programa?
2. ¿Cuáles son los espacios de ejercicio de la profesión que de manera preferente se considerarán al diseñar el plan de estudios?
3. ¿Cuáles son las características de las prácticas profesionales comunes a todos los espacios de ejercicio de la profesión?
4. ¿Cuáles son y qué caracteriza a cada una de las prácticas profesionales específicas de cada espacio considerado preferente por los diseñadores del plan de estudios?

PROCEDIMIENTO

1. Estudio cualitativo en el que se utiliza de manera central el conocimiento, experiencia y capacidad propositiva de los expertos, representantes gremiales de la profesión y de profesionistas destacados en determinadas áreas o sectores de la producción. De manera complementaria se recurrirá a la opinión de los empleadores, a estudios sobre la profesión efectuados mediante convenio con instancias externas y, de manera auxiliar, se revisará la literatura existente referida a la profesión en el país y en la entidad.²⁶
2. La comisión elabora un índice temático comentado referido al campo profesional mismo que es entregado a expertos, representantes gremiales, profesionistas destacados y empleadores con el objeto de que ellos repliquen al mismo con planteamientos y propuestas orales o escritas.
3. Se organizan foros y talleres para conocer, debatir y consensuar en torno a esos planteamientos.
4. Esos planteamientos preliminarmente consensuados son examinados en el marco de los estudios y datos empíricos disponibles.
5. Se expone el resultado final, para su consenso, a la plenaria de académicos del programa.

INSTRUMENTO

Índice con interrogantes para orientar la elaboración del documento “Índice Temático Comentado”.

²⁶ Utilizar la Evaluación Curricular Diagnóstica, 4.1., 4.2.

TABLA CI – 5. ÍNDICE CON INTERROGANTES

TEMA	Preguntas Orientadoras
I. PROYECTO DE PROFESIÓN	<p>¿Existen en el país uno o más proyectos referidos a la función socio – política de la profesión?</p> <p>¿Por cual de esos proyectos o partes de ellos habría preferencia?</p> <p>¿Por qué?</p>
2. CAMPO PROFESIONAL E IDENTIFICACIÓN DE LOS ESPACIOS DE EJERCIO DE LA PROFESIÓN	<p>Atendiendo al Cuadro N° 7, pág. 40. ¿Cuáles son en el país y en la entidad los espacios de ejercicio de la profesión donde de manera determinante se inserta la profesión?</p> <p>¿En cuáles de esos espacios se observan fenómenos tendenciales de contracción o de expansión de la oferta de trabajo para la profesión?</p> <p>¿Cuáles son, en la entidad y en el país, con relación a la estructura jerárquica de puestos, las posiciones de trabajo que más tienden a ocupar los profesionistas en esos espacios?</p> <p>¿En cuáles de esos espacios surgen <u>nuevas formas de inserción</u> de la profesión en términos de trabajo, empleo y posiciones de trabajo?</p> <p>¿En cuáles de esos espacios en expansión y diversificación de la oferta de empleo, los miembros de la profesión aparecen enfrentando de manera más determinante las necesidades y problemáticas consideradas prioritarias en el apartado anterior?</p>
3. CARACTERIZACIÓN DE LOS ESPACIOS PRIORITARIOS DE EJERCICIO DE LA PROFESIÓN	<p>¿Cuáles - orientándose por las potencialidades de empleabilidad, valores institucionales y la filosofía propia del programa - son los espacios donde se propone que se inserten de manera preferente los egresados del programa?</p> <p>¿Cuáles son las formas de ejercicio de la profesión (asalariadas, oferta independiente de servicios profesionales, empresas propias, etc.) en los espacios a los que se encaminaría, preferentemente, el egresado?</p> <p>En esos espacios de ejercicio de la profesión. ¿Cuáles son – según puestos y jerarquías - las <u>funciones y atribuciones generales y permanentes más notorias que se les asigna a los profesionistas?</u></p> <p>Considerando esas funciones y atribuciones generales que se le asignan al profesional ¿Qué rasgos perfil de egreso son requeridos notoriamente?</p>

Nota Aclaratoria:

No tiene que entenderse aquí que cada interrogante de la columna "preguntas orientadoras" tenga que responderse después de prolongadas investigaciones y observaciones en el terreno. Ellas, más bien, habrán de ser contestadas, de manera general, a partir del saber y experiencia acumulada por académicos del programa, expertos, profesionistas destacados y representantes de la profesión. Sin duda, de disponerse de información empírica consistente ella no deberá ser menospreciada

1.2.4. ÁREA Y CAMPO DISCIPLINARIO DE LA PROFESIÓN

CONCEPTUALIZACIÓN.

Al examinar cualquier profesión encontramos que uno de los componentes definitorios de ella es el conjunto específico de conocimientos, métodos, técnicas y habilidades que su adecuado desarrollo y ejercicio supone. Examinando ese hecho con más detalle, constataremos siempre que ese conjunto corresponde a un cuerpo determinado de ciencias, disciplinas, técnicas o ámbitos de la cultura o artes. Todavía más, recurrentemente, para cada profesión, distinguiremos entre esas ciencias o disciplinas, técnicas y ámbitos que la integran, una o más que constituyen su núcleo central y otras auxiliares o periféricas. Ese núcleo central lo podemos identificar al constatar cuatro situaciones:

1. Los temas teóricos, técnicos y prácticos de la profesión solo pueden ser comprendidos empleando esas disciplinas y técnicas.
2. Los temas teóricos, técnicos y prácticos propios de la profesión son temáticas propios de una o más de esas ciencias, disciplinas y técnicas.
3. Los miembros de esa profesión son los que de manera más directa y regular hacen crecer los conocimientos, métodos y técnicas de esa(s) disciplina(s), ciencia(s) o técnica(s) que compone(n) a ese núcleo central y
4. La gran mayoría de las acciones laborales que realicen dichos profesionistas, necesariamente suponen el empleo o aplicación de esas ciencias, disciplinas o técnicas.

Sin embargo, ese núcleo, a través del tiempo, sufre diversas mutaciones: se incorporan nuevas disciplinas, caducan determinadas técnicas y habilidades o se reestructuran y alteran, de manera profunda, los contenidos y métodos de una o más de las disciplinas y técnicas que conforman a ese núcleo. Así resulta vital, para aquel que quiere generar una propuesta consistente de formación profesional, identificar con precisión el núcleo de disciplinas y técnicas que de manera central conforman a la profesión, las formas como ellas se articulan al interior de la profesión y los principales procesos teóricos y prácticos que ellas viven en términos de desarrollo, replanteamientos y objeto de estudio.

Por otra parte, junto a ese núcleo central de disciplinas que componen a la profesión está el hecho indudable que un número importante de ellas están sufriendo modificaciones en sus métodos, alcance y relevancia social a partir de la recomposición y complejización de las disciplinas auxiliares o de apoyo que ellas manejan. Identificar con precisión ese conjunto de disciplinas y técnicas auxiliares, sobre todo recientes, también es de suma importancia. Podemos identificar a las disciplinas auxiliares o de apoyo cuando éstas reúnen las siguientes características:

1. Los miembros de otras profesiones son los principalmente responsables de hacer crecer los conocimientos, métodos y técnicas de esas disciplinas, ciencias o técnicas.
2. Las temáticas relevantes para la profesión, pertenecientes a esas disciplinas solo se aplican en determinados campos, áreas o especialidades del ejercicio profesional o, expresan saberes y competencias que previamente ha de poseer el estudiante de nuevo ingreso a esa profesión. En este último sentido, hablaríamos de saberes o disciplinas propedéuticas o instrumentales en tanto que permiten apropiarse de los saberes o competencias propias de la profesión.

IMPORTANCIA

La identificación y descripción del núcleo disciplinario central y periférico o auxiliar permite:

- a) Ubicar el papel e incidencia de cada disciplina científica o técnica en el Plan de Estudios: centrales o auxiliares, básicas o aplicativas, etc.
- b) Desechar o redefinir el papel de determinadas disciplinas y técnicas al interior del Plan de Estudios.
- c) Caracterizar el “estado del arte” de cada disciplina perteneciente al núcleo central en términos de su desenvolvimiento histórico y en especial de sus tareas y perspectivas de futuro. Como resultado del análisis quedarán claros el origen, desarrollo, alcances y limitaciones de la disciplina o grupo disciplinar. En especial habrá que enfocar la atención en los nuevos paradigmas y tendencias de desarrollo de esas ciencias o disciplinas, en el papel de las nuevas tecnologías en el ejercicio de la profesión y el peso de esas disciplinas y técnicas en las temáticas y trabajos inter, multi y transdisciplinarios en los que con mayor frecuencia se involucra la profesión. Esto constituirá una de las bases fundamentales para la determinación de las competencias que se debieran desarrollar en los futuros profesionales.
- d) Ubicar, en lo básico, los componentes fundamentales de cada una de las disciplinas que conforman el núcleo central y según el caso de aquellas que cumplen un papel auxiliar para así determinar qué y en qué medida, de cada uno de esos componentes, habrá de ser considerado en el currículo para que los egresados lo empleen, apliquen y desarrollen en función de sus tareas y responsabilidades profesionales.
- e) Identificar los cuerpos disciplinarios próximos o afines con los que habrá de relacionarse de manera más regular y significativa la profesión. Derivadamente y con relación al currículo, proponer los eventos formativos inter y multidisciplinarios considerando esas disciplinas próximas o afines.
- f) Para todas, pero en especial respecto de aquellas profesiones humanísticas que manejan disciplinas más vinculadas a subjetividades humanas - es

decir, a valores, intereses, cosmovisiones y concepciones de hombre y de sociedad - identificación del estado del arte de esa disciplina en términos de teorías, propuestas, metodologías y problemáticas prioritarias en concurso o disputa. Derivadamente, determinación de las opciones teórico – ideológicas que, según el caso, el currículo habrá de adoptar en su orientación y contenidos.

OBJETIVOS

1. Identificar, describir y analizar el desarrollo de cada una de las disciplinas científicas, técnicas o culturales que componen el núcleo central de la profesión.
2. Identificar y de estimarse necesario caracterizar y analizar, el desarrollo de algunas o de todas las disciplinas científicas, técnicas o culturales que cumplen un papel auxiliar en la formación del profesional.
3. Determinar, de manera todavía global y preliminar, las temáticas básicas o fundamentales de la o las disciplinas que conforman el núcleo central de la profesión.

PRODUCTOS

- Conjunto de notas caracterizadoras de las disciplinas del núcleo y de las periféricas más empleadas en la profesión
- Conjunto de fichas caracterizadoras de las temáticas disciplinarias más relevantes para la profesión
- Lista relacionada entre problemáticas prioritarias de la profesión con temáticas relevantes.

PREGUNTAS RECTORAS

1. ¿Qué disciplinas forman el núcleo básico disciplinario de la profesión?
Fundamentar
2. ¿Qué disciplinas son auxiliares en la profesión? Fundamentar
3. ¿Con qué disciplinas o áreas disciplinares, de manera más regular la profesión establece diálogo y trabajo inter, multi o transdisciplinario?²⁷
4. De cada una de las disciplinas básicas ¿Cuáles son las grandes temáticas de mayor importancia para la profesión? Fundamentar cada temática indicando la competencia o el rasgo del perfil del egresado que ese tema permitiría desarrollar.

²⁷ Utilizar la Evaluación Curricular Diagnóstica, 4.4.

5. De cada una de las disciplinas auxiliares. ¿Cuáles son las grandes temáticas de mayor importancia para la profesión? Fundamentar cada temática indicando la competencia o el rasgo del perfil del egresado que ese tema permitiría desarrollar

PROCEDIMIENTO

1. Los miembros de la comisión, a partir de los referentes teóricos e ideológicos propios de su profesión acuerdan en plenaria el significado de los siguientes conceptos básicos: ciencia, arte, disciplina, técnica, ciencias básicas, ciencias aplicadas, interdisciplina, transdisciplina, y multidisciplina.
2. Los miembros de la comisión con la participación de los expertos y en su caso recurriendo a publicaciones acreditadas sobre el tema en plenaria, identificarán, de manera preliminar, la o las ciencias, disciplinas, técnicas y campos culturales que conforman por un lado, el núcleo central de conocimientos, métodos técnicas intrínsecas o propias de la profesión y por otro, el conjunto de ciencias, técnicas o disciplinas auxiliares de la profesión.
3. Los miembros de la comisión, según el número de ciencias, disciplinas, técnicas, etc. que integran al núcleo básico, se las dividen entre ellos con el propósito de realizar diversas tareas de investigación. Para esa investigación, se recomienda consultar bibliografía especializada reciente y entrevista a especialistas en cada ciencia o disciplina. El propósito de esa investigación será:
 - a) Identificar, de manera general o elemental, el estado del arte y respectivas tendencias de evolución de cada una de las ciencias, disciplinas o técnicas del núcleo básico.
 - b) Ubicar los grandes campos temáticos, metodológicos, de relación interdisciplinaria y otros que el profesional de la carrera requiere de las disciplinas pertenecientes al núcleo básico y de las restantes calificadas como auxiliares.

INSTRUMENTOS

Ficha para la caracterización de temáticas disciplinarias de la profesión.

TABLA CI – 6. FICHA PARA LA CARACTERIZACIÓN DE TEMÁTICAS DISCIPLINARIAS DE LA PROFESIÓN

IDENTIFICACIÓN

I. Título de la Temática -----	II. Nombre de la Ciencia o Disciplina a la que Pertenece la Temática -----	III. Tipo de Ciencia o Disciplina: A) Del Núcleo() B) Auxiliar() (*)	IV. Rama de la Ciencia o Disciplina a la que Pertenece la Temática -----
--	--	---	--

CONTENIDOS DE LA TEMÁTICA

V. Principales subtemas que componen a la temática	VI. Principales categorías requeridas para comprender la Temática	VII. Nociones de otras disciplinas requeridas para comprender la Temática
1.-	1.-	1.-
2.-	2.-	2.-
3.-	3.-	3.-
3.-	4.-	4.-
5.-	5.-	5.-
6.-	6.-	6.-

Problemáticas Prioritarias Examinadas con la Temática()**

Nombre de la Problemática	Si	No	Nombre de la Problemática	Si	No
1.-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6.-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8.-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9.-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10.-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(*) Marcar con una cruz el carácter auxiliar o de pertenencia al núcleo central de la disciplina a la que pertenece la temática.

(**) En cada celda de las columnas, "Nombre de la Problemática", se colocan los nombres de las problemáticas prioritarias atendidas por la profesión y que se señalan en la Tabla CI – 4., Ficha para la Caracterización Básica de Problemáticas". Ver página 36 de esta Guía.

En las celdas de las columnas Sí o No, se coloca, según corresponda, una cruz para indicar si es o no examinada por la temática la problemática mencionada.

1.2.5. PRINCIPALES AVANCES PSICOPEDAGÓGICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA PROFESIÓN

CONCEPTUALIZACIÓN

En las últimas décadas la educación en general y las ciencias psicopedagógicas han tenido un acelerado desarrollo. Este se ha intensificado todavía más como consecuencia de la creciente coincidencia de las diversas teorías del cambio y desarrollo social respecto a que la palanca fundamental del mismo ha de apoyarse en una consistente estrategia de crecimiento y fortalecimiento de los recursos humanos o del capital humano de cada sociedad.

Ese desarrollo de la educación y disciplinas que la constituyen se ha dado en dos áreas que se retroalimentan mutuamente:

La primera, que denominaríamos **teórica**, se apoya en el avance de ciencias que estudian, algunas, los fundamentos ontológicos y axiológicos de la existencia humana (filosofía, ontología, axiología, epistemología) y otras, la naturaleza del psiquismo y de la conducta humana (psicología, antropología, sociología, etc.). Ese desarrollo se expresa en nuevas teorías filosóficas, sociológicas, antropológicas y pedagógicas respecto a la educación y, derivadamente, en la existencia de corrientes y en el enunciado de grandes modelos educativos y pedagógicos. Sobre esa rica vertiente teórica, la comunidad universitaria de la UAG, a la luz de su experiencia y necesidades, en dos momentos claramente distinguibles, retomó, seleccionó y optó sobre aquello que con más urgencia requería. El primero de esos momentos, general y esquemático, culmina con los Resolutivos del Tercer Congreso General Universitario y derivadamente con la nueva Ley y Estatuto de la Universidad. El segundo momento, más particular y detallado, concluye con la aprobación del nuevo Modelo Educativo y Académico para la UAG. En esos documentos institucionales se expresan las opciones teóricas fundamentales, esto es filosóficas, axiológicas, sociológicas, antropológicas, políticas y psicopedagógicas que la universidad adoptó frente a la institución universitaria y el proceso educativo y académico que le son propios. Comprender críticamente esas opciones y guiarse por ellas al momento de diseñar el nuevo Plan de Estudios es, sin duda, una tarea insoslayable.

La segunda área, que llamaremos **aplicativa**, se refiere al conjunto de innovaciones educativas y psicopedagógicas referidas, en nuestro caso, a la creación o diseño de: a) modalidades de enseñanza²⁸, b) actividades de aprendizaje²⁹ y c) de apoyo

²⁸ Modalidades de Enseñanza – Aprendizaje son las diferentes alternativas didácticas existentes, de organización del conjunto de los procesos formativos referidos a una determinada unidad de aprendizaje o proceso formativo presente, explícitamente, en el mapa curricular. Así, podemos distinguir entre otras, a las siguientes modalidades: curso, seminario, seminario – taller, taller, práctica (de laboratorio, profesional, etc.), estancia, etc. (ver en la página 109 – 110 de esta guía una conceptualización más detallada)

²⁹ Actividades de Aprendizaje son las diversas experiencias de formación que el o los docentes seleccionan, diseñan y establecen para los estudiantes, al interior de una determinada unidad de aprendizaje o proceso formativo establecido en el mapa curricular. Esas actividades de aprendizaje deben guardar, una estrecha correspondencia con los objetivos, contenidos y del perfil que se desea formar del estudiante. Las actividades de aprendizaje en este MEyA se realizarán en uno o más espacios y/o de forma individual o grupal, haciendo uso de dinámicas grupales, lectura comentada, observación en terreno, ejercitación, etc. (ver en las páginas 139 y ss. de esta guía una conceptualización más detallada)

educativo³⁰ que están orientadas a subconjuntos específicos de educandos y de opciones educativas distinguibles por diversas situaciones; niveles educativos, áreas o campos científico – técnico de formación, etc. De especial interés para nuestro caso, es el sugerente avance en términos de diseño, experimentación y validación de modalidades de enseñanza, actividades de aprendizaje y apoyos educativos para los respectivos procesos formativos de una serie de profesiones. Es en este último terreno donde los diseñadores del Plan de Estudios de una carrera determinada tienen que profundizar con mayor cuidado ya que se encontrarán con un conjunto de propuestas e innovaciones de gran interés.

IMPORTANCIA

- a) La correcta identificación y diseño de las más adecuadas modalidades de enseñanza, actividades de aprendizaje y de estrategias de apoyo educativo son recursos posibilitadores ineludibles para el cumplimiento de los objetivos generales y particulares del nuevo Plan de Estudios.
- b) Actualmente existen para un conjunto significativo de carreras - sea a través de los Colegios Profesionales o de instancias nacionales e internacionales acreditadoras - orientaciones y parámetros referidos al uso preferente de modalidades de enseñanza, actividades de aprendizaje y de apoyo educativo que, necesariamente, habrán de considerarse al diseñar el plan de estudios de cualquiera de esas carreras.
- c) Las naturales resistencias de una parte importante de los docentes, a asumir las transformaciones curriculares requeridas, habitualmente se achacan al insuficiente grado de conocimiento que ellos evidencian frente a los nuevos contenidos científico – técnicos que contiene el nuevo plan de estudios. Sin embargo, ciertos hechos parecen mostrar que esa resistencia se da, en mayor medida, por el desconocimiento y falta de manejo de las modalidades de enseñanza y actividades de aprendizaje que esos nuevos contenidos educativos exigen.

OBJETIVOS

1. Identificar y valorar las nuevas modalidades de enseñanza, actividades de aprendizaje y de apoyo educativo que existen con relación a la enseñanza de la profesión y/o de cada una de las disciplinas que conforman el núcleo disciplinario de la carrera.
2. En el marco del ideario institucional y de su modelo educativo y curricular determinar el grado factible de transferencia, hacia el nuevo plan de estudios, que

³⁰ Apoyo Educativo; Son las estrategias y procesos remediales, compensatorios y de reforzamiento educativo que se incorporan, al plan de estudio, a su operación y administración y generalmente al programa educativo responsable del plan respectivo. Como ejemplo de remediales la instauración del semestre cero o propedéutico. Como ejemplo de compensatorios tenemos tutoría educativa personalizada a la población escolar. Como ejemplo de reforzamiento tenemos la existencia, en algunos planes de estudio, de determinados objetivos y contenidos educativos complejos que se reiteran parcial o totalmente en algunas de sus diversas unidades para así garantizar, sin duda alguna, la capacidad, competencia o actitud persiguida.

poseen las modalidades, actividades y apoyos educativos identificados anteriormente.

3. Contar con una ficha descriptiva, según formato establecido, de cada una de las modalidades de enseñanza y estrategias psicopedagógicas consideradas más importantes y factibles de incorporar al nuevo plan de estudios

PRODUCTO

- Tres conjuntos de fichas que permiten establecer la relación existente entre las nuevas y más recurrentes modalidades de enseñanza, actividades de aprendizaje y apoyos educativos con los propósitos, contenidos y problemáticas formativas que se plantean en la profesión.

PREGUNTAS RECTORAS

1. En el marco del nuevo Modelo Educativo, Académico y Curricular adoptado por la UAG; ¿Cuáles son las principales modalidades de enseñanza, actividades de aprendizaje y de apoyo educativo que se están empleando y proponiendo como las más adecuadas para la enseñanza de la profesión en el país y en el extranjero?
2. ¿Cuáles de esas modalidades estratégicas debemos incorporar de manera prioritaria en el nuevo Plan de Estudios? ¿Por qué?

PROCEDIMIENTO

1. Utilizando como material de referencia los productos y documentos generados en los numerales de este apartado: “**1.2.3. Campo socio – profesional**” y “**1.2.4. Área y campo disciplinario de la profesión**” y la conceptualización y descripción de los términos Modalidad de Enseñanza, Actividad de Aprendizaje y Apoyo Educativo, elaborar la entrevista en profundidad y la guía de lectura para la investigación documental
2. Aplicar la entrevista en profundidad a expertos nacionales en la materia, pertenecientes a la profesión o, en su defecto al campo profesional.
3. Al mismo tiempo, estudio, orientado por la guía de lectura, de la literatura más relevante y actual sobre el asunto centrando la atención en el análisis de reportes de experiencias conocidas, validadas y de alto impacto realizadas en el país o en el extranjero.
4. Cómo resultado de los trabajos anteriores, aplicando los valores y criterios que se desprenden del modelo educativo y curricular institucional y considerando además las posibilidades tendenciales de desarrollo del programa, mediante el modelo de formato que se adjunta, señalar las modalidades, actividades y apoyos educativos más factibles de articular a

potenciales objetivos y contenidos formativos del nuevo plan de estudio. Esas estrategias psicopedagógicas entre otras cosas se referirán a temas como: formas de enseñanza, estrategias de articulación de las funciones sustantivas en el currículo, formas de organización y articulación de las prácticas y estancias profesionales, papel de las asesorías y tutorías en la formación profesional, etc.

INSTRUMENTO

1. Ficha de correlación “Modalidades de Enseñanza correlacionadas con Propósitos Formativos de la Carrera (unidad formativa, objetivos formativo y fase formativa)”
2. Ficha de correlación “Actividades de Aprendizaje correlacionadas con Temática y Objetivo Específico (actitud, conducta, habilidad)
3. Ficha de Correlación “Tipo de Apoyo Educativo correlacionado con Problema Educativo (desorientación educativa y profesional, insuficiente rendimiento educativo, inequidad educativa)

TABLA CI – 7. FICHA “CORRELACIÓN ENTRE MODALIDADES DE ENSEÑANZA CON PROPÓSITOS FORMATIVOS DE LA CARRERA”

MODALIDADES DE ENSEÑANZA*	PROPÓSITOS FORMATIVOS **			RAZONES (Se señalan en las celdas respectivas los argumentos planteados para optar por esa modalidad con relación a esa temática o unidad)
	Nombre o tema de la Unidad Formativa	Objetivo del Tema o Unidad Formativa	Fase o Etapa Formativa a la que pertenece el Tema o Unidad Formativa	
CURSO				
TALLER				
CURSO – TALLER				

SEMINARIO				
PRÁCTICA PROFESIONAL				
OTRAS				

* En la columna Modalidades de Enseñanza sólo se han anotado algunas de ellas. Agregar otras de considerarse necesario. Ver en la página 109 - 110 y 148 – 164 de esta guía, la definición de esas y otras modalidades de enseñanza

** En la columna Propósitos Formativos se busca identificar las características básicas de la unidad formativa para la cual se plantea determinado tipo de Modalidad de Enseñanza.

TABLA CI – 8. FICHA DE CORRELACIÓN “ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE CON TEMÁTICAS Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS”

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE(*)	TEMÁTICA(**)	OBJETIVO ESPECÍFICO(***)		
		ACTITUD	CONDUCTA	HABILIDAD
DINÁMICAS GRUPALES				
LECTURA COMENTADA				
OBSERVACIONES EN TERRENO				
OTRAS				

(*) En la columna Actividades de Aprendizaje sólo se colocaron algunas de las existentes. De ser necesario agregar otras. Ver en la página 139 y ss. de esta guía, la definición de esas y otras actividades de aprendizaje

(**) En la columna Temática se coloca el título del tema de aprendizaje

(***) En la columna Objetivo Específico, según el caso, se señala, con relación al tema, la actitud, conducta o habilidad que se pretende desarrollar a partir de la actividad específica de aprendizaje con la que se trabaja la temática.

TABLA CI – 9. FICHA DE CORRELACIÓN “TIPO DE APOYO EDUCATIVO ESTABLECIDO CON PROBLEMA EDUCATIVO ENFRENTADO”

TIPO DE APOYO ESTABLECIDO(*)	DESCRIPCIÓN PROBLEMA EDUCATIVO ENFRENTADO			DESCRIPCIÓN DEL APOYO EDUCATIVO ESTABLECIDO
	DESORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL	INSUFICIENTE RENDIMIENTO EDUCATIVO	INEQUIDAD EDUCATIVA	
TUTORÍA				
ESTANCIA EDUCATIVA				
CURSO PROPEDEÚTICO				
OTRO				

(*)En la columna “**Tipo de Apoyo Establecido**” sólo se colocaron algunos posibles. De ser necesario colóquense otros que se hayan identificado.

(**) En la Columna “**Descripción del Problema Educativo Enfrentado**” solo se colocaron aquellos 3 problemas más amplios que pudieran englobar a otros más específicos. En los casilleros respectivos hay que describir de manera sintética el problema específico que se trata de resolver.

En **Desorientación Educativa y Profesional** se ubican todas aquellas problemáticas presentes en los educandos que se manifiestan, como carencia o insuficiencia de adecuadas motivaciones, métodos, técnicas y hábitos con relación al estudio y como confusiones, imprecisiones e incertidumbres con relación a su vocación profesional y ruta formativa.

En **Insuficiente Rendimiento Educativo**, se ubican todas aquellas problemáticas generadas ya sea por la institución o programa educativo o achacables al educando y que se traducen, en que este último tenga problemas como repetidor, bajas calificaciones y bajo nivel de aprendizaje.

En **Inequidad Educativa** se agrupan todas aquellas problemáticas que se manifiestan en los educandos como producto de su desigual acceso a oportunidades económicas, sociales y culturales y que se traducen en problemáticas educativas y sociales diversas que afectan sus posibilidades de permanencia y rendimiento educativo. Entre ellas destaca la carencia de espacios y recursos educativos, deficiente formación educativa antecedente, vestuario, hospedaje y alimentación insuficientes, etc.

En la columna **Descripción del Apoyo Educativo Establecido**, se señalan las características básicas del programa o medida remedial y se emite una opinión respecto a su factible utilidad con relación al nuevo plan de estudios.

1.2.6. TENDENCIAS E INNOVACIONES ACADÉMICAS EN PROGRAMAS AFINES Y RELEVANTES

CONCEPTUALIZACIÓN

El programa educativo es un conjunto de experiencias y actividades educativas, que se expresa en un plan de estudios ofrecido en el marco de una institución educativa bajo determinadas condiciones materiales y académicas.

Los planes de estudio son aquella parte de los programas educativos que responden a un complejo de problemas relacionados con las necesidades sociales, el mercado ocupacional y los desarrollos de la disciplina y la profesión. Ellos pretenden ser una síntesis documental fundamentada y ordenada, para fines de enseñanza, de los diversos aspectos de una profesión considerados social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes.

Los programas educativos afines son aquellos que comparten con otros ciertos objetos de estudio, enfoques, métodos y temáticas o problemáticas de la realidad, en los que intervendrán los futuros profesionales. Sin embargo y al mismo tiempo cada uno de esos programas mantiene un cuerpo de estudio que le proporciona identidad y especificidad en el ejercicio profesional. La afinidad se determina también por las tendencias formativas que postulan, sus perfiles de egreso y la determinación de los contenidos ubicando en que áreas disciplinares y con qué enfoques están constituidos.

IMPORTANCIA

El análisis y el estudio comparativo de los programas educativos afines acreditados y que se hubieran reformado recientemente, o de los que posean una presencia relevante a nivel regional, nacional e internacional permitirá:

- a) Determinar cuáles son las tendencias dominantes de formación en un determinado campo profesional.
- b) Identificar cuáles son las exigencias logísticas, formativas y otras que la normatividad internacional y/o nacional impone a los programas formativos en ese campo profesional para que estos sean acreditados, reconocidos y prestigiados.
- c) Ubicar aquellos enfoques, estrategias, procesos y contenidos educativos, existentes en algunos de esos programas, que por sus características

reúnan las condiciones para ser adaptados o transferidos a la propuesta curricular en construcción.

- d) Al amparo de una concepción formativa en red, interna y externa, que habrá de poseer toda nueva propuesta curricular de la UAG, identificación de aquellos programas altamente afines a esa propuesta con los que potencialmente se contará para trabajos de colaboración en red; intercambio docente, estancias escolares, proyectos de formación magisterial, desarrollos curriculares conjuntos, etc.
- e) Precisión, para el programa en cuestión, de su propia identidad en términos de identificación de su nicho particular de propósitos, oportunidad y/o de mercado el que en parte se determina por la no ocupación u ocupación solo parcial de ese segmento del mercado laboral por los programas afines.

OBJETIVO

- Realizar un estudio sobre las tendencias actuales de formación profesional que ofrecen programas educativos afines para identificar aquellas características y/o contenidos que pudieran formar parte del nuevo plan de estudios, considerando las recomendaciones de los organismos evaluadores y acreditadores.

.PRODUCTO

- Documento donde se señalan las más relevantes aportaciones e innovaciones referidas al plan de estudios de seis programas afines y relevantes

PREGUNTAS RECTORAS

1. ¿Cuáles son las características de cada plan educativo de los programas relevantes?
2. ¿Cuáles de esas características están presentes en todos o mayoría de los programas estudiados?
3. ¿Cuáles de esas características es necesario transferir al nuevo plan de estudios? ¿Por qué?

PROCEDIMIENTO

1. En consulta a expertos, consulta de páginas electrónicas de programas y/o bibliografía correspondiente ubicar en: a) el estado y región, b) país y c) en el plano internacional 6 o más programas educativos afines y relevantes.

2. Mediante la ficha analítica que se presenta más adelante, se identificarán de cada programa educativo las peculiaridades del plan de estudios de la carrera en términos de propuesta.
3. Valoración comparada del conjunto de planes de estudio examinados. Para ello se describe e integra un conjunto de criterios de valoración que habrán de extraerse de las siguientes fuentes:
 - a. Determinaciones y criterios establecidos en el nuevo Modelo Educativo, Académico y Curricular respecto a las finalidades o propósitos, fundamentos, estructura y organización de todo plan de estudios del nivel superior de la UAG.
 - b. Criterios establecidos para evaluar un plan de estudios con vistas a su registro oficial, evaluación por pares académicos y/o posible acreditación del programa al que pertenece. En dicho sentido hay que contemplar: 1.- Los requisitos establecidos por la SEP para registrar un plan de estudios, 2.- Los criterios de evaluación determinados por el respectivo CIES y 3.- Los criterios establecidos, para la acreditación de programas establecidos por el COPAES y restantes organismos con atribuciones acreditadoras
 - c. Condicionantes de realidad, existentes en la Institución y sobre todo en el programa educativo responsable del nuevo plan de estudio y que pueden presentarse como limitaciones, recursos y potencialidades. Entre ellos hay que considerar con especial atención a) el perfil real dominante actual y tendencial de la población escolar que será atendida por el programa, b) las condiciones y tendencias de desarrollo de la infraestructura y logística del programa y c) especialmente, las características del área o sectores de atención que de manera preferente cubrirá con sus egresados el plan de estudios.
- 4.- Examinado las fichas de análisis de los 6 planes de estudio seleccionados se identifican, con relación a cada tema a) las propuestas de consenso y de mayoría y b) las propuestas únicas y de minoría.
- 5.- A continuación, se valoran las propuestas de consenso y de mayoría empleando el conjunto de criterios de valoración y se determina cuales de esas propuestas: a) han de ser consideradas en el nuevo plan de estudios con modificaciones menores y b) cuales han de ser consideradas con modificaciones mayores.
- 6.- Sobre las propuestas de minoría o únicas sólo se valorarán con mayor atención aquellas que fueron comentadas en la cuarta columna (**Contenidos más significativos o relevantes con relación al nuevo Plan de Estudios**) del apartado III **Contenidos Relevantes del Plan de Estudios de la Ficha de Análisis de Planes de Estudio de Programas Afines y Relevantes** que se presenta a continuación.

7.- Se elabora un documento sintético donde se señalan las aportaciones que hay que considerar dando, en cada caso, las argumentaciones que correspondan.

INSTRUMENTOS: Ficha de Análisis

TABLA CI – 10. FICHA DE ANÁLISIS DE PLANES DE ESTUDIO DE PROGRAMAS AFINES Y RELEVANTES

I Identificación del Plan

1. Nombre del Programa Responsable _____	2. Nombre de la Institución a la que Pertenece el Programa _____	3. Nombre Oficial del Plan de Estudios _____
---	---	---

4.- Año de Elaboración del Plan _____	5.- Año de la última Reforma o Actualización del Plan _____
--	--

II Partes del Plan

Señale con una cruz las partes o capítulos que forman al plan analizado

1	Presentación		9.	Objetivos por etapas de formación	
2	Antecedentes		10.	Mapa Curricular	
3	Fundamentación		11-	Orientaciones Educativas y Didácticas	
4	Objetivo General		12.	Métodos de Evaluación del Aprendizaje	
5	Perfil de Egreso		13.	Programas de Estudio	

6	Perfil de Ingreso		14.	Salidas Laterales	
7 .-	Perfil General del Docente		15.	Modalidades de titulación	
8 .-	Descripción de las Etapas de Formación		16.	Otros	

III Contenidos Relevantes del Plan de Estudios

Capítulos	Apartados del Capítulo	Principales tesis, argumentos, contenidos, hechos o datos.	Contenidos más significativos o relevantes con relación al nuevo Plan de Estudios.
Presentación			
Antecedentes			
Fundamentación			
Objetivo General			
Perfil de Egreso			
Perfil de Ingreso			
Perfil General del Docente			
Descripción de las Etapas de Formación			
Objetivos por etapas de formación			

Mapa Curricular			
Orientaciones Educativas y Didácticas			
Métodos de Evaluación del Aprendizaje			
Programas de Estudio			

Salidas Laterales			
Modalidades de titulación			
Otros			

- 1.- En la columna "Apartados del Capítulo" colocar el título de los subtemas de cada capítulo.
- 2.- En la columna **Principales tesis, argumentos, contenidos, hechos o datos** señalar, de manera sintética, aquellas afirmaciones y razones que explican, fundamentan o describen a cada subtema.
- 3.- En la columna Contenidos más significativos o relevantes con relación al nuevo Plan de Estudios - usando como criterio discriminador las orientaciones y características del nuevo modelo educativo y curricular y los valores y planteamientos compartidos por la comunidad docente del programa con relación a su nuevo plan de estudios - señalar aquellos planteamientos considerados más significativos y factibles de transferir al plan de estudios o al programa educativo.

1.2.7. COMPETENCIAS PROFESIONALES

CONCEPTUALIZACIÓN

En cada uno de los campos o áreas de actuación de una profesión, se establecen para ella formas de acción o ejecución con vistas al cumplimiento de determinados propósitos que la sociedad le adjudica. Esas formas y esos propósitos se establecen de manera implícita o explícita y siendo más o menos estables tienden a sufrir variaciones a través del tiempo. Tales formas, recurrentes y propias de actuación al interior de una profesión, pueden clasificarse de distintas maneras atendiendo a diversos criterios. Con independencia de esos criterios, a todas ellas se las reconoce bajo el nombre de competencias. En ese sentido, cada campo profesional está compuesto por un conjunto determinado de competencias profesionales.

Al observar cada competencia, con independencia de su alcance, características propias o tipo, observamos que ella se constituye en el sujeto, como un conjunto integrado y específico de valores, saberes, actitudes y habilidades que al entrar en acción permiten obtener un resultado determinado que reúne una serie deseable y necesaria de atributos o características. Desde esta última perspectiva, las competencias no son solo una realidad que se da en los oficios, ocupaciones y profesiones. En efecto, toda conducta o práctica humana que reúna los elementos y tipo de resultados señalados más arriba es una competencia. En otras palabras, la noción de competencia puede aplicarse al mundo del trabajo, al quehacer artístico, a las formas de actuación social o política e incluso a determinadas prácticas y procesos personales que se dan al interior de un sujeto. Entendida la noción de competencia con esa amplitud se convierte en una categoría extremadamente útil para el diseño y realización de procesos educativos ya que permite articular y concretar en conjuntos coherentes; a) opciones de principio con acciones concretas, b) nociones teóricas con procesos técnicos e instrumentales, c) formación centrada en el sujeto con necesidades sociales y del mundo del trabajo y d) cuerpos disciplinarios diversos con comunes objetos de estudio y transformación.

Teniendo toda profesión distintos tipos de competencias interesa aquí caracterizar a las Competencias Genéricas” de una profesión. Ellas reúnen las siguientes características:

- 1.- Como conjunto, describen las grandes funciones y atribuciones asignadas por la sociedad a la profesión y/o a sus miembros para un período histórico determinado.
- 2.- Esas grandes funciones y atribuciones, se señalan con relación al mundo del trabajo, a las interacciones del profesionista con el cuerpo de saberes y de técnicas que le son propias y a las relaciones de la profesión con su entorno social y natural.
- 3.- Cada una de esas competencias genéricas está constituida por un conjunto de competencias más particulares que según su contenido y propósito se clasifican por los teóricos del tema en diversos tipos. Al respecto, se adjunta en el Anexo N°

3 de este capítulo, una bibliografía comentada sobre competencia que incluye algunas de sus tipologizaciones.

IMPORTANCIA

- a) La articulación parcial o total de los contenidos formativos del Plan de Estudios en competencias, hace posible una educación significativa, de alta motivación y de expedita evaluación de sus resultados.
- b) La formación en el nivel superior de educación, con base en competencias, entre otras profesionales, fortalece las posibilidades de empleabilidad de los egresados y, por lo mismo, rescata el propósito de equidad y movilidad social dado a este nivel formativo.
- c) La asunción de una concepción de competencia, expresamente flexible, integradora y teórico – práctica, permite el diseño de planes de estudio que efectivamente lleven a aprender a: ser, aprender, hacer, emprender y convivir con el mundo natural y social.
- d) La identificación, construcción y determinación de las competencias de determinada carrera es un proceso donde de manera ineludible participan y se consideran las necesidades, saberes y demandas de diversos actores de la sociedad, del mundo del trabajo y de la academia. En tal sentido, se posibilita el propósito social de toda profesión.
- e) Por último, considerar a las competencias en el diseño de un nuevo Plan de Estudios hace más factible la acreditación del Programa Educativo ya que la gran mayoría de las instituciones acreditadoras recomiendan como estrategia formativa esa forma de organización de los contenidos educativos.

OBJETIVO

- Identificación, descripción básica y clasificación de las competencias genéricas que de manera fundamental conforman a la profesión.

PRODUCTO

- Formato donde se define y se enuncian los contenidos de cada una de las competencias genéricas de la profesión.

PREGUNTAS RECTORAS

1. ¿Cuáles son las competencias genéricas fundamentales de la profesión? Fundamente esa valoración para cada una de ellas.
2. ¿Cuáles de esas competencias son dominantes y cuáles emergentes?

3. Según formato respectivo clasifique y describa cada una de las competencias anteriores.

PROCEDIMIENTO

- Recurriendo a la experiencia de los miembros de la comisión, al saber de los expertos, a las caracterizaciones de la profesión efectuadas por el colegio y/o gremio y a la información obtenida en los apartados: - Campo Socio – Profesional, D.- Área y Campo Disciplinario de la profesión, 1.2.5. Principales avances psicopedagógicos en la enseñanza de la profesión, G.- Tendencias e Innovaciones en Programas Afines y Relevantes identificar, describir y clasificar las competencias genéricas de la profesión.

INSTRUMENTOS

1. Tipos de Competencias Genéricas
2. Formato de caracterización de las Competencias Genéricas

CUADRO 8. TIPOS DE COMPETENCIAS GENÉRICAS

Competencia	Definición Genérica
1. Educación	Capacidad para promover un cambio cultural determinado o una nueva cultura o participar en una formación determinada diseñando, colocando en operación o interviniendo en procesos educativos referidos o relacionados con la profesión.
2. Investigación	Manejo de teorías, metodologías y técnicas para generar y aplicar conocimientos, que fortalezcan su disciplina y coadyuven a la resolución de los problemas en su ámbito laboral, al integrar la información resultante de estas actividades.
3. Intervención	Facultad de decisión para seleccionar y ejecutar acciones en la atención de problemas detectados en el ámbito de su competencia profesional.
4. Gestión	Capacidad para dirigir y canalizar diversos trámites de manera eficiente y oportuna con el propósito de conseguir y optimizar recursos para garantizar el logro de los objetivos institucionales.
5. Organización	Capacidad de ordenar y distribuir adecuadamente los recursos necesarios para lograr un objetivo o alcanzar una meta.

6. Planeación	Capacidad para diseñar, con fundamentos teórico-metodológicos y partiendo de un diagnóstico, el curso completo de las acciones que han de seguirse para cubrir las necesidades en su ámbito laboral de acuerdo con los lineamientos establecidos.
7. Evaluación	Establecimiento de un juicio de valor como producto de la identificación eficiente de cada uno de los factores que determinen una problemática así como de la selección de estrategias y acciones, que orienten a la correcta toma de decisiones.
8. Liderazgo	Capacidad de organizar, desarrollar y dirigir equipos de trabajo multidisciplinario en torno a temáticas relacionadas con la profesión y de representar, ante la sociedad, los intereses y proyectos de la profesión.

TABLA CI – 11. FORMATO DE CARACTERIZACIÓN DE COMPETENCIAS GENÉRICAS

DEFINICIÓN ESPECÍFICA DE LA COMPETENCIA GENÉRICA	CONTENIDO DE LA COMPETENCIA			
	VALORES	SABERES	HABILIDADES	ACTITUDES
EDUCACIÓN				
INVESTIGACIÓN				
INTERVENCIÓN				
GESTIÓN				
ORGANIZACIÓN				

PLANEACIÓN				
EVALUACIÓN				
LIDERAZGO				

1.3. FUNDAMENTOS INTERNOS

CONCEPTUALIZACIÓN:

Los fundamentos internos, son aquellas características específicas del plan de estudios vigente y, complementariamente, del programa educativo responsable de ese plan, que habrá de ser transformado y que se refieren, según el caso, a problemáticas, recursos y potencialidades directamente referidas, en esta fase³¹, al diseño del nuevo plan. Esas características, se identifican al contrastar los elementos de la situación actual (*imagen real*) del programa que más directa e inmediatamente se relacionan con el diseño del plan de estudios con aquellos elementos caracterizadores del nuevo plan de estudios que se señalan en el nuevo Modelo Educativo y Académico adoptado por la UAG y, parcialmente en los elementos caracterizadores del nuevo plan de estudios que se han venido identificando al trabajar los apartados anteriores de este capítulo (*imagen ideal*).

IMPORTANCIA:

1. La contrastación permite identificar un conjunto de hechos y razones que muestran la necesidad de la transformación del nuevo plan de estudios. Esos hechos y razones serán de utilidad en la elaboración de la fundamentación del plan de estudios.

³¹ Una contrastación completa, de ambas imágenes, implicaría examinar otros aspectos del programa educativo al que pertenece el plan de estudios. Por ejemplo, operación y administración del plan. La contrastación de esos aspectos no es por ahora objeto de esta Guía.

2. Mediante la contrastación se fortalece la percepción y contraposición de dos imágenes que hay que tener identificadas para orientar el proceso de construcción del nuevo plan de estudios: su imagen real o situación actual y su imagen ideal o requerida
3. La contrastación entrega datos en términos de problemáticas, recursos y oportunidades con relación al diseño del nuevo plan de estudios. Del examen de esos datos se tienen que inferir orientaciones y estrategias para perfeccionar la respectiva estrategia de diseño.

OBJETIVOS.

1. Ubicar, para el diseño del nuevo plan de estudios, las fundamentales problemáticas, recursos y potencialidades existentes en el programa educativo contrastando las características del plan de estudios vigentes con las características del nuevo plan de estudios señaladas en el nuevo Modelo Educativo y Académico de la UAG.
2. A partir de la contrastación anterior, proponer y consensuar algunas orientaciones estratégicas, referidas al diseño del nuevo plan de estudios.

PRODUCTO

- Matriz de Contrastación y documento sintético de orientaciones referidas al diseño, instrumentación y operación del nuevo plan de estudios..

PREGUNTAS RECTORAS

1. Según la matriz comparativa que se suministra... ¿Cuáles son las problemáticas, recursos y potencialidades que posee el actual plan de estudios respecto al diseño del nuevo plan de estudios?
2. A partir de la contrastación efectuada y centrando la atención en el Plan de Estudios vigente y complementariamente en determinados elementos del Programa Educativo. ¿Cuáles son algunas de las orientaciones estratégicas que habrán de tenerse presente, posteriormente, para garantizar un adecuado proceso de diseño del nuevo plan de estudios?

PROCEDIMIENTO

1. Utilizar las siguientes fuentes de información:
 - a. Resultados y conclusiones, en términos de FODA, de los últimos ejercicios de evaluación internos y externos que ha efectuado el programa educativo, en especial, la última evaluación integral del

programa educativo coordinado por la Dirección General de Planeación y Evaluación Institucional.³²

- b. Resultados y Recomendaciones de la última evaluación externa efectuada por el CIDE respectivo.
 - c. Modelo Educativo y Académico de la UAG
 - d. Los documentos parciales elaborados por la comisión como resultado de la ejecución de las tareas señaladas en los apartados anteriores de este capítulo.
2. Utilizar, para el ejercicio, la matriz de contrastación presentada en las páginas siguientes y el Anexo 2 “Elementos y Procesos Educativos por Modalidad” como un auxiliar parcial para llenar esa matriz.
 3. Allí, en primer lugar, se señalan, de manera sintética, las características que habrá de poseer el nuevo plan de estudios (imagen ideal). Esas características, se mencionan en el nuevo modelo educativo, académico y curricular adoptado por la UAG más nociones y elementos sobre ese nuevo plan de estudios que pretende diseñarse y que la comisión y comunidad docente del programa fueron generando y consensuando como resultado del cumplimiento de los trabajos señalados en los apartados anteriores de este capítulo. El enunciado de las características de ese plan de estudios se ordena siguiendo el desglose temático señalado en la columna siete de esa matriz
 4. Terminada la construcción de esa imagen ideal, apoyándose en los diagnósticos y evaluaciones mencionadas más arriba se procede a señalar, de manera sintética, las características del plan de estudios vigente (imagen real). Esos enunciados se ordenan siguiendo el desglose temático señalado en la primera columna de la matriz
 5. Elaborada las dos imágenes se procede a la contrastación con el propósito de identificar en cada uno de los temas que componen a las dos imágenes: a) coincidencias o similitudes, b) contraposiciones o c) diferencias.
 6. Valorando el peso y trascendencia de las coincidencias, contraposiciones y diferencias identificadas, se ubican y mencionan, de manera sintética los más visibles obstáculos y problemáticas así como los recursos y potencialidades existentes en el plan de estudios vigente y en el programa educativo con relación a la transformación de ese plan de estudios.
 7. Del examen de esos obstáculos, problemáticas, recursos y potencialidades la comisión propone y logra el consenso de un primer cuerpo de orientaciones estratégicas referidas al diseño del nuevo plan de estudios.
 8. Recurriendo a la comunidad académica responsable del plan, se presentan, perfeccionan y consensan los resultados anteriores.

INSTRUMENTOS

³² Utilizar la Evaluación Curricular Diagnóstica, 3.3.,

1. Matriz de Contrastación

TABLA CI – 12. MATRIZ DE CONTRASTACIÓN



Aspecto	Plan de Estudios Vigente (imagen real)	Coincidente en:	Opuesto en:	Diferente en:	Aspecto	Nuevo Modelo de Plan de Estudios (imagen ideal)
Antecedentes						
Fundamentación						

Métodos de Evaluación en Aprendizajes	Orientaciones Educativas y Didáctica	Mapa Curricular
Métodos de Evaluación del Aprendizaje	Orientaciones Educativas y Didáctica	Mapa Curricular

Otros	Modalidades de Titulación	Salidas Laterales	Programas de Estudio
Otros	Modalidades de Titulación	Salidas Laterales	Programas de Estudio

1.4. ELABORACIÓN DE LA FUNDAMENTACIÓN DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS

CONCEPTUALIZACIÓN

La fundamentación es uno de los primeros apartados de todo plan de estudios. Esa fundamentación, tiene que responder, de manera sintética, a cuatro interrogantes: 1.- ¿Por qué el anterior plan de estudios tuvo que ser necesariamente reformado o rediseñado? 2.- ¿Qué paradigmas, concepciones, teorías o conocimientos relevantes, referidas al diseño y contenidos de un plan de estudios para la profesión, se consideraron para darle sustento, consistencia y coherencia a ese nuevo plan que se presenta? 3.- ¿Qué situaciones, problemáticas, tendencias y escenarios de desempeño de la profesión se tomaron en cuenta para garantizar que el nuevo plan de estudios poseyera la requerida pertinencia social y técnica? y 4.- ¿Qué criterios o estrategias se adoptaron en el proceso de diseño del nuevo plan de estudios para garantizar que el mismo, además de las características anteriores, reuniera la aceptabilidad y viabilidad requerida?

IMPORTANCIA

1. La elaboración de la fundamentación, obliga a seleccionar y a integrar de manera coherente, los resultados generales más relevantes obtenidos en el anterior proceso de identificación o construcción de los fundamentos del plan de estudios. Ese producto integrado orienta de manera más precisa los posteriores momentos de diseño del plan de estudios.
2. La lectura de la fundamentación hace posible que de manera ágil se comprendan y deseablemente se compartan los motivos, orientaciones y características de la nueva propuesta curricular.

OBJETIVOS

- Guiar el proceso de elaboración, en su primera versión, del apartado “Fundamentación” del nuevo plan de estudios.

PRODUCTO

- Documento primera versión “Fundamentación del Plan de Estudios”

PREGUNTAS RECTORAS

1. ¿Cuáles fueron los principales motivos que hicieron imperioso y quizás urgente la transformación del anterior plan de estudios?
2. ¿Cuáles son las referencias y consideraciones filosóficas, antropológicas y axiológicas centrales que explican la filosofía educativa y valores adoptados con relación al nuevo plan de estudios?
3. ¿Cuáles son las nociones psicoeducativas que se tomaron en cuenta en el nuevo plan de estudios, entre otras cosas para: a) establecer las etapas o fases de formación y b) determinar las orientaciones y estrategias didácticas y educativas?
4. ¿Cuáles son las nociones gnoseológicas, epistemológicas, de área de conocimiento y núcleo disciplinario de la profesión que se consideraron para determinar, entre otras cosas: a) graduación y concatenación de contenidos y b) tipificación de contenidos educativos?
5. ¿Cuáles son los hechos, situaciones, tendencias y escenarios del entorno socio profesional de la carrera que se consideraron, entre otras cosas para: a) determinar los perfiles, b) optar por un determinado “proyecto social de profesión”, c) identificar y delinear los diversos tipos de competencias que habrá de poseer la profesión?

PROCEDIMIENTO

1. Conocimiento y perfeccionamiento por parte de la comisión, de la “Guía de Elaboración de la Fundamentación” que se presenta más adelante y distribución, entre ellos, de los respectivos apartados.
2. Integración de los apartados y examen y perfeccionamiento, en plenaria, de los contenidos propuestos
3. Nombramiento de la comisión redactora que con base en las notas anteriores elabora la primera versión de la fundamentación con una extensión de 10 a 15 páginas.
4. Lectura, perfeccionamiento y consenso al interior de la comisión de esa primera versión.
5. Posteriormente, una vez que hayan concluido totalmente los trabajos de diseño del plan de estudios, en el marco de esos resultados, revisión y perfeccionamiento de esa primera versión.

INSTRUMENTOS

Formato “Guía para la Elaboración de la Fundamentación”

TABLA CI – 13. FORMATO: GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE LA FUNDAMENTACIÓN

APARTADO	PREGUNTAS ORIENTADORAS	FUENTES DE CONSULTA	RECOMENDACIONES	EXTENSIÓN ESTIMADA
Características del viejo Plan de Estudios	<p>¿Cuándo se elaboró y cuantas reformas sufrió el anterior plan de estudios?</p> <p>Desde el punto de vista de su estructura ¿A qué modelo curricular correspondía ese plan de estudios?</p> <p>Desde el punto de vista de sus contenidos ¿Qué vigencia, grado de estructuración y precisión el manifestaba?</p> <p>¿Cual era el juicio de expertos y de pares externos frente a las características de ese plan?</p> <p>En suma, ¿Cuáles eran las fundamentales limitaciones y virtudes de ese plan?</p>	<p>1.- Evaluaciones de los CIES.</p> <p>2.- Autoevaluaciones internas del Plan</p> <p>3.- Opiniones de expertos internos y externos</p> <p>4.- Resultados de la Contrastación</p>	<p>Dar un mínimo de datos históricos y centrar la atención en el enunciado fundamentado de las principales virtudes que poseía y limitaciones señalando, sobre esto último, los más visibles efectos negativos en la formación de los educandos</p>	Una página
Fundamentación Socio - Profesional	<p>¿Cuáles son las principales situaciones que están transformando la realidad laboral, social, económica política y cultural de la profesión?</p> <p>¿Cuáles son las nuevas necesidades y problemáticas sociales y humanas que de manera prioritaria habrá de enfrentar la profesión?</p>	<p>Los documentos sintéticos referidos a los fundamentos externos en especial los pertenecientes a los siguientes apartados:</p> <p>1.-“Tendencias pesadas de cambio”</p> <p>2.-“Necesidades y</p>	<p>Señalar de manera muy concreta las implicaciones para la profesión de esas situaciones sin reiterar en la descripción de algunas de ellas que están suficientemente conocidas (globalización,</p>	Dos páginas

	<p>En ese sentido ¿Qué tipo de desafíos y problemáticas fundamentales habrá de enfrentar el profesionista?</p> <p>Consecuentemente, ¿Qué nuevas características se le comenzarán a exigir a los profesionales?</p>	<p>Problemáticas Humanas Vinculadas a la Profesión”</p> <p>3.-“Campo Socio – Profesional” y</p> <p>4.- “Competencias Profesionales Prioritarias”</p>	<p>revolución científico – técnica, hegemonía planetaria de las políticas neoliberales, etc.)</p>	
<p>El nuevo contexto científico – técnico de la profesión</p>	<p>A diferencia del pasado</p> <p>¿Cuáles son las disciplinas científicas, técnicas y culturales que conforman el saber – hacer de la profesión?</p> <p>¿Cual es el grado de complejidad, dinamismo y de relación con otras disciplinas del núcleo central disciplinario de la carrera?</p> <p>¿A qué grandes temáticas y problemáticas científicas, técnicas y culturales se enfrenta el profesional en la sociedad contemporánea?</p> <p>¿Desde el punto de vista de las actitudes, aptitudes y competencias con relación a ciencia y tecnología que se le está exigiendo a los profesionistas?</p>	<p>Del documento institucional u otro que desarrolla el tema de las “Tendencias Pesadas de Cambio” resaltar aquellos efectos científicos y técnicos sobre la formación profesional. En especial examinar los siguientes apartados:</p> <p>a.- Revolución Científico – Técnica Continua.</p> <p>b.- Nuevo Papel del Conocimiento en la Sociedad Contemporánea</p> <p>c.- Nuevas Formas de Transmisión y Generación de Conocimientos Científicos y Técnicos.</p> <p>Del Capítulo anterior analizar el documento sintético del apartado “Área y Campo disciplinario de la</p>	<p>Señalar los nuevos saberes, las nuevas responsabilidades de desarrollo del conocimiento y de la técnica y por tanto las nuevas actitudes y capacidades que se le exigen al profesionista en términos de conocimientos, formación continua y capacidades de investigación.</p>	<p>Dos páginas</p>

		Profesión”		
Fundamentos Filosóficos y educativos del Nuevo Plan de Estudios-	<p>¿Qué concepción de humanidad, sociedad y naturaleza impulsa el nuevo plan de estudios?</p> <p>¿Cuales son los principales valores éticos que hace suyo el nuevo plan de estudios?</p> <p>Derivadamente, ¿Cual es la concepción de educación y de actores o sujetos educativos en los que se apoya el nuevo plan de estudios?</p>	<p>1.-Del “Modelo Educativo y Académico de la UAG análisis del apartado Principios Orientadores del Modelo Educativo”</p> <p>2.-Del Capítulo I Fundamentos de esta “Guía de Diseño de Planes de Estudio” análisis del apartado “Fundamentos Institucionales”</p> <p>3.-En la Ley de la UAG Funciones, Atribuciones y Fines de la Universidad.</p> <p>4.-En “La Universidad que Guerrero Requiere” el apartado Valores Institucionales</p>		Dos páginas
Fundamentos Normativos	<p>¿El nuevo plan de estudios se deriva del nuevo Modelo Educativo y Académico adoptado por la Universidad? ¿Cuáles son esas características?</p> <p>¿El nuevo plan de estudios en qué sentido le da respuesta a los requerimientos planteados por el COPAES, CIES y organismos acreditadores?</p>	<p>1.- Modelo Educativo y Académico</p> <p>2.- Reporte de Evaluación del Comité de Pares (CIES)</p> <p>3.- Criterios para la Acreditación de Programas establecidos por la COPAES</p>	Señalar, de manera esquemática, las orientaciones, estructura y contenidos del nuevo plan de estudios que evidencian el respeto a la normatividad correspondiente	Una página

	¿El nuevo plan reúne las condiciones para ser expeditamente registrado ante la SEP?			
Fundamentos Metodológicos del Plan de Estudios	<p>¿AL amparo de qué metodología reconocida se elaboró el plan de estudios?</p> <p>2.- ¿Qué expertos, informantes clave, miembros de la profesión y usuarios fueron consultados en el proceso de diseño?</p> <p>3.- ¿Qué procedimientos se siguieron para perfeccionar, validar y consensuar las propuestas respectivas?</p> <p>4.- ¿En qué sentido este plan recogió experiencias relevantes de teóricos y de programas afines relevantes?</p>	<p>1.- “Guía Metodológica para el Diseño de Planes y Programas de Estudio”</p> <p>2.- Vivencia de los miembros de la comisión</p> <p>3.- Análisis del documento sintético generado en el apartado de Fundamentos “Tendencias e Innovaciones Académicas en Programas Afines y Relevantes”</p>		Dos páginas

ANEXOS

Anexo N° 1. MATRIZ PARA LA CLASIFICACIÓN DE NECESIDADES Y SATISFACTORES³³

Necesidades según categoría Existencial Necesidades según categoría Axiológica.	SER	TENER	HACER	ESTAR
	S A T I S F A C T O R E S			
SUBSISTENCIA	1/ Salud física, salud mental, equilibrio, solidaridad, humor, adaptabilidad	2/ Alimentación, abrigo, trabajo	3/ Alimentar, procrear, descansar, trabajar	4/ Entorno vital, entorno social
PROTECCIÓN	5/ Cuidado, adaptabilidad, autonomía, equilibrio, solidaridad	6/ Sistemas de seguros, ahorro, seguridad social, sistemas de salud, legislaciones derecho familia, trabajo	7/ Cooperar, prevenir, practicar, cuidar, curar, defender	8/ Contorno vital, contorno social, morada
AFECTO	9/ Autoestima, solidaridad, respeto, tolerancia, generosidad, receptividad, pasión, voluntad, sensualidad, humor	10/ Amistades, parejas, familia, animales domésticos, plantas, jardines	11/ Hacer el amor, acariciar, expresar emociones, compartir, cuidar, cultivar, apreciar	12/ Privacidad, intimidad, hogar, espacios de encuentro
ENTENDIMIENTO	13/ Conciencia Crítica, receptividad, curiosidad, asombro, disciplina, información, racionalidad	14/ Literatura, maestros, método, políticas educacionales, políticas de comunicación.	15/ Investigar, estudiar, experimentar, educar, analizar, meditar, interpretar	16/ Ámbitos de interacción formativa, escuelas, universidades, academias, agrupaciones, comunidades, familia
PARTICIPACIÓN	17/ Adaptabilidad, receptividad, solidaridad, disposición, convicción, entrega, respeto, pasión, humor	18/ Derechos, responsabilidades, obligaciones, atribuciones, trabajo	19/ Afiliarse, cooperar, proponer, compartir, discrepar, acatar, dialogar, acordar, opinar.	20/ ámbitos de interacción participativa, partidos, asociaciones, iglesias, comunidades,

³³ Max – Neef, Elizalde Antonio, et. al. "Desarrollo a Escala Humana , una opción para el futuro" Editores Sten Hamrell y Olle Nordberg, CEPAPUR, Fundación Dag Hammarskjöld, agosto 1986

				vecindarios, familias
--	--	--	--	-----------------------

Necesidades según categoría Existencial Necesidades Según categoría Axiológica.	SER	TENER	HACER	ESTAR
OCIO	21/ Curiosidad, receptividad, imaginación, despreocupación, humor, tranquilidad, sensualidad	22/ juegos, espectáculos, fiestas, calma	23/ Divagar, abstraerse, soñar, añorar, fantasear, evocar, relajarse, divertirse, jugar	24/ Privacidad, intimidad, espacios de encuentro, tiempo libre, ambientes, paisajes
SATISFACTORES				
CREACIÓN	25/ Pasión, voluntad, intuición, imaginación, audacia, racionalidad, autonomía, inventiva, curiosidad	26/ Habilidades, destrezas, método, trabajo	27/ Trabajar, inventar, construir, idear, componer, diseñar, interpretar	28/ Ámbitos de producción y de retroalimentación, talleres, ateneos, agrupaciones, audiencias, espacios de expresión, libertad temporal
IDENTIDAD	29/ Pertenencia, coherencia, diferenciación, autoestima, asertividad	30/ Símbolos, lenguajes, hábitos, costumbres, grupos de referencia, sexualidad, valores, normas, roles, memoria histórica, trabajo	31/ Comprometerse, integrarse, confrontarse, definirse, conocerse, reconocerse, actualizarse, crecer	32/ Socio – ritmos en tomos de la cotidianidad, ámbitos de pertenencia, etapas madurativas
LIBERTAD	33/ Autonomía, autoestima, voluntad, pasión, asertividad, apertura, determinación, justicia, rebeldía, tolerancia	34/ Igualdad de derechos	35/ Discrepar, optar, diferenciarse, arriesgar, conocerse, asumirse, desobedecer, meditar	36/ Plasticidad espacio - temporal

Sobre la Matriz: Aclaraciones, Conceptos y Ejemplos

Es una matriz preliminar y provisional porque existen muchas maneras de clasificar necesidades. Esta es una propuesta de taxonomía de ellas destinada al desarrollo y, por lo mismo, de significativa utilidad en las unidades. Es decir, es un instrumento para formular políticas y para guiar la acción... Esta matriz solo es un ejemplo de tipos de satisfactores posibles. De hecho, cada persona, o grupo puede construir y llenar la suya según sea su cultura, su tiempo, su lugar o sus circunstancias, o bien según sus limitaciones o sus aspiraciones.

Las **necesidades**, en este contexto, no son solo carencias sino también y simultáneamente potencialidades humanas individuales y colectivas.

Los **satisfactores**, por otra parte, son formas de ser, tener, hacer y estar, de carácter individual y colectivo, conducentes a la actualización de necesidades

Ejemplo de Identificación de Necesidad, Problemática y Problemas

NECESIDAD	PROBLEMÁTICA	PROBLEMAS
<p>- Según categoría Existencial de ESTAR en ...</p> <p>- Según categoría Axiológica de PROTECCIÓN cooperar en la Construcción de ...</p> <p><i>“Un entorno natural y social, ambientalmente sano”</i></p>	<p>Crisis Ambiental que Provoca una serie de problemáticas de salud y bienestar generada, entre otras razones por deficientes políticas, programas, procesos y medidas de salud ambiental.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Irrupción de enfermedades emergentes • Incremento de enfermedades infectocontagiosas • Incremento de enfermedades crónico degenerativas • Contaminación biológica, física y química de los alimentos • Contaminación de ríos, suelos y aire • Incremento en morbilidad y mortalidad • Incremento de la fauna nociva • Alteraciones genéticas y congénitas

Anexo N° 2. ELEMENTOS Y PROCESOS EDUCATIVOS POR MODALIDAD

	Modalidad Tradicional	Modalidad Alternativa
Curriculum	Rígido, único y homogeneizante.	Flexible y escalable con opciones ciertas para la construcción de trayectorias propias
	Predeterminado para cada nivel, grado y edad.	Diversificado para adecuarse a condiciones sociales, regionales y personales
	Decidido según visión institucional	Contenidos de aprendizaje según intereses de estudiantes
Tiempos	Calendarios y horarios predeterminados. Ritmos de aprendizaje homogeneizantes.	Cada persona o comunidad de aprendizaje programa sus tiempos de estudio, de acuerdo a sus ritmos, condiciones y posibilidades
Lugares	Grados y niveles preestablecidos	Desaparición de grados y niveles tradicionales
Relaciones Personales	Desde la relación de poder verticales y unidireccionales	Horizontales, de acuerdo con los intereses comunes de aprender
	Relaciones educativas manipuladas afectivamente	El ambiente afectivo personal y colectivo como base para el aprendizaje significativo
Recursos Tecnológicos	Arquitectura para educación masiva y grupos homogéneos	Arquitectura adecuada a propiciar diversos ambientes de aprendizaje
	Mobiliario con enfoque grupal y centrado en el docente	Mobiliario y Equipamiento Adecuado al estudio individual y los diversos modos de organización para el aprendizaje
	Equipamiento para control docente y aseguramiento de la dependencia	Aprovechamiento de los recursos tecnológicos considerando su accesibilidad y pertinencia para el aprendizaje.
	Resistencia a la innovación tecnológica	Promotores de la innovación tecnológica
Mediación Pedagógica	Como vía única y obligada entre el estudiante y el objeto de aprendizaje	Para propiciar y facilitar procesos y ambientes de aprendizaje
	Como instrumento para el control institucional de los procesos de aprendizaje	Como un apoyo al estudiante cuando éste lo requiera

	Mediación tecnológica limitada por el docente	Para proponer y decidir las mediaciones tecnológicas
Evaluación	Evaluación institucional sólo interna	Autoevaluación institucional y evaluación externa
	Evaluación limitada a lo aprendido en la escuela y bajo los procedimientos preestablecidos	Reconocimiento de los aprendizajes independientemente de los modos en que fueron logrados
	Evaluación del aprendizaje sin participación del estudiante, en los tiempos escolares predeterminados	Evaluación del aprendizaje participativa y adecuada a los ritmos y condiciones del estudiante
Administración	Para control de procedimientos institucionales	Para facilitar procesos de aprendizaje

En: "Documento Estratégico para la Innovación en la Educación Superior", op. cit. pág. 127

CAPITULO II. DISEÑO DE OBJETIVOS Y PERFILES DEL PLAN DE ESTUDIOS.

Antes de abordar el diseño del plan de estudios, es pertinente tener presente los insumos disponibles que servirán de referentes para realizar esta compleja tarea. Éstos se generaron en el Capítulo I, en la fase llamada **Fundamentos** del Plan de Estudios, los cuales incluyen una serie de documentos sintéticos y cuadros de concentración, así como la versión preliminar de la Fundamentación del nuevo plan de estudios.

Por otra parte, el resultado de los trabajos coordinados por la Dirección de Planeación y Evaluación Institucional que se relacionan con la Evaluación Curricular Diagnóstica (ECD), a la vez que los emanados de PIFIs y POAs, considerados como insumos en la fase de Fundamentos, serán documentos de consulta en la perspectiva del diseño del nuevo Plan de Estudios congruente con el nuevo Modelo Educativo y Académico de la UAG.

Sin embargo, es preciso recordar que el diseño del Plan de Estudios se centra en la dimensión académica y organizativa. Las CDC habrán de seleccionar la información disponible siguiendo la pauta trazada en esta guía

Hecha esta aclaración, el diseño propiamente dicho del plan de estudios consta de 5 puntos que hay que ejecutar en riguroso orden, pues el cumplimiento de cada uno de ellos se traduce en un producto determinado que a su vez permite realizar el paso siguiente.

Por su generalidad y dado que abarcan la totalidad del plan de estudios, en este capítulo abordaremos los primeros tres temas; en tanto que por su especificidad los dos últimos se desarrollarán en el capítulo III.

- Objetivo general
- Perfiles (perfil de egreso e ingreso)
- Objetivos por etapa de formación.
- Selección de contenidos.
- Organización de contenidos

2.1. ELABORACION DEL OBJETIVO GENERAL DEL PLAN DE ESTUDIOS

CONCEPTUALIZACION

El objetivo general expresa los propósitos del plan de estudios. Da cuenta del **para qué** es importante formar en esa determinada profesión **y por qué** se considera socialmente necesario. Indica la carrera, las necesidades sociales que atenderá, los

problemas que resolverá en este campo y en lo disciplinar; indica también el campo profesional, las competencias genéricas (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) con que se desempeñará en el ejercicio de su profesión.

OBJETIVO

- Elaborar el objetivo general del plan de estudios considerando las características contempladas en la conceptualización.

PRODUCTO.

- El objetivo general del plan de estudios.

PREGUNTAS RECTORAS

1. ¿Cuál es la denominación y contribución de la carrera a la resolución de problemas de su entorno?
2. ¿Qué necesidades sociales y problemas resolverá en su campo profesional?
(Nota: Apoyarse en los resultados de los fundamentos 1.2.1. Tendencias pesadas; 1.2.2. Necesidades y problemáticas humanas vinculadas con la profesión; 1.2.3. Campo socio profesional)
3. ¿Cuáles competencias genéricas (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) son congruentes y pertinentes con la profesión, que permitirán al profesionista contribuir a resolver los problemas de su entorno?
(Nota: Apoyarse en los resultados del fundamento 1.2.7. Competencias profesionales)
4. ¿Cuáles son los campos profesionales en los que va a incidir el profesionista?
(Nota: Apoyarse en los resultados del fundamento 1.2.3. Campo socio profesional)

PROCEDIMIENTO

1. La CDC utiliza los resultados correspondientes del trabajo realizado en el Capítulo I. Responde las preguntas rectoras. (Utilizar Tabla CII - 1).
2. La CDC redactará con claridad y precisión en un enunciado el objetivo general del programa conforme a las preguntas rectoras conforme al punto anterior. .

INSTRUMENTO

TABLA CII - 1. MATRIZ PARA LA ELABORACION DEL OBJETIVO GENERAL.

Ejemplo:

PREGUNTAS	RESPUESTAS
1. ¿Cuál es la denominación y contribución de la carrera a la resolución de problemas de su entorno?	La carrera de ingeniería biomédica: contribuir a la resolución de los problemas estatales y nacionales relacionados con su campo profesional.
2. ¿Qué necesidades sociales y problemas resolverá en su campo profesional?	Resolución de problemas relacionados en las esferas biomédica, ambiental y de la salud.
3. ¿Cuáles competencias genéricas (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) son congruentes y pertinentes con la profesión, que permitirán al profesional contribuir a resolver los problemas de su entorno?	Diseño, construcción, adquisición, instalación y puesta en marcha y conservación del equipo médico, así como de unidades físicas de atención a la salud y respeto del medio ambiente.
4. ¿Cuáles son los campos profesionales en los que podrá incidir el profesionalista?	Los sectores público, social, privado y la prestación libre de servicios.
<p>REDACTAR EL OBJETIVO GENERAL: (Ejemplo)</p> <p>El objetivo general de la carrera de ingeniería biomédica es contribuir a la resolución de los problemas estatales y nacionales relacionados en las esferas biomédica, ambiental y de la salud mediante el diseño, construcción, adquisición, instalación y puesta en marcha y conservación del equipo médico, así como de unidades físicas de atención a la salud y respeto del medio ambiente, en los sectores público, social, privado y la prestación libre de servicios,</p>	

2.2. ELABORACION DE PERFILES

2.2.1. PERFIL DE EGRESO

CONCEPTUALIZACION.

Conjunto de atributos que deberá tener todo egresado y que se desglosan como competencias genéricas en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Las poseerá el egresado en correspondencia con el modelo de educación integral adoptado por la UAG, que le permitirán: a) identificar problemáticas y proponer alternativas de solución propias de su campo profesional, b) asumir, dentro y fuera de su entorno de trabajo, actitudes de compromiso y solidaridad con las necesidades de desarrollo equitativo y sustentables de su entorno y c) ser capaz de buscar, alcanzar y disfrutar del equilibrado desarrollo de todas sus facultades y capacidades.

OBJETIVO

- Elaborar el perfil de egreso detallado que servirá de orientación y guía en la selección de los contenidos curriculares.

PRODUCTO

El perfil de egreso.

PREGUNTAS RECTORAS

1. ¿Cuál es el campo profesional en el que podrá desempeñarse el egresado?
2. ¿Qué competencias genéricas y específicas en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores deberá tener el egresado de la carrera?
 - a. Señalar los conocimientos propios de la profesión, de las disciplinas afines y del entorno económico y social
 - b. Identificar las habilidades de la profesión, intelectuales e interpersonales.
 - c. Caracterizar las actitudes y valores personales y sociales.³⁴

³⁴ EJEMPLO DE PERFIL DETALLADO DEL EGRESADO LICENCIATURA EN CONTADURÍA.

Conocimientos. Contaduría; contabilidad, costos, finanzas, fiscal, derecho y auditoría. **Disciplinas relacionadas:** administración, personal, comportamiento humano, producción, matemáticas, estadística, informática y economía. **Entorno económico y social** **Habilidades Administrativas.** Planear y organizar su trabajo hacia resultados; tomar decisiones; aplicar creativa y críticamente los conocimientos adquiridos; diseñar sistemas de información contable; ejercer y delegar autoridad;

3. ¿Cuáles son las actividades profesionales que podrá realizar el egresado?

PROCEDIMIENTO

La CDC realiza las siguientes actividades:

1. En el orden que sigue:
 - a) Revisa los fundamentos referidos al campo y competencias profesionales.
 - b) Analiza el perfil genérico de egreso de la UAG establecido en el MEyA.
 - c) Examina el objetivo general del Plan de Estudios.
 - d) Analiza los ejes transversales de formación establecidos en el nuevo modelo.
 - e) Contesta a las preguntas rectoras.
2. Elabora la propuesta preliminar del perfil de egreso con el auxilio de la tabla No. 2.
3. Consulta a expertos externos de la propuesta de perfil de egreso.
4. Elabora la propuesta final.

apoyarse en la informática para realizar sus funciones. **Interpersonales:** dirigir con liderazgo; negociar, trabajar en equipo de manera disciplinada; adaptarse al clima organizacional y a las nuevas tecnologías; promover el cambio y el desarrollo social. **Intelectuales:** analizar y sintetizar la información; calcular e interpretar cifras; aprender a aprender; investigar para solucionar problemas; comunicarse en forma oral y escrita en español; expresarse a nivel intermedio avanzado en inglés. **Actitudes Personales.** Crítica hacia la vida y hacia la profesión; seguridad en sí mismo (autoestima); superación permanente (personal y profesional); prospectiva de la vida; aprendizaje permanente; iniciativa y emprendedora; ética (personal y profesional); apertura al cambio. **Sociales:** servicio a los demás; compromiso y responsabilidad; orgullo por la profesión y la cultura nacional; fomento del bienestar social y del medio ambiente. Ver "Manual para el rediseño de planes y programas en el marco del Nuevo Modelo Educativo y Académico", IPN, México, 2004, Págs. 91 – 92.

TABLA CII - 2. MATRIZ PARA LA ELABORACION DEL PERFIL DE EGRESO.

REFERENTES	ELEMENTOS A CONSIDERAR
CAMPO PROFESIONAL	
COMPETENCIAS GENERICAS	
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
PERFIL GENERICO DE EGRESO (MEyA, pp. 33 – 35).	
OBJETIVO GENERAL DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS	
EJES TRANSVERSALES	
ACTIVIDADES PROFESIONALES	
REDACTAR EL PERFIL DE EGRESO:	

2.2.2. PERFIL DE INGRESO

CONCEPTUALIZACION.

Características requeridas que deben poseer los estudiantes al ingresar a una carrera, mismas que se enuncian en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para que estén en condiciones de transitar exitosamente en ella. En dicho perfil se establecen los requisitos académicos y administrativos que el aspirante debe cubrir para ingresar al Programa educativo.

OBJETIVO

- Elaborar el perfil de ingreso señalando los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los estudiantes deben poseer para poder transitar exitosamente en el programa educativo.

PRODUCTO

- El perfil de ingreso.

PREGUNTAS RECTORAS

1. ¿Cuáles son las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) requeridas para el ingreso a la carrera?
2. ¿Cuáles son los requisitos académicos y administrativos (promedios, examen de admisión, etc.) para ingresar?

PROCEDIMIENTO

La CDC realiza las siguientes actividades:

- a) Examina el objetivo general del Plan de Estudios definido anteriormente.
- b) Retoma el perfil de egreso elaborado en el paso previo.
- c) Considera el perfil de ingreso genérico planteado en el MEyA.
- d) Contesta las preguntas rectoras.
- e) Hace uso de los resultados de la Evaluación Curricular Diagnóstica relativa al perfil real requerido en el estudiante que ingresa.
- f) Con el apoyo de la Tabla No. CII - 3 retoma los referentes 1 y 2, comparando y contrastando las características establecidas en los referentes 3, 4 y 5 para elaborar el perfil de ingreso.
- g) Redacta el perfil de ingreso.

INSTRUMENTO

TABLA CII – 3. MATRIZ PARA ELABORAR EL PERFIL DE INGRESO.

REFERENTES	ELEMENTOS A CONSIDERAR
OBJETIVO GENERAL DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS	
PERFIL DE EGRESO	
PERFIL DE INGRESO GENERICO PROPUESTO (MEyA, pp. 32 - 33).	
CONOCIMIENTOS, HABILIDADES, ACTITUDES Y VALORES REQUERIDAS PARA EL DESEMPEÑO ESCOLAR DESEABLE EN LA CARRERA	
PERFIL REAL DEL ESTUDIANTE QUE INGRESA	
REDACTAR EL PERFIL DE INGRESO:	

2.3. OBJETIVOS POR ETAPA DE FORMACIÓN.

CONCEPTUALIZACION.

Los objetivos por etapa de formación expresan los resultados que se espera alcanzar en cada una de ellas según lo planteado en el MEyA de la UAG. Tales objetivos deben indicar las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que han de lograrse en cada etapa y contemplarán los cuatro ejes transversales: heurístico, teórico epistemológico, socio axiológico y profesional.

Estos objetivos estarán acordes con la definición del campo ocupacional y permitirán que se alcancen las finalidades establecidas en el objetivo general del plan de estudios.

OBJETIVO

- Elaborar los objetivos por etapa de formación ubicando los que corresponden a los ejes transversales: heurístico, teórico epistemológico, socio axiológico y profesional.

PRODUCTO

- Los objetivos por etapas de formación.

PREGUNTAS RECTORAS

1. ¿Cuáles son las características generales de cada etapa de formación contempladas en el MEyA? (*MEyA, pp. 39 – 45; ver la p. 22 de la guía*).
2. ¿Cuáles son las principales características de los ejes transversales de formación? (*Ver op. Cit. Pp. 45-46; ver las pp. 19 - 21*)
3. ¿Qué competencias generales corresponden a cada eje transversal según la etapa de formación?

PROCEDIMIENTO

La CDC procede a realizar las siguientes actividades:

- a) En la Tabla CII - 4 señala la etapa de formación correspondiente y describe sus características contempladas en el MEyA.
- b) Retoma el objetivo general del plan de estudios y el perfil de egreso diseñados previamente.
- c) Revisa las características de los ejes transversales de formación establecidos en el MEyA.
- d) En la misma tabla concentra la información requerida en los incisos anteriores y las respuestas surgidas de las preguntas rectoras Nos. 1 y 2.

TABLA CII – 4. ELEMENTOS PARA LA ELABORACION DEL OBJETIVO POR ETAPA DE FORMACION

ETAPA DE FORMACION: _____ CARACTERISTICAS: _____ _____ _____	
REFERENTES	ELEMENTOS A CONSIDERAR
1. OBJETIVO GENERAL DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS	
2. PERFIL DE EGRESO PROPUESTO	
3. CARACTERISTICAS EJE HEURISTICO	
4. CARACTERISTICAS EJE TEORICO EPISTEMOLOGICO	
5. CARACTERISTICAS EJE SOCIO AXIOLOGICO	
6. CARACTERISTICAS EJE PROFESIONAL	

- EFI: Etapa de formación institucional.
 EFP - FBAD: Etapa de formación profesional - núcleo de formación básica por área disciplinar.
 EFP FPE: Etapa de formación profesional - núcleo de formación profesional especializante
 ElyV: Etapa de integración y vinculación.

CONTINUACION DEL PROCEDIMIENTO:

- e) Llenado la Tabla CII - 4 procede a su análisis y responde a la pregunta rectora No. 3 para cada uno de los ejes transversales.
- f) Con base a la matriz de dicha tabla elabora el objetivo transversal por etapa de formación, señalando previamente la etapa que corresponda.

TABLA CII – 5. MATRIZ PARA ELABORAR LOS OBJETIVOS TRANSVERSALES POR ETAPA DE FORMACION

ETAPA DE FORMACION: _____	
REFERENTES	ELEMENTOS A CONSIDERAR
OBJETIVO EJE HEURISTICO	
OBJETIVO EJE TEORICO EPISTEMOLOGICO	
OBJETIVO EJE SOCIO AXIOLOGICO	
OBJETIVO EJE PROFESIONAL	
REDACTAR OBJETIVO DE LA FASE DE FORMACION QUE INTEGRE LOS CUATRO EJES:	

- g) Una vez definidos los objetivos por cada eje transversal procede al llenado de la Tabla CII - 5 y redacta el objetivo de la etapa de formación respectiva, incluyendo los objetivos de los ejes.

CAPÍTULO III. SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

3.1. SELECCIÓN DE CONTENIDOS.

CONCEPTUALIZACIÓN.

Para la selección de los contenidos se tomará en cuenta los resultados de las actividades realizadas en los Capítulos I y II.

La selección de contenidos es un procedimiento que parte de la identificación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos, asociados a los objetivos curriculares y al perfil de egreso del programa educativo, a fin de alcanzar las características que se han definido previamente en dicho perfil. Implica la determinación de los saberes asociados a las competencias identificadas, haciendo hincapié en el adecuado equilibrio de los contenidos: 1) Básicos y generales, y 2) Específicos de la profesión y/o disciplina.

A continuación se presenta la clasificación de competencias y saberes que se utilizarán en esta guía en correspondencia con el enfoque por competencias para el diseño de planes y programas de estudio.

Competencia genérica: Aquella que resulta necesaria para enfrentar una problemática, o sea, un **hacer** global de la persona. Integra grandes funciones, permite la multireferencialidad, refleja una acción concreta y conjunta diversos saberes. Se enuncia de manera sintética (educación, investigación, intervención, gestión, organización, planeación, evaluación, liderazgo, etc.). La capacidad de un sujeto para desarrollar una actividad profesional o laboral, con base en la conjunción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos para esta actividad.

Competencia profesional integral: Conjunto integrado de saberes en los planos: teórico, heurístico, axiológico y profesional, orientados tanto al desempeño de una determinada práctica ocupacional en un tipo definido de situación, así como al desarrollo de competencias personales, sociales, culturales, políticas, físicas y literarias del profesionistas, entre otras. Es la expresión operativa del principio orientador de educación integral establecido en el MEyA.

Competencia profesional: Conjunto de saberes teóricos, heurísticos y axiológicos articulados necesarios en el desempeño de una actividad profesional en un determinado campo ocupacional.

Competencia específica: Conjunto de prácticas o capacidades particulares necesarias para el desempeño de un aspecto de la práctica profesional y que sumadas representan el logro de un proceso completo. Su análisis facilita la identificación de los distintos tipos de saberes teóricos, heurísticos y axiológicos vinculados a condiciones específicas de ejecución en un campo profesional determinado.

Saber teórico: Se refiere al conocimiento de las teorías y los conceptos. Se relaciona con la dimensión epistemológica, histórica y científica de la disciplina.

Saber heurístico: Comprende métodos, técnicas y habilidades que tienen como base el conocimiento disciplinar, los cuales nos ofrecen probabilidades razonables de solucionar un problema. Se entiende también como la capacidad para llevar a cabo procedimientos y operaciones para solucionar problemas mediante prácticas diversas y en situaciones inéditas.

Saber axiológico: Actitudes, entendidas como la expresión de los valores en el comportamiento del individuo y/o la forma de predisposición relativamente estable del proceder humano, que nos hacen reaccionar ante determinados objetos, situaciones o conocimientos de una forma concreta. Estos saberes deberán ser impulsados por la institución de acuerdo con su filosofía. Ejemplo: apertura, disposición para el trabajo en equipo, rigor intelectual, etc.

Áreas formativas de la disciplina: En el diseño curricular flexible, área de formación se refiere al espacio curricular en el que se agrupan en unidades de aprendizaje según criterios determinados por los intereses de formación profesional y/o el nivel de especialización definidos en los objetivos y perfil de egreso.

El trabajo que se vaya realizando en cada etapa de la selección de contenidos permitirá ir retroalimentando y precisando el objetivo general del programa, los perfiles de egreso e ingreso y los objetivos por etapas de formación.

OBJETIVO

- Identificar y seleccionar los contenidos curriculares atendiendo a los componentes de las competencias genéricas, profesionales y específicas; así como al ámbito de temáticas disciplinarias relevantes; y las áreas complementarias de la formación integral establecidas en el MEyA.

PRODUCTOS:

Contenidos del plan de estudios de la carrera, desglosados en saberes teóricos, heurísticos y axiológicos:

1. Listado de competencias genéricas.
2. Listado de temáticas disciplinarias relevantes.
3. Listado de áreas complementarias para la formación integral

PREGUNTAS RECTORAS.

1. ¿Qué conocimientos, habilidades, actitudes y valores integran una competencia genérica? (Ver Guía... pp. 64-65 y 96).
2. ¿Cómo identificar las competencias específicas vinculadas a las competencias genéricas?
3. ¿Cómo determinar los saberes (teóricos, heurísticos y axiológicos) que componen una competencia?
4. ¿Cómo identificar las áreas o ejes formativos de la disciplina?
5. ¿Cómo identificar los distintos saberes que corresponden a cada área o eje formativo?
6. ¿Cuáles son las áreas complementarias de la formación integral que corresponden a la carrera?
7. ¿Cómo identificar los componentes que corresponden a cada área complementaria de la formación integral y sus correspondientes saberes?

PROCEDIMIENTO

Para la selección de los contenidos se retomarán los resultados e información establecida en los **Fundamentos**: 1.2.2. “Necesidades y problemáticas humanas vinculadas a la profesión”, 1.2.3. “Campo socio profesional de la carrera”, 1.2.4. “Área y campo disciplinario de la profesión” y 1.2.7. “Competencias profesionales” del Capítulo I.

De acuerdo con los Fundamentos descritos, la CDC procede a realizar las siguientes actividades para seleccionar los contenidos curriculares, diferenciados en saberes, según las:

- Competencias genéricas.
 - Temáticas disciplinarias relevantes.
 - Áreas complementarias de la formación integral
1. Conforme a la Tabla CIII - 1 retoma las principales problemáticas, problemas y competencias genéricas identificadas en los **Fundamentos** y los relaciona con el objetivo general y el perfil de egreso del plan de estudios diseñados en el Capítulo II.
 2. Con base en lo anterior realiza los siguientes ejercicios:
 - a) En la columna uno “Problemática”: selecciona una de las problemáticas identificadas en el referente “Necesidades y problemáticas humanas vinculadas a la profesión” y la ubica en esa columna;
 - b) En la columna dos “Problemas” selecciona y ordena la relación de problemas asociados a esa problemática;
 - c) En la columna tres “Competencia genérica”: selecciona y anota la competencia genérica que le corresponde de acuerdo con la tipología presentada en el fundamento 1.2.7. “Competencias profesionales”.

TABLA CIII – 1. IDENTIFICACIÓN DE SABERES POR COMPETENCIAS.

PROBLEMA TICA	PROBLEMAS	COMPETENCIA GENÉRICA	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	COMPONENTES DE LAS COMPETENCIAS ESPECIFICAS			COMPETENCIA PROFESIONAL
				SABERES TEÓRICOS	SABERES HEURÍSTICOS	SABERES AXIOLÓGICOS	
1. Contaminación Ambiental	1. Contaminación de suelos, ríos, y aire 2. Contaminación biológica, física, química de los alimentos 3. Enfermedades infectocontagiosas 4. Enfermedades crónico degenerativas 5. Enfermedades emergentes 6. Alteraciones genéticas y congénitas 7. Aumento en la morbimortalidad	A .Educación: Capacidad para promover una cultura por el cuidado y el fomento de la salud, a través de procesos educativos que propicien condiciones de vida deseables, demostrando así su compromiso y conciencia social.					

- d) Con base a las tres primeras columnas de la Tabla CII - 1 y las respuesta dadas a las preguntas rectoras 1 y 2 (*Consultar definiciones del apartado “Conceptualización” de este capítulo*), identifica y selecciona el conjunto de competencias específicas que derivan del análisis de la tres primeras columnas de la tabla referida y las escribe en la columna cuatro.
- e) A continuación procede a dar respuesta a la pregunta rectora No. 3.

TABLA CIII – 1B. (CONTINUACION)

PROBLEMATICA	PROBLEMAS	COMPETENCIA GENÉRICA	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	COMPONENTES DE LAS COMPETENCIAS ESPECIFICAS			COMPETENCIA PROFESIONAL
				SABERES TEÓRICOS	SABERES HEURÍSTICOS	SABERES AXIOLÓGICOS	
1. Contaminación Ambiental	1. Contaminación de suelos, ríos, y aire 2. Contaminación biológica, física, química de los alimentos 3. Enfermedades infectocontagiosas 4. Enfermedades crónicas degenerativas 5. Enfermedades emergentes 6. Alteraciones genéticas y congénitas 7. Aumento en la morbilidad	A .Educación: Capacidad para promover una cultura por el cuidado y el fomento de la salud, a través de procesos educativos que propicien condiciones de vida deseables, demostrando así su compromiso y conciencia social.	Capacidad, habilidad o destreza, actitudes y valores que permiten: a) Identificación de áreas de oportunidad educativa ambiental en un individuo b) Definición de objetivos educativos c) Establecimiento de estrategias educativas d) Selección y organización de los contenidos temáticos. e) Selección y aplicación de las técnicas didácticas f) Seguimiento y				

			evaluación del aprendizaje				
--	--	--	----------------------------	--	--	--	--

- f) Una vez descritas las competencias específicas conforme a la Tabla anterior, y retomando la respuesta a la pregunta rectora No. 3, procede a la identificación de los componentes de las competencias específicas que constituyen los distintos saberes (epistemológicos, heurísticos y axiológicos) necesarios asociados a las primeras cuatro columnas, y describe los contenidos de dichos componentes en las columnas 5, 6 y 7 respectivamente.
- g) Con base a las características de los componentes, redacta en forma sintética la competencia profesional correspondiente en la columna 8 de la tabla CIII – 1B (continuación).

La tabla final resultante de los ejercicios anteriores quedará de la siguiente manera, una vez definidas y precisadas las competencias específicas y los saberes correspondientes:

TABLA CIII – 1C. (EJERCICIO CONCLUIDO)

PROBLEMÁTICA	PROBLEMAS	COMPETENCIA GENÉRICA	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	COMPONENTES DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS			COMPETENCIA PROFESIONAL
				SABERES TEÓRICOS	SABERES HEURÍSTICOS	SABERES AXIOLÓGICOS	
1. Contaminación Ambiental	1. Contaminación de suelos, ríos, y aire 2. Contaminación biológica, física, química de los alimentos 3. Enfermedades infectocontagiosas	A .Educación: Capacidad para promover una cultura por el cuidado y el fomento de la salud, a través de procesos educativos que propicien condiciones de vida	Capacidad, habilidad o destreza, actitudes y valores que permiten: a) Identificación de áreas de oportunidad educativa ambiental en un	Conocimiento y dominio de las siguientes áreas: 1. Entorno socioeconómico y su relación con la problemática ambiental. 2. Factores contaminantes del ambiente.	Manejo de métodos, técnicas y habilidades disciplinares que facilitan: 1. Comunicación oral y escrita 2. Uso de herramientas tecnológicas. 3. Capacidad de análisis	Comportamiento actitudinal que expresa valores en torno a: 1. Conciencia social 2. Respeto a la vida 3. Ética 4. Honestidad 5. Tolerancia	Conjunto de saberes esenciales articulados: Pedagógicos, didácticos y éticos.

	<p>4. Enfermedades crónicas degenerativas</p> <p>5. Enfermedades emergentes</p> <p>6. Alteraciones genéticas y congénitas</p> <p>7. Aumento en la morbilidad</p>	<p>deseables, demostrando así su compromiso y conciencia social.</p>	<p>individuo</p> <p>b) Definición de objetivos educativos</p> <p>c) Establecimiento de estrategias educativas</p> <p>d) Selección y organización de los contenidos temáticos.</p> <p>e) Selección y aplicación de las técnicas didácticas</p> <p>f) Seguimiento y evaluación del aprendizaje</p>	<p>3. Efecto de los contaminantes en la morfología y fisiología del organismo humano</p> <p>4. Legislación en salud y medio ambiente</p> <p>5. Diseño de programas de estudio.</p>	<p>y síntesis.</p> <p>4. Traducción de textos científicos</p> <p>5. Lectura y redacción</p> <p>6. Trabajo en equipo</p> <p>7. Técnicas de enseñanza</p> <p>8. Técnicas de evaluación educativa</p>	<p>6. Responsabilidad</p> <p>7. Solidaridad</p>	
<p>1. Contaminación Ambiental</p>	<p>1. Aumento en la morbilidad</p> <p>2. Enfermedades infectocontagiosas</p> <p>3. Contaminación de suelos, ríos, y aire</p> <p>4. Enfermedades crónicas degenerativas</p> <p>5. Enfermedades emergentes</p> <p>6. Contaminación biológica, física, química de los alimentos</p> <p>7. Alteraciones genéticas y congénitas</p>	<p>G) Evaluación</p> <p>Establecimiento de un juicio de valor mediante la selección de estrategias y acciones que orienta a la correcta toma de decisiones</p>	<p>1. Caracterización de la problemática de salud producida por la contaminación ambiental</p> <p>2. Definición de objetivos de la evaluación del estado de salud / enfermedad</p> <p>3. Selección de la metodología analítica para la identificación y determinación de analitos de origen ambiental presentes en muestras humanas</p> <p>4. Ejecución de técnicas analíticas</p> <p>5. Interpretación de</p>	<p>1. Características socio-epidemiológicas de México</p> <p>2. Efecto de los contaminantes químicos, físicos y biológicos</p> <p>3. En la salud de los seres humanos.</p> <p>4. Fundamentos de las metodologías analíticas y del funcionamiento de equipo e instrumentos de laboratorio usados en la determinación de contaminantes.</p> <p>5. Legislación en salud y medio ambiente</p> <p>6. Características y propiedades de los contaminantes ambientales</p> <p>7. Fuentes de contaminación</p>	<p>1. Uso y manejo de herramientas tecnológicas</p> <p>2. Dominio de las operaciones básicas del laboratorio clínico como pesar, medir, pipetear, calibrar, preparar curvas estándar, centrifugar.</p> <p>3. Comunicación oral y escrita</p> <p>4. Capacidad de síntesis</p> <p>5. Uso y manejo del método epidemiológico</p> <p>6. Uso y manejo correcto de equipos, insumos y material de laboratorio</p> <p>7. Trabajo en equipo...</p>	<p>1. Responsabilidad</p> <p>2. Honestidad</p> <p>3. Respeto por la vida</p> <p>4. Conciencia social</p>	

			resultados 6. Elaboración del informe				
Problemática 3	Problemas ...	Competencia	

3. Concluido el procedimiento con el llenado de la Tabla CIII – 1C (ejercicio concluido) se repetirán ejercicios similares por cada problemática asociada a determinada competencia genérica. Es necesario tomar en cuenta que una problemática podrá estar vinculada a una o más competencias genéricas, debiendo hacerse los respectivos ejercicios
4. Para elaborar el listado de competencias genéricas desagregadas por saberes, con base en las columnas 3 a la 8 de la Tabla CIII – 1C (ejercicio concluido) y otras similares que se hubieran construido, se retoma el tipo de competencia genérica y se procede a la integración de la Tabla CIII - 2 para establecer un listado de saberes diferenciado por competencias genéricas.

TABLA CIII – 2. LISTADO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS POR SABERES.

COMPETENCIA GENERICA: EDUCACION

COMPETENCIAS ESPECIFICAS	SABERES TEORICOS	SABERES HEURÍSTICOS	SABERES AXIOLÓGICOS	COMPETENCIA PROFESIONAL
Capacidad, habilidad o destreza, actitudes y valores que permiten: a) Identificación de áreas de oportunidad educativa ambiental en un individuo b) Definición de objetivos educativos c) Establecimiento de estrategias educativas	Conocimiento y dominio de las siguientes áreas: 1. Entorno socioeconómico y su relación con la problemática ambiental. 2. Factores contaminantes del ambiente. 3. Efecto de los contaminantes en la morfología y fisiología del organismo humano	Manejo de métodos, técnicas y habilidades disciplinares que facilitan: 1. Comunicación oral y escrita 2. Uso de herramientas tecnológicas. 3. Capacidad de análisis y síntesis. 4. Traducción de textos científicos	Comportamiento actitudinal que expresa valores en torno a: 1. Conciencia social 2. Respeto a la vida 3. Ética 4. Honestidad 5. Tolerancia 6. Responsabilidad	Conjunto de saberes esenciales articulados: Pedagógicos, didácticos y éticos.

d) Selección y organización de los contenidos temáticos. e) Selección y aplicación de las técnicas didácticas f) Seguimiento y evaluación del aprendizaje	4. Legislación en salud y medio ambiente 5. Diseño de programas de estudio.	5. Lectura y redacción 6. Trabajo en equipo 7. Técnicas de enseñanza 8. Técnicas de evaluación educativa	7. Solidaridad	
1. Caracterización de la problemática de salud producida por la contaminación ambiental 2. Definición de objetivos de la evaluación del estado de salud / enfermedad 3. Selección de la metodología analítica para la identificación y determinación de analitos de origen ambiental presentes en muestras humanas 4. Ejecución de técnicas analíticas 5. Interpretación de resultados 6. Elaboración del informe	1. Características socio-epidemiológicas de México 2. Efecto de los contaminantes químicos, físicos y biológicos 3. En la salud de los seres humanos. 4. Fundamentos de las metodologías analíticas y del funcionamiento de equipo e instrumentos de laboratorio usados en la determinación de contaminantes. 5. Legislación en salud y medio ambiente 6. Características y propiedades de los contaminantes ambientales 7. Fuentes de contaminación	1. Uso y manejo de herramientas tecnológicas 2. Dominio de las operaciones básicas del laboratorio clínico como pesar, medir, pipetear, calibrar, preparar curvas estándar, centrifugar. 3. Comunicación oral y escrita 4. Capacidad de síntesis 5. Uso y manejo del método epidemiológico 6. Uso y manejo correcto de equipos, insumos y material de laboratorio 7. Trabajo en equipo...	1. Responsabilidad 2. Honestidad 3. Respeto por la vida 4. Conciencia social	

COMPETENCIA GENÉRICA: INVESTIGACIÓN

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	SABERES TEÓRICOS	HEURÍSTICOS	AXIOLÓGICOS	COMPETENCIAS PROFESIONALES
Capacidad, habilidad o destreza, actitudes y valores que permiten: ...	Conocimiento y dominio de las siguientes áreas: Aseguramiento de la calidad Características morfológicas, fisiológicas y bioquímicas de los microorganismos	Manejo de métodos, técnicas y habilidades disciplinares que facilitan: Capacidad de análisis Capacidad de análisis de resultados Capacidad de análisis para	Comportamiento actitudinal que expresa valores en torno a: Compromiso Conciencia social Disciplina y constancia para el	Conjunto de saberes esenciales articulados: Metodología de la investigación

	Comportamiento de la materia Conceptos básicos de computación Conceptos básicos de química de los alimentos Conceptos de estadísticas Conceptos de salud-enfermedad Conocer las normas de calidad en laboratorios clínicos ...	elegir y aplicar las metodologías Correlacionar factores de riesgo y morbimortalidad Correlacionar la patología animal con la humana Correlacionar resultados Correlacionar resultados con patología Crear líneas de investigación ...	trabajo Disposición para la colaboración en trabajo de equipo Disposición para ser agente de cambio Disposición para ser autogestor del cuidado de la Salud Equidad Facilidad de adaptación al trabajo en equipo ...	
--	--	--	--	--

5. PARA ELABORAR EL LISTADO DE TEMATICAS DISCIPLINARIAS RELEVANTES. Se apoya en las preguntas rectoras No. 4 y 5 y en las fichas caracterizadoras de las temáticas disciplinarias más relevantes para la profesión elaboradas en el **Fundamento** “Área y campo disciplinario de la profesión”. Utilizando la información de las Tablas CI – 6 (p. 48) se procede al llenado de la Tabla CIII – 3:
- Partiendo de la **tabla** CI – 6, se procede a seleccionar un subtema y realiza un análisis que le permite relacionar el resultado con lo descrito en las correspondientes columnas VI y VII, con el objetivo de identificar los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos asociados.
 - En la tabla CIII – 3, una vez identificados los saberes, se procede a escribir un subtema en la columna 1, y los saberes asociados en las columna de la 2 a la 4.
 - Ocurre lo mismo con cada subtema de la **ficha** tal como se menciona en los procedimientos señalados en los incisos **a)** y **b)**.
 - Concluido con todos los subtemas de la **ficha**, se procede a anotar en la columna 5 de la **tabla CIII – 3 : A)** Tema; **B)** Ciencia o disciplina; **C)** Rama de la ciencia.

e) El procedimiento descrito en las literales anteriores se repite hasta concluir con todas las fichas elaboradas en el Fundamento 1.2.4.

TABLA CIII – 3. LISTADO DE TEMÁTICAS DISCIPLINARIAS DESAGREGADAS POR SABERES.

SUBTEMAS (a)	SABERES TEÓRICOS (b)	SABERES HEURÍSTICOS (b)	SABERES AXIOLÓGICOS (b)	A) TEMA(c) B) CIENCIA O DISCIPLINA(d) C) RAMA DE LA CIENCIA (e)
Subtema 1	<i>(Saber teórico ligado a subtema 1)</i>	<i>(Saber heurístico ligado a subtema 1)</i>	<i>(Saber axiológico ligado a subtema 1)</i>	A) B) C)
Subtema 2	<i>(Saber teórico ligado a subtema 2)</i>	<i>(Saber heurístico ligado a ...)</i>	...	
Subtema 3				
Subtema 4				
Subtema 1				
Subtema ...				

(a) Aquí se anota un subtema de la “**Ficha para la caracterización de temáticas disciplinarias relevantes para la profesión**”, Tabla CI – 6, Pág. 48.

- (b) Se consignan los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos correspondientes identificados después de relacionar y analizar el subtema seleccionado con los puntos V y VI de la Tabla CI – 8.
- (c) Aquí se anota el tema.
- (d) Se escribe la ciencia o disciplina.
- (e) Se apunta la rama de la ciencia que corresponda.

6. PARA ELABORAR EL LISTADO DE ÁREAS COMPLEMENTARIAS DE LA FORMACIÓN INTEGRAL DESAGREGADOS POR SABERES. Se apoya en las preguntas rectoras No. 6 y 7, e identifica las áreas complementarias de la formación integral que correspondan a la formación profesional específica y las desglosa en los distintos saberes.

- a. En la primera columna de la Tabla CIII – 4 anota el área complementaria; en las columnas de la 2 a la 4 se escriben los saberes.

TABLA CIII – 4. LISTADO DE ÁREAS COMPLEMENTARIAS DE LA FORMACIÓN INTEGRAL DESAGREGADOS POR SABERES.

AREAS COMPLEMENTARIAS	SABERES TEORICOS	SABERES HEURÍSTICOS	SABERES AXIOLÓGICOS
DESARROLLO FÍSICO			
DESARROLLO ARTÍSTICO			
DESARROLLO POLÍTICO			
DESARROLLO SUSTENTABLE			
DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD			

3.2. ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS.

CONCEPTUALIZACIÓN.

En el diseño del Plan de Estudios, la organización de los contenidos debe realizarse a partir de la concepción adoptada en el MEyA. En ese sentido las características de flexibilidad, educación integral, vinculación de funciones sustantivas, competencias, etc. pueden llegar a efectuarse en el plan de estudios si logran determinar, en términos de organización, cuando menos los siguientes aspectos; a) el tipo y características de la unidad en torno a la cual se organizan, planifican y administran los procesos formativos, b) los criterios para establecer el tipo y grado de secuencia de los contenidos, c) los criterios para determinar la ubicación de las unidades de aprendizaje en el mapa curricular, según las fases o

etapas formativas, d) el carácter que adquieren dichas unidades (obligatorias u optativas) según las rutas de salida, intermedias o finales, que oferte el plan.

En suma, la correcta organización de los contenidos hará posible que efectivamente el plan de estudios sea flexible, brinde una formación integral, desarrolle en la y el educando el conjunto de competencias requeridas y entregue el tipo y cantidad de contenidos formativos previstos.

El enfoque de diseño curricular para la formación integral por competencias y flexibilidad consiste en presentar y ordenar, secuencialmente, los saberes teóricos, profesionales, heurísticos y axiológicos por etapas de formación agrupados en unidades para facilitar el aprendizaje significativo de los mismos. El orden tiene incidencia en los resultados de la formación del egresado, no solo porque puede afectarlo cuantitativamente (cantidad de aprendizaje logrado) sino también en lo cualitativo (tipo de aprendizaje significativo, con distinto nivel de estructuración interna).

La organización de contenidos considera criterios de continuidad, secuencia e integración como ejes ordenadores del contenido del plan de estudios e implica partir de conocimientos básicos hacia aspectos más complejos, de lo general a lo particular y viceversa, de las partes al todo y de éste a las partes, de lo teórico a lo aplicado.

Mapa curricular: representación gráfica de ubicación de las unidades de aprendizaje, articuladas horizontal y verticalmente de acuerdo a las etapas de formación que componen al plan de estudios.

En él se capta además, a nivel global y por etapa de formación, la secuencia de las unidades de aprendizaje que habrán de cursarse - cada una de ellas con su respectiva clave, nombre, tipo y valor en créditos - para lograr el cumplimiento de los objetivos por etapa de formación y la ruta de egreso intermedia y/o final determinada por el estudiante.

Unidad de aprendizaje es la unidad planeativa básica de un plan de estudios y consiste en un conjunto programado de eventos formativos que incluye entre otras cuestiones objetivos específicos, conocimientos, prácticas, estrategias y modalidades de aprendizaje, procedimientos de evaluación, etc.

Las unidades de aprendizaje por su **tipo** son: obligatorias, optativas y electivas:

Obligatorias: aquellas que el estudiante deberá cursar y que son imprescindibles para que pueda lograr los objetivos planteados en la etapa de formación respectiva.

Optativa: Es aquella unidad que reúne dos características; a) puede ser o no cursada por cada educando en función de la ruta formativa adoptada por cada uno de ellos, b) pertenece a un abanico de opciones de unidades con esa misma denominación y, de las cuales, todo estudiante tiene que cursar un determinado porcentaje.

Electivas: Son unidades de aprendizaje obligatorias u optativas que se ofrecen preferentemente en otras unidades académicas, dependencias o instituciones que satisfacen los intereses y aptitudes de los estudiantes en un campo específico de conocimientos y refuerzan su formación profesional integral. Éstas tendrán el mismo valor en créditos supeditado a la aprobación por las instancias académicas de cada unidad académica, para lo cual los planes de estudio señalarán los

criterios de equivalencia nacional e internacional de reconocimiento de créditos por curso³⁵.

Las unidades de aprendizaje por su **modalidad** pueden ser: cursos (materias o asignaturas), seminarios y prácticas.

Cursos (Materias o Asignaturas): Conjunto de conocimientos o serie de lecciones para el aprendizaje de una materia específica, donde el acento de sus actividades se pone en los aspectos teóricos de la misma. **Los cursos denominados de enlace (a distancia)** son de tipo virtual que pueden seguirse a distancia mediante las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC). Esta modalidad habrá de incluirse en los programas en la medida que la Universidad ofrezca la infraestructura necesaria para ello.

Seminarios. Actividades académicas metodológicas que proporcionan los elementos teóricos y prácticos generales para el estudio de la disciplina, así como los medios para el desarrollo de la investigación. Los seminarios constan de sesiones donde se exponen y discuten ponencias. Los más conocidos son los siguientes:

Seminario monográfico. Su finalidad es proporcionar al alumno los conocimientos fundamentales de la disciplina. Puede ser teórico o teórico-práctico.

Seminario de metodología. Su función es proporcionar los elementos teóricos y técnicos tanto generales como específicos, que son adecuados y útiles para abordar el estudio de la disciplina. Debe ser teórico-práctico.

Seminario de investigación. Su función es realizar la planeación, discusión, supervisión y evaluación del trabajo de investigación. Proporciona la asesoría y supervisión metodológica para la realización del trabajo de investigación. Puede ser teórico o teórico-práctico.

Seminario de tesis. Su propósito es integrar los conocimientos adquiridos y actividades desarrolladas en torno a un área o línea de investigación determinada en el programa educativo. Como resultado final se elaborará un reporte de la investigación con el que se obtendrá el grado académico, conforme los criterios establecidos en el programa y nivel educativo respectivos. Puede ser teórico o teórico-práctico.

Tópicos diversos y/o selectos. Son aquéllas actividades académicas de profundización y actualización en las que se proporciona conocimientos y habilidades específicas y de actualidad sobre problemas determinados de una disciplina o línea de investigación o el área; puede ser teórico y teórico-práctico.

Actividades de aplicación. Actividades académicas que proporcionan condiciones para la puesta en práctica de los conocimientos y técnicas adquiridas en el desempeño del ejercicio profesional o el desarrollo y la innovación tecnológica. Destacan entre otras:

Taller. Su función es proporcionar las condiciones para la aplicación de los conocimientos adquiridos y el desarrollo de habilidades necesarias para la solución de problemas, por lo que debe contener más horas prácticas que teóricas.

³⁵ ANUIES, Ob. Cit. p. 36

Solución de casos. Su función es ejercitar al alumno en el manejo de técnicas particulares para atender el objeto de estudio. Debe contener mayor porcentaje de horas prácticas y estar vinculado a algún curso, establecido en el programa de estudios.

Estancias. Son periodos que el estudiante transcurre en centros de trabajo u otros escenarios vinculados con el campo profesional, en el que se pretende la integración de conocimientos teórico-prácticos, el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes que habrán de permitirle el ejercicio su profesión. Deberán indicarse en el plan de estudios y se acordarán mediante el establecimiento de convenios y programas específicos.

Prácticas. Son momentos de la formación durante los cuales el estudiante aprende a hacer, desarrollando habilidades y competencias propias de su profesión. El plan de estudios podrá incluir prácticas: a) preprofesionales generalmente programadas en el ámbito escolar (laboratorios) durante la primera fase de la etapa de formación profesional, principalmente, b) profesionales en el contexto real del ejercicio profesional, indispensables en la última etapa de su formación (integración y vinculación). El servicio social puede ser considerado como una práctica profesional.

Taller artístico. Consiste en una actividad organizada en el campo cultural que ofrece la posibilidad de leer, interpretar y recrear la realidad mediante un lenguaje no verbal (musical, pictórico, escultórico, artesanal, etc.). En el MEyA de la UAG, está contemplado como parte constitutiva de la formación integral y tiene valor curricular; se ubicará dentro de las UAp optativas o electivas según lo determine el plan de estudios.

Deportes. Actividad recreativa que favorece el desarrollo armónico de la persona; se ubicará dentro de las UAp optativas o electivas según lo determine el plan de estudios.

Servicio Social. En el marco de la reforma universitaria se establece que el servicio social debe estar integrado en el plan de estudios con valor curricular y con un determinado número de créditos.

La orientación del servicio social en el MEyA permite fortalecer la formación integral profesional y personal del estudiante, vinculando la oferta educativa de la universidad a la demanda social de su entorno. Para ello es necesario establecer una coordinación con las dependencias de los tres niveles de gobierno mediante convenios que permitan la incorporación de prestadores de servicio social en programas de alto impacto para la solución de problemas de las comunidades menos favorecidas. El objetivo es articular de manera efectiva las tareas del servicio social a realizar, con los objetivos curriculares de los programas de estudio por medio de proyectos comunitarios.

El servicio social universitario es el conjunto de actividades teórico-prácticas, de carácter temporal, obligatorio y mediante retribución, que realizan los estudiantes como requisito previo para obtener el título o grado y que contribuye a su formación académica, en interés de la sociedad y del Estado.

El servicio social contribuye a la formación integral del estudiante. Facilita mediante programas de responsabilidad compartida, la articulación de esfuerzos de la universidad y los estudiantes con el sector gubernamental, productivo y social; promueve el acercamiento de las actividades académicas con la sociedad; consolida la formación académica de los estudiantes, desarrolla valores y favorece la inserción al mercado de trabajo. El servicio

social es una actividad integral comprometida con los problemas sociales para coadyuvar al desarrollo de la comunidad.

En este sentido el servicio social es considerado como un sistema estructurado que fortalece el trabajo transdisciplinario de los estudiantes con la tutoría de docentes logrando una formación práctica vinculada a una realidad profesional y promoviendo la integración de conocimientos, su aplicación, la construcción de valores, y habilidades y fomentando la generación de estrategias para la resolución de problemas.

De acuerdo al MEyA de la UAG, es en la fase de integración y vinculación cuando se busca complementar los conocimientos, habilidades y valores desarrollados en las fases previas de formación, con los problemas propios de la profesión vinculando directamente al estudiante con el campo profesional.

Las características del servicio social universitario son:

Social. Es una de los mecanismos que vincula a la universidad con los diferentes sectores de la sociedad para coadyuvar a la solución de los problemas específicos derivados de la marginación.

Académico. Contribuye a la educación integral del estudiante al completar su formación profesional mediante la aplicación de los conocimientos adquiridos en el aula.

Institucional. Es un mecanismo que permite a la universidad actualizar sus planes y programas de estudio, reconociendo los requerimientos del mercado de trabajo y las prioridades de desarrollo del país.

Vinculación. Contribuye a la confirmación del sentido social de la universidad, a una mayor pertinencia y a lograr un reconocimiento social más amplio.

Para la incorporación del servicio social universitario en el diseño del plan de estudios con valor curricular es necesario que las CDC:

1. Definan claramente los objetivos de aprendizaje a cumplir por los estudiantes durante la prestación del servicio social y señalen el tipo de problemas y los sectores de la sociedad que requieren atención prioritaria hacia los que se orientará el servicio social.
2. Establecer la duración en meses y en horas dedicadas a esta actividad siempre que no sean inferiores a 6 meses ni mayores de 2 años, según el área de conocimiento de la carrera de que se trate. La duración del servicio social no podrá ser menor de 480 horas y hasta un máximo de 1000 horas con una asignación de 12 créditos por esta actividad los cuales habrán de reflejarse en el mapa curricular de acuerdo con el área de conocimiento en donde se ubique la carrera de que se trate.
3. Considerar la participación sistemática del personal académico mediante la práctica de las tutorías articulando la docencia, la investigación y la extensión evitando la sobrecarga académica al alumno, estableciendo en distintos momentos de la trayectoria escolar, el cumplimiento del servicio social y otras actividades curriculares como estancias, prácticas o residencias.
4. Establecer el contenido mínimo de los planes, programas y proyectos de servicio social, para su aprobación de manera congruente con los objetivos de formación que se pretenden alcanzar.
5. Reconocer los trabajos, elaborados por los prestadores, derivados del servicio social como parte del proceso de titulación, considerando el informe del servicio social como una opción de titulación.
6. La complejidad de la realidad social de las comunidades receptoras de prestadores de servicio social hace necesario que se considere la multidisciplinaria como una estrategia que favorece el desarrollo de los proyectos bajo distintas modalidades.

7. Reconocer ampliamente y en el contexto institucional que el servicio social es un elemento útil para la retroalimentación de planes y programas de estudio por el contacto directo con la realidad, además de ser una oportunidad para enfocar los conocimientos obtenidos en las aulas y aplicarlos en la solución de problemas.
8. Definir las modalidades de prestación del servicio social, que podrán ser: **Programas unidisciplinarios**, son aquellos que tienen una correspondencia directa con los planes, programas y proyectos de una determinada disciplina y el prestador es asignado en forma individual al programa de servicio social respectivo. **Programas multidisciplinarios**, participan prestadores de servicio social provenientes de diversas disciplinas, conformando un equipo de trabajo enfocado a la solución de problemas prioritarios de servicio social desde el punto de vista integral.

Sistema de créditos: La unidad de valor o crédito de cada materia o actividad académica se computará de la siguiente manera³⁶:

- a) En clases teóricas, seminarios u otras actividades que implican estudio o trabajo adicional, una hora clase-semana-semester o equivalente, corresponde a dos créditos.
- b) En los laboratorios, talleres u otras actividades que no implican estudio o trabajo adicional, una hora-semana-semester o equivalente, corresponde a un crédito.
- c) El valor en créditos de actividades clínicas, de prácticas para el aprendizaje, de trabajos de investigación y otros similares que forman parte del plan de estudios y que se realicen bajo supervisión autorizada, se computarán globalmente en el propio plan de estudios, según su duración e intensidad³⁷.
- d) Los créditos se expresarán en números enteros.
- e) La sobrecarga de créditos para alumnos sobresalientes, será autorizada por el tutor en los términos y condiciones que para el efecto establezca la academia correspondiente.
- f) En todos los programas el alumno tiene derecho a contar con una asesoría que orientará, sugerirá y determinará conjuntamente con los alumnos las materias que éstos cursarán en cada ciclo escolar.

En la UA.G., independientemente de la modalidad que adopten sus planes de estudios y de la duración de los mismos, se atenderán los criterios que a continuación se establecen para definir su sistema de créditos:

- a) Un mínimo de 200 créditos para estudios de Técnico Superior u otras opciones terminales que tengan como antecedente académico el bachillerato;
- b) El valor en créditos del bachillerato será de ciento ochenta como mínimo y de trescientos como máximo, sin incluir las actividades o asignaturas de preparación para el trabajo.
- c) Un título de técnico profesional a nivel de licenciatura (salida lateral) tendrá un valor en créditos de ciento cincuenta como máximo.
- d) El valor en créditos de una licenciatura será de trescientos como mínimo y cuatrocientos cincuenta como máximo, pero será cada cuerpo colegiado el

³⁶ Tomado de: ANUIES, Acuerdos de Tepic, Revista de la Educación Superior, No. 4, 1972.

³⁷ Dado que la diversidad de programas de estudio que ofrece la UAG es muy amplia, queda al diseño del programa, tanto la forma de integrar la investigación (y otras actividades de aprendizaje), que se orienta y es indispensable en el modelo, como los créditos que tendrán,

encargado de establecer el número exacto, siempre dentro de los límites señalados.³⁸

OBJETIVOS

- Construir una adecuada estructura de contenidos curriculares para integrarlos como unidades de aprendizaje al plan de estudios, de acuerdo a los propósitos perseguidos en cada etapa de formación.

PRODUCTO

- El mapa curricular del plan de estudios de la carrera.

PREGUNTAS RECTORAS

1. ¿Qué secuencia es la más apropiada para organizar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores en el logro de una competencia?
2. ¿Cómo organizar los **saberes** a fin de alcanzar los objetivos curriculares por etapa de formación?
3. ¿De qué forma se pueden integrar los saberes por etapas de formación en unidades de aprendizaje?
4. ¿Cómo organizar las unidades de aprendizaje para su ubicación en el mapa curricular?

PROCEDIMIENTO

Partiendo de los tres listados: de competencias genéricas por saberes, (Tabla CIII – 2); temáticas disciplinarias relevantes, (Tabla CIII – 3); y áreas complementarias de la formación integral, (Tabla CIII – 4), la CDC:

1. Depura los contenidos de los listados: a) Competencias genéricas; b) Temáticas disciplinarias relevantes; c) Áreas complementarias de la formación integral.
 - a. Compara los contenidos de las dos primeras tablas
 - b. Depura los contenidos que se repiten
 - c. Agrega los contenidos necesarios para la formación profesional integral

³⁸ Modelo Educativo y Académico de la U.A.G., Gaceta Universitaria, Edición Especial., U.A.G., Chilpancingo, 2005., Pág. 32.

- d. Establece un equilibrio adecuado entre la formación básica y general, y la específica de la profesión y/o disciplina.
2. Asocia las temáticas disciplinarias relevantes en áreas o ejes formativos de la disciplina a las etapas de formación llenando la Tabla CIII – 5.
3. Organiza los listados de saberes en unidades de aprendizaje realizando:
 - a. Un listado por competencias profesionales afines; o por temas, ciencia o disciplina, o rama de la ciencias análogas; o por área complementaria de la formación integral similares, bajo la orientación de la Tabla CIII – 5.
 - b. Toma en cuenta los objetivos por etapas de formación y clasifica los contenidos según la etapa que les corresponda con el apoyo de las Tablas CIII – 6 a CIII – 9.
 - c. Agrupa los contenidos en unidades de aprendizaje, apoyándose en las Tablas CIII – 6 a CIII – 9.
 - d. Cuando concluye con la definición de las unidades de aprendizaje por etapa de formación deberá indicar cómo se van a integrar los contenidos de cada UAp por etapa, con base a los siguientes criterios para cada nivel:

Primero, en lo que corresponde a la Etapa de formación institucional se constituirá una comisión ex profeso para establecer las características y contenidos de las unidades de aprendizaje correspondientes, en coordinación con las CDC de cada área de conocimiento.

Segundo, se integrará por área de conocimiento una CDC para definir los contenidos específicos de las UAp en el Núcleo de formación básica por área disciplinar.

Tercero, la CDC del programa educativo se concentrará en el diseño de los contenidos, tipos, modalidades y créditos de las UAp que corresponden al Núcleo de formación profesional específica y a la Etapa de integración y vinculación.

Para definir el tipo, la modalidad y los créditos de las unidades de aprendizaje se seguirán los siguientes pasos, auxiliándose de la Tabla CIII – 10.

Se analizará el contenido de la UAp para valorar si el objetivo es básico o complementario en la formación profesional, determinando con esto las que son obligatorias y optativas respectivamente.

- A. Para determinar la modalidad de la UAp deberá considerarse el objetivo y las características de los contenidos, observando si éstos son teóricos, teórico-prácticos ó prácticos, además de las estrategias didácticas necesarias.

- B. Para la aplicación del sistema de créditos deberá considerarse los acuerdos y declaraciones de la ANUIES³⁹, por lo que se retoma la definición de crédito como la unidad de valor o puntuación de una asignatura que expresa cuantitativamente el trabajo académico efectuado por el estudiante en una hora de clase a la semana, durante un semestre, sistema que se aplicará de la siguiente manera:
- a) En actividades académicas realizadas por el alumno en clases teóricas y seminarios, se otorgarán dos créditos por una hora de clase a la semana por semestre.
 - b) Para las actividades académicas de ejecución práctica, como laboratorios, talleres, prácticas de campo, estancias y actividades supervisadas, se otorgará un crédito por una hora de clase a la semana por semestre.
 - c) El valor en créditos de actividades clínicas, prácticas para el aprendizaje, música y artes plásticas, de preparación para el trabajo y de investigación y otros similares que se realicen bajo el control de un comité tutorial, se calcularán de manera global en el plan de estudios a criterio de los cuerpos académicos correspondientes, de acuerdo con su duración e importancia.
 - d) Los créditos se expresarán siempre en números enteros y corresponderán a 15 semanas efectivas de clase, además, esa duración será la mínima para un semestre.
 - e) Los créditos para los cursos de extensión menor a un semestre se registrarán proporcionalmente a su duración y número de horas de clase por semana.
 - f) Los cursos inductivos o propedéuticos no contarán con valor en créditos.
4. Una vez que se concluye el listado de las unidades de aprendizaje con su descripción se procede a realizar una revisión del objetivo general del plan de estudio, perfil de egreso e ingreso y objetivos en función de las etapas de formación en que se inscriben con el propósito de hacer los ajustes que se consideren oportunos.
 5. Con la información anterior se construye la primera versión del mapa curricular utilizando la Tabla CIII – 11.
 6. Concluidos los trabajos de diseño de los programas de estudio se precisará el contenido del mapa curricular.
 7. Los resultados del trabajo de esta fase de diseño serán el insumo necesario para el diseño de los programas de estudio.

³⁹ ANUIES., Acuerdos de Tepic., Revista de la Educación Superior, No. 4, 1972.

TABLA CIII – 5. ÁREAS FORMATIVAS DE LA DISCIPLINA POR ETAPAS DE FORMACIÓN.

ETAPAS DE FORMACIÓN	EFI	EFP – FBAD	EFP - FPE	ElyV
ÁREAS O EJES FORMATIVOS DE LA DISCIPLINA				

EFI: Etapa de formación institucional.
 EFP - FBAD: Etapa de formación profesional - núcleo de formación básica por área disciplinar.
 EFP FPE: Etapa de formación profesional - núcleo de formación profesional especializante
 ElyV: Etapa de integración y vinculación.

TABLA CIII – 6. LISTADO GENERAL DE LA INTEGRACION DE UNIDADES DE APRENDIZAJE DE LA EFI

NOMBRE DE LA ETAPA: EFI

OBJETIVO DE LA ETAPA:

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	SABERES TEÓRICOS	SABERES HEURÍSTICOS	SABERES AXIOLÓGICOS	COMPETENCIAS PROFESIONALES	UNIDAD DE APRENDIZAJE
					UAp 1
					UAp 2
					UAp 3

SUBTEMAS	SABERES TEÓRICOS	SABERES HEURÍSTICOS	SABERES AXIOLÓGICOS	A) TEMA B) CIENCIA O DISCIPLINA C) RAMA DE LA CIENCIA	UNIDAD DE APRENDIZAJE
					UAp 1
					UAp 2
					UAp 3

AREAS COMPLEMENTARIAS	SABERES TEÓRICOS	SABERES HEURÍSTICOS	SABERES AXIOLÓGICOS	UNIDAD DE APRENDIZAJE
				UAp 1
				UAp 2
				UAp 3

TABLA CIII – 7. LISTADO GENERAL DE LA INTEGRACION DE UNIDADES DE APRENDIZAJE DE LA EFP – FBAD

NOMBRE DE LA ETAPA: EFP – FBAD

OBJETIVO DE LA ETAPA:

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	SABERES TEÓRICOS	SABERES HEURÍSTICOS	SABERES AXIOLÓGICOS	COMPETENCIAS PROFESIONALES	UNIDAD DE APRENDIZAJE
					UAp 1
					UAp 2
					UAp 3

SUBTEMAS	SABERES TEÓRICOS	SABERES HEURÍSTICOS	SABERES AXIOLÓGICOS	A) TEMA B) CIENCIA O DISCIPLINA C) RAMA DE LA CIENCIA	UNIDAD DE APRENDIZAJE
					UAp 1
					UAp 2
					UAp 3

AREAS COMPLEMENTARIAS	SABERES TEÓRICOS	SABERES HEURÍSTICOS	SABERES AXIOLÓGICOS	UNIDAD DE APRENDIZAJE
				UAp 1
				UAp 2
				UAp 3

TABLA CIII – 8. LISTADO GENERAL DE LA INTEGRACION DE UNIDADES DE APRENDIZAJE DE LA EFP FPE

NOMBRE DE LA ETAPA: EFP FPE

OBJETIVO DE LA ETAPA:

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	SABERES TEÓRICOS	SABERES HEURÍSTICOS	SABERES AXIOLÓGICOS	COMPETENCIAS PROFESIONALES	UNIDAD DE APRENDIZAJE
					UAp 1
					UAp 2
					UAp 3

SUBTEMAS	SABERES TEÓRICOS	SABERES HEURÍSTICOS	SABERES AXIOLÓGICOS	A) TEMA B) CIENCIA O DISCIPLINA C) RAMA DE LA CIENCIA	UNIDAD DE APRENDIZAJE
					UAp 1
					UAp 2
					UAp 3

AREAS	SABERES	SABERES	SABERES	UNIDAD DE
-------	---------	---------	---------	-----------

COMPLEMENTARIAS	TEÓRICOS	HEURÍSTICOS	AXIOLÓGICOS	APRENDIZAJE
				UAp 1
				UAp 2
				UAp 3

TABLA CIII – 9. LISTADO GENERAL DE LA INTEGRACION DE UNIDADES DE APRENDIZAJE DE LA EIV.

NOMBRE DE LA ETAPA: EIV.

OBJETIVO DE LA ETAPA:

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	SABERES TEÓRICOS	SABERES HEURÍSTICOS	SABERES AXIOLÓGICOS	COMPETENCIAS PROFESIONALES	UNIDAD DE APRENDIZAJE
					UAp 1
					UAp 2
					UAp 3

SUBTEMAS	SABERES TEÓRICOS	SABERES HEURÍSTICOS	SABERES AXIOLÓGICOS	A) TEMA B) CIENCIA O DISCIPLINA C) RAMA DE LA CIENCIA	UNIDAD DE APRENDIZAJE
					UAp 1
					UAp 2
					UAp 3

COMPONENTES DE LAS AREAS	SABERES	SABERES HEURÍSTICO	SABERES AXIOLÓGIC	UNIDAD DE APRENDIZA
--------------------------	---------	--------------------	-------------------	---------------------

COMPLEMENTARIAS	TEÓRICOS	S	OS	JE
				UAp 1
				UAp 2
				UAp 3

TABLA CIII – 10. DESCRIPCIÓN DE LAS UNIDADES DE APRENDIZAJE.

ETAPA DE FORMACIÓN

OBJETIVO DE LA ETAPA:

UNIDAD DE APRENDIZAJE	OBJETIVO DE LA UAp	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	TIPO	MODALIDAD		
UAp 1						
UAp 2						
UAp N						

HT: Horas teóricas.
 HP: Horas prácticas.
 CRED: Créditos

TABLA CIII – 11. MAPA CURRICULAR

Formación institucional		Formación básica por área disciplinar		Formación profesional específica		Integración y vinculación	
10 a 15 % del total de créditos		10 a 20 %		40 a 60 %		15 a 30 %	
UAp y sus respectivos créditos		UAp y sus respectivos créditos		UAp y sus respectivos créditos		UAp y sus respectivos créditos	
UAp 1	Créditos	UAp 1	Créditos	UAp 1	Créditos	UAp 1	Créditos

UAp 2							
...							
Total Unidades	Total créditos						

CAPITULO IV. DISEÑO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

En términos generales, se puede definir un programa de estudio como el instrumento de trabajo específico que regula y ordena el proceso de enseñanza-aprendizaje a desarrollar en una unidad de aprendizaje determinada, orientando las actividades que profesor y alumno han de llevar a cabo para el logro de los objetivos planteados en dicha unidad, en congruencia con los objetivos del Plan de estudios, de tal manera que el egresado concluya su carrera con el perfil deseado. En pocas palabras, es un esquema organizativo de los contenidos situados dentro de una determinada unidad de aprendizaje

El término “unidad de aprendizaje” sustituye el de “asignatura” o “materia” que evocan los tradicionales cursos unidisciplinarios, generalmente teóricos y sobrecargados de información.

Los profesores habrán de sacar provecho de su experiencia pasada, de su creatividad, de las propuestas de los alumnos, de las nuevas orientaciones pedagógicas que invitan a romper con la rutina de la clase en el aula para abrirse a la exploración del mundo real y a la solución de problemas. En esta orientación, la estrategia pedagógica central resulta ser la integración de la docencia con la investigación y la extensión-vinculación.

La docencia deja de ser el eje central de la estructura del programa para que lo sea la investigación, como puente articulador entre la teoría y la práctica mediante la integración de las funciones sustantivas, ofreciendo así a los estudiantes ricas y diversas experiencias de aprendizaje relevantes y pertinentes.

En congruencia con el NMEA, los programas de estudio habrán de estructurarse según una secuencia adaptada a las circunstancias socio pedagógicas del contexto escolar (perfil de ingreso real, conocimientos previos) y ya no sólo en torno a los contenidos de la disciplina.

El aprendizaje significativo, relevante y pertinente ha de ser el objetivo central de todo programa de estudio, a sabiendas de que el orden y la modalidad en que se presentan los contenidos inciden en los resultados del aprendizaje. Un aprendizaje significativo es aquel en que el estudiante establece relaciones entre el nuevo contenido, sus conocimientos y experiencias previas, dando significado a lo que debe aprender a partir de lo que ya conoce. Un aprendizaje relevante es un proceso de construcción de sentido y no solamente de conocimiento, implica un esfuerzo por profundizar en la comprensión, en el sentido del conocimiento. Un aprendizaje pertinente es aquel que está contextualizado, vinculado a los problemas reales del entorno natural, social y profesional.

La pregunta entonces es: ¿cómo organizar el conocimiento de modo que el alumno asimile significativamente la cultura de la comunidad en que vive y el conocimiento científico?

Desde esta perspectiva formativa centrada en el estudiante, el papel de los actores cambia: el estudiante asume gran parte de la responsabilidad de su proceso de formación. Se compromete no solamente como estudiante, sino como persona, es decir, introduce el componente afectivo, el talento, intereses y expectativas personales. Descubre la diferencia entre las posibilidades de éxito y de fracaso según su nivel de compromiso. La investigación de la realidad y la resolución de problemas en particular le ayudan a construir los puentes necesarios entre sus conocimientos previos y el conocimiento nuevo, haciendo de su aprendizaje un proceso significativo.

Por su parte, el docente juega el papel de facilitador y moderador en la toma de decisiones del estudiante. Su función se amplía al incorporarse a la dinámica grupal de trabajo. Puede así asumir plenamente su profesión académica, revalorándola desde una perspectiva pedagógica integradora. Deja de ser el simple distribuidor de información para transformarse en un pedagogo, un investigador, un académico comprometido con su entorno (estudiantes, universidad y sociedad), fomentando en los estudiantes un aprendizaje pertinente y relevante, con sentido.

La presente guía ofrece una metodología para la elaboración de los programas sintéticos indispensables para integrar un plan de estudios y lograr su aprobación. Los programas analíticos y del profesor serán motivo de otro documento. Sin embargo, conviene distinguir cada uno de ellos:

El programa sintético resume las características de la unidad de aprendizaje, su contenido mínimo obligatorio y sus objetivos, principalmente. Los programas sintéticos son los que han de acompañar el plan de estudios y su respectivo mapa curricular para su aprobación.

El programa analítico o descriptivo, complemento del primero, presenta en forma detallada los contenidos, objetivos particulares, modalidad de enseñanza-aprendizaje, orientaciones pedagógico-didácticas, actividades de aprendizaje, evaluación, bibliografía, tiempos y espacios, entre otros aspectos. Habrá de ser el documento de referencia para todos los profesores que impartan la unidad.

El programa del profesor permite la adaptación del programa analítico al contexto particular del grupo, del momento y la perspectiva del profesor; es todavía más detallado en cuanto a contenidos e incluye la planeación puntual de las actividades de aprendizaje que permitirán el desarrollo de los mismos (plan de clase); completa la bibliografía, precisa las modalidades de evaluación, etc. En otros términos, consiste en la planeación puntual del programa, como resultado de las iniciativas del profesor (y de ser posible de los propios alumnos) para hacerlo relevante y pertinente para ambos actores.

En esta primera etapa de diseño curricular, se necesita elaborar los programas sintéticos para su aprobación de parte de las instancias competentes, bajo la

responsabilidad de la CDC, con la colaboración de las academias y, de ser necesario, con la asesoría de expertos externos a la unidad académica.

El objetivo es entonces, el diseño de los programas sintéticos de las unidades de aprendizaje que conforman un plan de estudios de educación superior

Los lineamientos y orientaciones que se presentan a continuación deben ser entendidos como prescripciones metodológicas y prácticas con un carácter normativo, es decir, obligatorio en lo que se refiere a lo esencial, pero al mismo tiempo son indicaciones flexibles, es decir, cada CDC ha de aplicar esta metodología con sentido crítico y con creatividad, adaptándola al contexto particular de su Programa.

En términos metodológicos, se propone organizar el proceso de diseño en tres momentos, realizando las siguientes tareas:

1. Integrar los datos generales de cada uno de los programas de las unidades de aprendizaje que conforman el plan.
2. Describir los componentes esenciales de cada programa, en sus diversas modalidades de enseñanza-aprendizaje.
3. Elaborar el producto final (el conjunto de los programas de estudio de las unidades de aprendizaje que conforman el plan de estudios), según el formato indicado.

Los siguientes apartados corresponden a las tres tareas arriba mencionadas y tienen la misma estructura que los capítulos anteriores. Incluyen una conceptualización sintética de la variable o indicador de referencia, una breve indicación de carácter metodológico, el objetivo de la tarea correspondiente, una o varias preguntas rectoras que guían la reflexión en torno al trabajo práctico y el procedimiento que se seguirá para lograr un producto final mediante uno o varios instrumentos (cuadros, tablas o formatos).

4.1. DATOS GENERALES DEL PROGRAMA DE ESTUDIO

Un programa sintético consta de dos partes: la primera reúne los datos generales del programa y la segunda, presenta un resumen de los componentes esenciales del mismo. A continuación, se dan las indicaciones para diseñar cada una de esas partes.

CONCEPTUALIZACIÓN

Los datos generales de un programa de estudio son los elementos académico-administrativos que permiten identificarlo. Conforman la primera parte de cualquier programa de estudio y son elementos comunes a todas las modalidades de enseñanza-aprendizaje.

Incluyen los siguientes elementos:

- Nombre del curso
- Etapa de formación
- Clave administrativa
- Tipo de curso
- Modalidad de
- Modalidad de enseñanza-aprendizaje
- Duración (horas)
- Créditos
- Secuencia con relación a otras unidades de aprendizaje
- Requisitos de admisión

A continuación, se dan los elementos pertinentes para la definición de los aspectos arriba mencionados:

4.1.1. Nombre del curso

Tentativamente, se define un nombre que será sujeto a revisión dependiendo de la modalidad de enseñanza-aprendizaje seleccionada.

4.1.2. Etapa de formación

Ver capítulo II.

4.1.3. Clave administrativa

Pendiente

4.1.4. Tipo de curso

El NMEA señala 3 tipos de cursos (ver definición detallada en el Cap. III, 3.2.).

La CDC habrá de valorar con cuidado esta nueva modalidad, ampliando las opciones en cuanto a UApS de carácter optativo, tomando en cuenta que el estudiante podrá cursarlas en otras unidades académicas.

4.1.5. Modalidad educativa

El NMEA abre las modalidades de ejecución de las unidades de aprendizaje, antes limitadas a la modalidad presencial. El nuevo plan de estudios puede contemplar como opciones alternativas: la semi-presencial (en el caso de una UAp organizada en torno a resolución de problemas), la oferta educativa de otras Unidades Académicas del área de conocimiento (DES) o la modalidad a distancia si la Unidad Académica tiene acceso a alguna señal satelital.

4.1.6. Modalidad de enseñanza-aprendizaje

El Capítulo III señala las diversas modalidades de enseñanza-aprendizaje más comúnmente implementadas: el curso tradicional de asignatura, el taller, el seminario, el proyecto de investigación, la resolución de problemas, la estancia, la práctica profesional, el taller de arte, una actividad deportiva. (Ver su respectiva definición en 3.2., pp. 109 - 110).

La CDC junto con la comunidad académica habrá de demostrar capacidad de innovación para responder a las nuevas posibilidades pedagógicas que ofrece el currículo flexible.

4.1.7. Duración

Se trata de definir el total de horas dedicadas a la unidad de aprendizaje. En el currículo rígido, la mayoría de las asignaturas eran de la misma duración. En el nuevo PE, los responsables de su diseño tendrán que ponderar la importancia de cada una de las UAp, su modalidad de enseñanza-aprendizaje y los objetivos de formación para determinar su duración. Como una estrategia para luchar contra la excesiva fragmentación del conocimiento y favorecer experiencias de aprendizaje más significativas, las UAp tendrán una duración mínima de 60 horas al semestre.

4.1.8. Créditos

Ver el apartado sobre sistema de créditos en el Capítulo III, (3.2., p. 112) y en particular, el mapa curricular en el cual aparece la distribución de los créditos por etapa de formación (CIII-12). La CDC cuenta con cierto margen de flexibilidad en cuanto al total de créditos por etapa, dentro de los parámetros establecidos en el MEyA.

4.1.9. Secuencia con relación a otras unidades de aprendizaje

Una vez seleccionados los contenidos fundamentales de cada etapa de formación, se trata de distribuirlos en unidades de aprendizaje con base en ciertos criterios, estableciendo una progresión que favorezca el aprendizaje. La necesidad de secuenciar los contenidos educativos no es reconocida de forma general y puede ser considerada desde varias perspectivas pedagógicas. Sin embargo, es necesario contemplar la coherencia de la distribución de los contenidos con relación a los objetivos de formación y el modelo curricular de referencia.

Las decisiones de selección, organización y secuenciación de los contenidos entre y dentro de cada etapa, quedan en manos de los diseñadores. Se presentan a continuación algunas orientaciones que pueden ayudar a comprender el sentido de la secuenciación y a fundamentar sus decisiones prácticas:

La secuencia de los contenidos ha de responder a:

- a) La lógica de la(s) disciplina(s) que se enseñan,
- b) La adecuación de los nuevos contenidos a los conocimientos previos de los alumnos,
- c) La priorización de cierto tipo de conocimientos que facilite el aprendizaje (contenido organizador, de soporte o relacionado),
- d) La delimitación de unas ideas-eje, fundamentales en la formación,
- e) La continuidad y progresión de los contenidos fundamentales,
- f) La integración y equilibrio de las competencias deseadas,
- g) La interrelación entre contenidos para que los alumnos entiendan su sentido y desarrollen un aprendizaje significativo.⁴⁰

El currículo flexible reduce lo más posible la seriación (secuencia con carácter obligatorio) de las unidades de aprendizaje para dejar un mayor margen de selección al estudiante (ver a continuación requisitos de admisión). Sin embargo, la CDC tendrá que considerar la secuencia necesaria de las UAs para dar coherencia al proceso de formación de la etapa correspondiente, en términos de relación de contenidos entre UAs y de orden secuencial.

Se recomienda a la CDC hacer un esfuerzo de integración y secuenciación de los contenidos de tal manera que se eviten las repeticiones y por otra parte, que garantice una secuencia lógica entre los contenidos de las UAs (relación con UAs anteriores y posteriores de la etapa) y de ser necesario, señalar las que requieren de seriación con carácter obligatorio. Estas precisiones serán de mucha utilidad para orientar al estudiante en el momento de su inscripción.

4.1.10. Requisitos de admisión

El reglamento escolar señala varios requisitos:

- para el estudiante de nuevo ingreso,
- para el estudiante inscrito y su reinscripción semestral
- para el estudiante que egresa.

Cada programa de estudios ha de señalar los requisitos de admisión a las diversas unidades de aprendizaje, como son: haber aprobado UAs anteriores (precisar cuales), y haber cubierto cierto porcentaje en créditos de la o las etapas anteriores.

4.1.11. Elaboración de la portada del programa de estudios

Los datos generales de todos los programas de estudio, independientemente de su modalidad, serán concentrados en un formato que ocupará la portada correspondiente.

⁴⁰ del Carmen Luis (1991). *Secuenciación de los contenidos educativos*, en *Cuadernos de pedagogía* n° 188.

OBJETIVO

- Contar con los datos generales de los programas de todas las unidades de aprendizaje del programa académico con la misma presentación y los mismos elementos.

PRODUCTO

- Portada del programa sintético, de cada una de las unidades de aprendizaje que conforman el plan de estudios con los datos generales correspondientes según el formato.

PREGUNTAS RECTORAS

1. ¿Cuáles son las normas de carácter administrativo que se aplican en la elaboración de los datos generales de cualquier programa de estudio?
2. ¿Cuáles son las opciones y normas de carácter académico que se aplican en la elaboración de los datos generales de cualquier programa de estudio?

PROCEDIMIENTO

Tomando como referencia la conceptualización de los diversos indicadores que integran una UA, la tarea consiste en deliberar en cuanto a las opciones que ofrece cada componente y justificar la elección.

Se trata de una tarea compleja que requiere de una serie de ejercicios para encontrar las mejores opciones, recordando que se trata de un proceso de construcción que será sometido a ajustes posteriores.

La CDC habrá de buscar asesoría en cuanto a las nuevas modalidades, atreverse a innovar, coordinarse con las demás unidades académicas que conforman la DES y acordar qué cursos optativos abiertos puede ofrecer cada una de ellas. Será por esta vía de la innovación y la apertura de las UAs que se estará construyendo las redes académicas.

Contando con los elementos suficientes para integrar los datos generales de cada programa de estudios, La CDC llenará la primera parte del formato de todas las unidades de aprendizaje contempladas por etapa de formación, con el fin de corroborar la coherencia y congruencia de cada una de las UAs con la etapa de formación en la cual se inscriben los siguientes datos:

- Nombre de la unidad de aprendizaje
- Etapa de formación

- Clave
- Tipo de curso (obligatorio, optativo, electivo)
- Modalidad educativa (presencial, semi presencial, a distancia, intensivo, ordinario)
- Modalidad de enseñanza-aprendizaje (curso, taller, seminario, proyecto de investigación, resolución de problemas, práctica profesional, estancia, actividad artística o deportiva)
- N° de horas
- N° de créditos
- Secuencia (unidades anteriores y posteriores relacionadas con la unidad)
- Requisitos de admisión (prerrequisitos (seriación) y correquisitos (UAs simultáneas obligatorias))
- Fecha de elaboración/modificación
- Fecha de aprobación por el Consejo de la UA

PRODUCTO

TABLA CIV – 1. DATOS GENERALES DEL PROGRAMA DE ESTUDIO

Universidad Autónoma de Guerrero Unidad Académica (<i>precisar</i>) Programa Académico Unidades Académicas donde se imparte el Programa (<i>precisar</i>) Programas Académicos donde se imparte la unidad de aprendizaje (<i>precisar</i>)	
IDENTIFICACIÓN DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE	
Nombre	Etapas de formación
Clave	Tipo de curso
Modalidad educativa	Modalidad de enseñanza-aprendizaje
Duración (n° de horas)	Créditos

Secuencia	Requisitos de admisión
Fecha de elaboración/modificación	Fecha de aprobación

4.2. DISEÑO DE LOS COMPONENTES ESENCIALES DE UN PROGRAMA DE ESTUDIO

Los componentes esenciales de un programa son la sustancia del mismo, expresan su razón de ser, sus contenidos, su modalidad de operación y su estructura. Conforman la segunda parte del programa de estudio.

Los principales elementos de un programa de estudio sintético son los siguientes:

1. Justificación y fundamentación de la unidad (con relación a la etapa de formación y al perfil de egreso).
2. Objetivos de formación articulados con los principios de la UNESCO (aprender a aprender, a hacer, a convivir, a ser, a emprender), los cuales coinciden con las competencias (ver Cap. I, II y III).
3. Contenidos
 - a) Unidisciplinarios, multi, inter, o transdisciplinarios.
 - b) Teóricos, heurísticos, prácticos y actitudinales.
4. Orientaciones pedagógico-didácticas generales (formación integral, integración de las funciones sustantivas, flexibilidad, método de trabajo, seguimiento y evaluación, producto final).
5. Actividades de aprendizaje (principales actividades y espacios para su desarrollo).
6. Métodos de evaluación
7. Bibliografía básica
8. Perfil del profesor (académico, profesional, personal e institucional).

Se presenta a continuación:

1. Un procedimiento general para cada uno de los componentes con los mismos instrumentos de elaboración para todos los tipos de programas (4.2.1.),
2. El mismo procedimiento con indicadores particulares para cada modalidad de aprendizaje (4.2.2.).

Para esta tarea, igualmente compleja y meticulosa, se propone a la CDC seguir los siguientes pasos:

1. Organizar la elaboración de esta segunda parte del programa para cada una de las UAs procediendo por etapa de formación y distribuyendo el trabajo según el perfil profesional y académico de los participantes.
2. Consultar con atención el siguiente apartado relacionado con definición y la metodología para la elaboración de los cinco componentes esenciales de todo programa de estudio (4.2.1.).
3. Considerar los indicadores propios de la modalidad de enseñanza-aprendizaje señalados en los siguientes apartados para la elaboración del programa correspondiente (de 4.2.2. a 4.2.10.).

4.2.1. PROCEDIMIENTO GENERAL

Se presenta a continuación la metodología general para la elaboración de cada uno de los 8 componentes esenciales que integran un programa de estudio sintético, cumpliendo con los requisitos de acreditación de los programas de nivel superior y que son los siguientes:

- Introducción (justificación y fundamentación)
- Objetivos
- Contenidos
- Orientaciones didácticas
- Actividades de aprendizaje
- Métodos de evaluación
- Bibliografía mínima
- Perfil del profesor

4.2.1.1. INTRODUCCIÓN

CONCEPTUALIZACIÓN

Es la presentación del programa de estudio. Incluye la justificación (importancia de la unidad dentro del proceso de formación en una determinada etapa, el *por qué* de su necesidad), así como la fundamentación teórico-práctica de sus contenidos, ambos aspectos relacionados con los objetivos de la etapa (el *para qué* de su necesidad).

OBJETIVO

- Contextualizar la unidad de aprendizaje dentro del PE y la etapa de formación, en particular.

PRODUCTO

- Un texto breve que describa la justificación y fundamentación del programa de estudio, el cual servirá de introducción al programa de estudio.

PREGUNTA RECTORA

- ¿Por qué y para qué se ubica esta UAp en esta etapa de formación?

PROCEDIMIENTO

- Llenar el tabla CIV-2.

INSTRUMENTO

TABLA CIV – 2. JUSTIFICACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN

Nombre de la Unidad de Aprendizaje (<i>precisar</i>)		
Etapa de formación (<i>precisar</i>)		
Objetivos de la etapa	Justificación de la UAp (por qué)	Fundamentación de la UAp (para qué)

4.2.1.2. OBJETIVOS

CONCEPTUALIZACIÓN

En el contexto de un plan de estudios, un objetivo es la presentación de la formación del estudiante que se pretende lograr. Según su grado de especificidad, los objetivos suelen clasificarse en generales y particulares.

En el caso de una unidad de aprendizaje, los objetivos generales de una unidad de aprendizaje indican de manera precisa el horizonte formativo que se pretende alcanzar. Estos tienen que ser congruentes con las UAp con las cuales tiene relación dentro de la etapa de formación que le corresponde, así como con los

objetivos de formación expresados en el perfil del egresado en términos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y/o competencias. Sin embargo, cada UAp enfatiza más en uno u otro y no necesariamente en todos por igual y es precisamente lo que el programa ha de señalar.

Los objetivos particulares tienen que ser más precisos y señalar qué se pretende con los contenidos de la misma en términos de competencias.

OBJETIVO

- Delimitar el alcance de la UAp.

PRODUCTO

- Un texto breve que describa los objetivos generales y particulares de la UAp.

PREGUNTA RECTORA

- ¿Cómo articular los objetivos de la UAp con los de la etapa de formación?

PROCEDIMIENTO

Basándose en la definición previa de los objetivos de la etapa correspondiente a la UAp, llenar la siguiente tabla:

INSTRUMENTO

TABLA CIV – 3. OBJETIVOS DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

Nombre de la Unidad de Aprendizaje		
Etapa de formación (<i>precisar</i>)		
Objetivos de la etapa (ver Cap. II)	Objetivos generales de la UAp	Objetivos particulares
Aprender a aprender		
Aprender a hacer		
Aprender a convivir		

Aprender a emprender		
Aprender a ser		

4.2.1.3. CONTENIDOS

CONCEPTUALIZACIÓN

Se entiende por contenidos, el conjunto de competencias y saberes implicados en un aspecto determinado de la formación del estudiante. En otros términos, no se limitan a los tradicionales contenidos teórico-prácticos de las asignaturas.

Generalmente, se define una competencia como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten actuar adecuadamente. Sin embargo, debido a que el término “conocimiento” en el ámbito académico ha sido reducido al conocimiento científico, se propone usar el término “saberes”, más integral, porque se refiere a todo tipo de conocimiento: el teórico y el práctico, el de sentido común o cotidiano y el científico, el artístico, el moral, el intuitivo, etc.

Esta perspectiva integradora lleva a considerar que todo programa ha de contemplar las dos dimensiones del proceso de aprendizaje:

- a) La dimensión objetiva que se expresa en saberes teóricos (científicos), heurísticos (investigación), así como en términos de sus respectivos contenidos, articulándose con los ejes transversales teórico-epistemológico, heurístico y socio-profesional.
- b) La dimensión subjetiva que tiene que ver con actitudes y valores: la disposición para el trabajo autónomo y cooperativo, la reflexión, la creatividad, el servicio a la comunidad, y todos los valores universales, sociales y éticos que dan sentido a nuestras acciones (eje axiológico).

A continuación se ofrece una tabla que permite establecer la relación entre saberes, ejes transversales y principios de la UNESCO que son los elementos estructurales de todos los programas de estudio, que permiten crear las condiciones para lograr un proceso de aprendizaje integrador mediante la selección y organización de contenidos significativos, relevantes y pertinentes, tal y como se plantea en la introducción de este capítulo.

CUADRO 8. ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Competencias según saberes	Saberes teóricos	Saberes heurísticos	Saberes prácticos	Saberes axiológicos
Competencias según conocimientos, Habilidades, Actitudes y valores	Conocimientos teóricos (científicos)	Habilidades intelectuales: Investigación Solución de problemas Pensamiento reflexivo, autónomo, crítico, creativo	Habilidades prácticas (personales, sociales y profesionales): Hacer, manipular, ejecutar tareas específicas, organizar, coordinar, comunicarse, dirigir, etc.	Actitudes y valores: Respeto, colaboración, solidaridad, trabajo en equipo Normas éticas y sociales Leyes y reglamentos
Principios de la UNESCO	Aprender a conocer Aprender a ser	Aprender a aprender Aprender a emprender Aprender a ser	Aprender a hacer Aprender a emprender Aprender a ser	Aprender a convivir Aprender a ser
Ejes transversales del PE	Eje teórico-epistemológico	Eje heurístico	Eje socio-profesional	Eje axiológico

OBJETIVO

- Integrar en unidades de aprendizaje competencias y saberes según las opciones ya determinadas a nivel de cada etapa de formación.

PRODUCTO

- Un texto breve que describa las competencias y saberes mínimos que habrán de ser desarrollados en el programa.

PREGUNTA RECTORA

- ¿Qué saberes son necesarios para desarrollar las competencias deseadas?

PROCEDIMIENTO

Siendo congruentes con el NMEA, en el momento de seleccionarlos, se tendrán que tomar en cuenta dos aspectos centrales: el primero tiene que ver con la formación integral del estudiante: se ha de romper con la vieja preocupación por la teoría y el cúmulo de información para dar espacio a habilidades básicas (las relacionadas con el lenguaje, en particular), actitudes positivas y valores esenciales para formar personas completas (saberes axiológicos). El segundo tiene relación con el currículo flexible y el programa sintético, en el cual se han de señalar solamente los contenidos mínimos requeridos para cumplir con los objetivos del programa.

Tomando en cuenta los ejercicios previos realizados con relación a la selección de los contenidos, la CDC podrá llenar la siguiente tabla.

INSTRUMENTO

Las CDC tienen la opción de definir los contenidos mínimos de cada programa según la metodología de su preferencia: sea desglosando cada competencia en conocimientos, habilidades, actitudes y valores (cuadro A), sea en torno a saberes teóricos, heurísticos, prácticos y axiológicos (cuadro B). (Ver CIII-1):

TABLA CIV – 4. CONTENIDOS MÍNIMOS

Nombre de la Unidad de Aprendizaje <i>(precisar)</i>				
Etapa de formación <i>(precisar)</i>				
Competencias <i>(Ver Cap. I, II y III)</i>	Conocimientos	Habilidades		Actitudes Y Valores
		Intelec- tuales	Prác- ticas	

TABLA CIV – 5. CONTENIDOS MÍNIMOS

Nombre de la Unidad de Aprendizaje <i>(precisar)</i>				
Etapa de formación <i>(precisar)</i>				
Competencias <i>(Ver Cap. I, II y III)</i>	Saberes teóricos	Saberes heurísticos	Saberes prácticos	Saberes axiológicos

--	--	--	--	--

4.2.1.4. ORIENTACIONES PEDAGÓGICO- DIDÁCTICAS

CONCEPTUALIZACIÓN

La pedagogía en la modernidad ha cobrado un sentido principalmente instrumental, relacionándose con el conocimiento útil. Ampliándose, se considera como “técnica de conducción social”, perdiendo su sentido humanista de educación como arte más que ciencia, que busca la integración del ser humano. El NMEA de la UAG refrenda su proyecto educativo de corte humanista buscando una formación integral, así que las orientaciones pedagógicas del modelo están centradas en el estudiante y su aprendizaje, modificando el papel del docente.⁴¹

Por su parte, la didáctica es una disciplina en torno a la enseñanza. Se dirige al profesor, responsable del diseño fino y del desarrollo del programa de estudio, para guiar su intervención pedagógica de acuerdo con:

- El programa (contenido, modalidad, objetivos de formación), definiendo qué es lo más importante: el contenido o el sujeto que aprende.
- El perfil de los estudiantes: su capital cultural, conocimientos previos, intereses, etc.
- Lo que el mismo profesor es: su interés por la educación y la docencia, experiencia profesional, identificación con la institución, compromiso con los estudiantes y ética personal, elementos que hacen de la didáctica práctica un arte más que una ciencia.
- Los ejes transversales que recuerdan el objetivo de una formación integral, tal y como se vuelve a señalar en el apartado anterior: el aprender a ser ha de estar presente de manera explícita en todas las formas de desarrollo del proceso de aprendizaje y eso se logra cuando el profesor hace y conduce dando un sentido a lo que explica, hace, propone, coordina, etc.

Las orientaciones didácticas entonces han de abarcar esas cuatro variables.

En el marco del currículo flexible, abierto a las iniciativas de los actores, se tiene que establecer un nuevo tipo de relación entre profesor y estudiante, modificando sustancialmente el rol y las responsabilidades de cada uno de ellos.

Tomando en cuenta que el NMEA centra el proceso educativo en el estudiante y su proceso de aprendizaje, los nuevos programas habrán de explicitar los términos de la relación maestro-alumno en el contexto particular del desarrollo de cada UAp, así como el producto final del proceso, llamado “evidencia de aprendizaje”, en lugar del tradicional examen centrado en los resultados. Se pueden mencionar

⁴¹ Hoyos Medina Carlos Ángel (1997). Epistemología y objeto pedagógico, ed. CESU-PYV-UNAM, México, pp. 9-15.

como ejemplos: el ensayo, informe, monografía, mapa conceptual, gráficas, cuadros sinópticos, portafolios, etc.).

Por otra parte, es necesario tener presentes los ejes transversales que dan continuidad y coherencia al proceso educativo en términos de formación integral. Por ello, el programa habrá de señalar cómo cada uno de los ejes se expresa en las orientaciones pedagógico-didácticas.

En pocas palabras, se trata de transformar a fondo la enseñanza buscando:

- a. una nueva armonía en las actividades de aprendizaje, variadas y estimulantes, que puedan disfrutar los estudiantes, en un ambiente activo y participativo.
- b. Un sentido al aprendizaje, que lo haga significativo, relevante y pertinente.
- c. Un aprendizaje reflexivo más que mecánico, basado en una pedagogía de la pregunta, la indagación, la investigación, la solución de problemas.

OBJETIVO

- Explicitar en los programas de estudio las formas de desarrollo del proceso de aprendizaje, centradas en el estudiante y su proceso de aprendizaje, conforme a los lineamientos del NMEA.

PRODUCTO

- Un texto breve que señale las orientaciones pedagógico-didácticas para el desarrollo del programa, precisando las referencias a los ejes transversales, así como las responsabilidades propias del profesor y de los alumnos.

PREGUNTA RECTORA

- ¿Cómo distribuir las responsabilidades del proceso educativo entre profesor y estudiante desde una perspectiva pedagógica centrada en el estudiante y su aprendizaje?

PROCEDIMIENTO

Debido a la novedad de este planteamiento pedagógico-didáctico, se recomienda profundizar en esta dimensión práctica del desarrollo curricular con la lectura de material especializado en pedagogía, relación educativa, recursos didácticos, aprendizaje significativo, autoaprendizaje, aprendizaje colaborativo, etc.

Además, es necesario regresar al capítulo I para recordar las características del NMEA que han de traducirse en orientaciones precisas para el desarrollo de los programas (ver 1.1.1.). También las CDC han de leer

nuevamente las tendencias pedagógicas actuales que soportan una educación integral (ver 1.2.5.). Asimismo, los objetivos de formación son otro referente obligado para definir las orientaciones didácticas para el desarrollo práctico del programa.

Contando con información previa, la CDC podrá:

Acordar algunas orientaciones pedagógico-didácticas congruentes con la modalidad educativa y de enseñanza-aprendizaje de la UAp, haciendo una referencia explícita a las responsabilidades del profesor y las del estudiante, los ejes transversales y los principios de la UNESCO. Llenar los dos siguientes cuadros:

INSTRUMENTOS

TABLA CIV – 6. ORIENTACIONES PEDAGÓGICO- DIDÁCTICAS SEGÚN EL NMEA Y LOS OBJETIVOS DE FORMACIÓN

Nombre de la Unidad de Aprendizaje (<i>precisar</i>)		
Etapa de formación (<i>precisar</i>)		
Orientaciones pedagógicas generales (<i>Características del NMEA</i>) (<i>Ver 1.1.y 1.2.</i>)	Objetivos de formación de la UAp	Orientaciones didácticas para el programa
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		

TABLA CIV – 7. ORIENTACIONES PEDAGÓGICO- DIDÁCTICAS SEGÚN LOS EJES TRANSVERSALES

Nombre de la Unidad de Aprendizaje (<i>precisar</i>)
Etapa de formación (<i>precisar</i>)

Ejes transversales (Ver 1.1.y 1.2.)	Orientaciones didácticas
1. 2. 3. 4.	

TABLA CIV – 8. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS SEGÚN RESPONSABILIDADES

Nombre de la Unidad de Aprendizaje (<i>precisar</i>)	
Etapas de formación (<i>precisar</i>)	
Responsabilidades del profesor	Responsabilidades del estudiante

4.2.1.5. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

CONCEPTUALIZACIÓN

Las actividades de aprendizaje son las acciones que se diseñan como partes constitutivas de experiencias de formación para los estudiantes y sirven para lograr los objetivos planteados, mediante el apoyo, planeación y asesoría del profesor. Estas actividades pueden darse dentro y fuera del aula, dentro y fuera de la institución, están centradas en la corresponsabilidad de los estudiantes en su propia formación y dirigidas a la construcción de conocimiento, el desarrollo de habilidades y destrezas y al fomento de actitudes y valores éticos.

Han de ofrecer las condiciones óptimas para un proceso formativo centrado en el estudiante y un aprendizaje significativo y relevante para él. Pueden ser organizadas en diversos espacios:

- Dentro del aula, las más conocidas siendo la exposición, la demostración, la argumentación, el trabajo individual o en equipo y la discusión grupal.
- Fuera del aula pero dentro de la UA, prácticas de laboratorio, investigación documental en la biblioteca, foro interno, etc.

- Fuera de la UA, dentro o fuera de la UAG mediante la observación, la investigación de campo, acciones de vinculación, etc.
- Las actividades no lectivas, es decir, no escolarizadas, reconocidas con valor curricular en la última etapa de formación, son una aportación significativa del currículo flexible. Invitan al futuro profesionalista a abrirse a otras experiencias formativas relacionadas con su profesión, como son los congresos, seminarios, foros, coloquios, organizados por la universidad u otras instancias educativas o gremiales. Aunque no se consideren como unidades de aprendizaje, tienen un valor en créditos que será definido en cada PE.

Estas diversas actividades han de estar encaminadas hacia la elaboración de un producto final (individual o colectivo) que sirva de evidencia del aprendizaje. Puede ser un informe, un ensayo, una presentación o demostración oral, un producto, un diagnóstico, un reporte, etc., el cual servirá de parámetro para la evaluación final del curso y su acreditación.

OBJETIVO

- Describir a nivel operativo el desarrollo del programa en términos de actividades programadas.

PRODUCTO

- Un texto breve que señale las principales actividades de aprendizaje en torno a las cuales se desarrollará el programa, precisando los espacios requeridos, así como el producto final de éstas (evidencias de aprendizaje).

PREGUNTA RECTORA

- ¿Cuáles son las actividades de aprendizaje más adecuadas según el tipo de unidad, modalidad, contenido y objetivos?

PROCEDIMIENTO

Debido a la estrecha relación entre la opción pedagógico-didáctica y las actividades de aprendizaje, se sugiere:

1. Apoyarse en la bibliografía especializada sugerida en el apartado anterior,
2. Determinar las principales actividades de aprendizaje que darán coherencia a la unidad de aprendizaje en cuanto al desarrollo de su contenido y congruencia con los objetivos planteados.

3. Señalar los espacios donde habrán de realizarse las principales actividades de aprendizaje, los cuales servirán de referentes para la planeación del programa analítico y el plan de clase del o de los profesores que serán responsables del desarrollo de la unidad.
4. Indicar los posibles productos finales de las actividades de aprendizaje.
5. Llenar el siguiente cuadro:

INSTRUMENTO

TABLA CIV – 9. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Nombre de la Unidad de Aprendizaje (<i>precisar</i>)				
Etapa de formación (<i>precisar</i>)				
Dentro del aula	Fuera del aula, dentro de la UA	Fuera de la UA Dentro de la UAG	En un espacio no escolar (<i>precisar</i>)	Actividades no lectivas

4.2.1.6. MÉTODOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

CONCEPTUALIZACIÓN

La evaluación es la valoración sistemática de orden cuantitativo y cualitativo de, en este caso, una unidad de aprendizaje. La evaluación permite identificar los aciertos y problemas, analizarlos y explicarlos mediante información relevante para orientar la toma de decisiones.

Según el NMEA, la evaluación se ha de centrar

- Más en el proceso de aprendizaje que en los resultados,
- Más en los objetivos de formación integral que en la sola adquisición de conocimientos, incluyendo el desarrollo de competencias intelectuales para pensar, la adquisición de competencias prácticas y de actitudes y valores.

Su objetivo es centralmente permitir detectar las deficiencias de aprendizaje para ponerle remedio de inmediato y así, evitar la reprobación y la deserción. Entendida así, la evaluación no tiene un carácter selectivo, sino orientador, sobre todo en el caso de la evaluación diagnóstica y de la evaluación formativa. En el caso de la evaluación final, centrada en los resultados del aprendizaje, permite valorar si éste ha sido suficiente o no en términos de competencias y conocimientos y si ha sido satisfactorio en función a las posibilidades del estudiante.

En resumen, la evaluación contribuye a la constante reelaboración de la estrategia docente e impide el establecimiento de pautas rutinarias y rígidas al finalizar el programa.

Se presenta a continuación tablas que resumen los tipos y técnicas de evaluación:

CUADRO 9. TIPOS DE EVALUACIÓN SEGÚN EL MOMENTO DE SU REALIZACIÓN

Evaluación inicial o diagnóstica	Evaluación formativa, progresiva o continua	Evaluación final, sumativa o global
<p>Permite poseer un conocimiento inicial de las capacidades del alumno.</p> <p>a) Diagnóstico cognitivo</p> <p>b) Diagnóstico de aptitudes y estrategias de aprendizaje.</p>	<p>Permite detectar las deficiencias del alumno y orientarlo durante el desarrollo del programa.</p> <p>Permite al profesor aprender de la experiencia y juzgar si sus estrategias didácticas son las más apropiadas o no.</p> <p>Permite identificar diferencias individuales y favorece la personalización de la relación educativa.</p>	<p>Indica si el alumno alcanzó los objetivos de formación.</p> <p>Indica sus propias posibilidades.</p> <p>Indica si los objetivos de formación están bien planteados.</p> <p>Ofrece elementos de evaluación del programa.</p>

CUADRO 10. TIPOS DE EVALUACIÓN SEGÚN LA FORMA DE REALIZACIÓN

Heteroevaluación	Autoevaluación	Evaluación mixta
<p>El profesor evalúa a los alumnos, sea en forma grupal o individual.</p> <p>Es externa al alumno.</p>	<p>El alumno se evalúa a sí mismo. Puede realizarse en forma individual o grupal.</p>	<p>El profesor y el alumno evalúan juntos las actividades y su aprovechamiento. Para ello, alumno emite juicios</p>

	Permite la autorreflexión del alumno.	de valor que el profesor acepta o reorienta según considere. Permite el diálogo entre alumno y profesor.
--	---------------------------------------	--

CUADRO 11. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

Evaluación diagnóstica	Evaluación formativa	Evaluación final
Tests Prueba Ensayo Información de la academia, Información del tutor Información del propio alumno	Observación de los trabajos realizados en clase y fuera de ella (ritmos de trabajo, atención a los rezagados) Preguntas orales de carácter colectivo o individuales Exposiciones orales ante el grupo Formulación de problemas o cuestiones de la vida real Autoevaluación grupal del trabajo en curso Participación de los alumnos en debates y coloquios o foros internos	Medición de los resultados en función a los objetivos del programa Medición en función a las posibilidades del alumno para evitar ser injusto (pedir más al más capacitado y pedir lo mínimo a los menos capacitados), midiendo el esfuerzo junto con el resultado.

CUADRO 12. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN SEGÚN LOS CONTENIDOS

Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales (actitudes, valores)
Pruebas escritas (cerradas o abiertas)	Cuestionarios Pruebas de varias	Técnicas de observación:

<p>Pruebas (estructuradas o no estructuradas)</p> <p>Pruebas prácticas</p>	<p>opciones</p> <p>Exposición del alumno (oral y escrita)</p> <p>Entrevistas</p> <p>Demostraciones</p> <p>Informes</p>	<p>Lista de control</p> <p>Escala de calificación de indicadores observables (constancia, participación, etc.)</p> <p>Técnicas de información directa:</p> <p>Cuestionarios</p> <p>Inventarios</p> <p>Entrevistas</p> <p>Tests</p> <p>Producto final de las actividades de aprendizaje (reporte de investigación, ensayo, creación, demostración, etc.)</p>
--	--	---

OBJETIVO

- Contar con los lineamientos generales en cuanto a la evaluación del aprendizaje correspondiente al programa de estudio.

PRODUCTO

- Un breve texto que indique los tipos y técnicas de evaluación del programa de estudio.

PREGUNTAS RECTORAS

- ¿Cuáles son los tipos de evaluación más recomendables para esta unidad de aprendizaje?
- ¿Cuáles son las técnicas más recomendables para esta unidad de aprendizaje?

PROCEDIMIENTO

Llenar el siguiente cuadro:

INSTRUMENTO

TABLA CIV – 10. LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

	Evaluación diagnóstica	Evaluación formativa	Evaluación final
Tipo de evaluación			
Técnicas de evaluación			

4.2.1.7. BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

CONCEPTUALIZACIÓN

Es la descripción de los libros o referentes impresos, con datos sobre sus ediciones, fechas de impresión, etc., que serán utilizados durante el desarrollo del programa. La bibliografía básica aparece en el programa sintético y tiene un carácter obligatorio. Irá acompañada de una bibliografía complementaria en el programa analítico. Fuentes básicas hoy no sólo son impresas, sino también electrónicas. Tiene que ser actualizada.

OBJETIVO

- Contar con una bibliografía básica relevante y actualizada para los nuevos programas de estudio.

PRODUCTO

- La lista de los textos mínimos obligatorios para el desarrollo del programa, con las referencias correspondientes (autor, título, editorial, lugar de edición, año).

PREGUNTA RECTORA

- ¿Cuál o cuáles son los mecanismos más adecuados para actualizar la bibliografía básica del programa de estudio?

PROCEDIMIENTO

1. Hacer una selección de textos actualizados y relevantes para el desarrollo de los contenidos esenciales del programa. Se sugiere realizar una indagación con los editores o grandes librerías para conseguir información al respecto.
2. Una vez concluida la etapa de indagación, proceder a la selección de los textos más relevantes y actualizados.

4.2.1.8. PERFIL DEL PROFESOR

CONCEPTUALIZACIÓN

El perfil es la suma de las características de una persona. En el caso del profesor, se refiere a su personalidad, formación y experiencia profesional y académica.

En un currículo flexible, es exigencia del modelo que aparezca en la portada del programa el perfil del profesor, de tal manera que el estudiante pueda escoger a sus profesores con conocimiento de causa. Como datos mínimos, deben aparecer la formación académica y experiencia profesional.

OBJETIVO

- Definir el perfil requerido del profesor para el desarrollo satisfactorio de los programas.

PRODUCTO

- Un texto breve que señale las características deseables del profesor que será responsable de impartir el programa.

PREGUNTA RECTORA

- ¿Cuáles son los requisitos mínimos para impartir el programa?

PROCEDIMIENTO

1. Referirse al NMEA que hace énfasis en el perfil del nuevo académico que requiere la UAG para llevar a cabo su proyecto educativo.
2. Llenar el siguiente cuadro:

INSTRUMENTO

TABLA CIV – 11. PERFIL DEL PROFESOR

NOMBRE DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE (<i>precisar</i>)		
ETAPA DE FORMACIÓN (<i>precisar</i>)		
Perfil académico		Perfil profesional
Experiencia docente	Formación pedagógica	Experiencia

4.2.1.9. PRESENTACIÓN DE LOS ELEMENTOS ESENCIALES DEL PROGRAMA DE ESTUDIO

El producto final de esta etapa de diseño ha de ser un texto de unas cuartillas (se sugiere entre 2 y 4 máximo) que incluya la descripción de los apartados arriba elaborados y que conforman los componentes esenciales de un programa sintético: justificación y fundamentación, objetivos, contenidos, orientaciones pedagógico- didácticas, actividades de aprendizaje, evaluación, bibliografía básica y perfil del profesor.

A continuación, se presenta el formato para la presentación de dicha información.

TABLA CIV – 12. ELEMENTOS ESENCIALES DEL PROGRAMA DE ESTUDIO

Introducción (justificación, fundamentación)
Objetivos (generales y particulares, relacionados con las competencias)
Contenidos mínimos (teóricos, prácticos, heurísticos, axiológicos)
Orientaciones pedagógico-didácticas (para el profesor y el estudiante)
Principales actividades de aprendizaje y espacios
Métodos de evaluación
Bibliografía básica actualizada
Perfil del profesor (académico y profesional)

4.2.2. CRITERIOS PARTICULARES PARA EL DISEÑO SEGÚN LA MODALIDAD DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En el Capítulo II, se señalan diversas formas de organizar los contenidos y actividades de aprendizaje. Se presentan a continuación algunos lineamientos específicos para facilitar la elaboración de los programas de estudio según cada una de las modalidades de aprendizaje señaladas, conforme al procedimiento general expuesto en el apartado anterior.

4.2.2.1. DISEÑO DE UN PROGRAMA DE CURSO

CONCEPTUALIZACIÓN

Un programa de curso se refiere a un conjunto de conocimientos relacionados directamente con la disciplina que caracteriza un determinado campo profesional. El concepto de disciplina es eminentemente académico y responde a la necesidad de organizar en el plano teórico los conocimientos necesarios para la formación profesional.

Éste es el tipo de programa que predomina en cualquier plan de estudios de corte tradicional y rígido. Es entonces el más fácil de retomar e incluir en el nuevo plan. Sin embargo, los responsables de la elaboración de los cursos habrán de plantear alternativas que permitan romper con la tradicional enseñanza teórica (expositiva) mediante unas innovaciones pedagógico-didácticas, como la introducción de pequeños trabajos de observación, indagación o investigación, procurando romper con los usos y costumbres y renovar el contenido y la didáctica de los cursos.

El NMEA centra su atención en el estudiante y su proceso de aprendizaje, es decir, se ha de priorizar las experiencias de aprendizaje que enseñan a pensar y a aprender en lugar de acumular información. Para que sean relevantes, los contenidos en la medida de lo posible habrán de relacionarse con la vida cotidiana y la experiencia de los estudiantes, favoreciendo el “aprendizaje experiencial” mediante actividades de simulación en clase, juegos y otras técnicas que invitan a soluciones creativas de parte de los estudiantes,

Por otra parte, los contenidos habrán de ser cuidadosamente seleccionados, con la recomendación de reducir el número de horas en clase y aumentar las horas de estudio individual (autoaprendizaje) y la atención personalizada mediante las tutorías. También se tomará en cuenta la progresión en el desarrollo de habilidades. Las competencias básicas de autoestima y de comunicación deben trabajarse en los primeros años y en los siguientes años, se hará énfasis en habilidades de solución de problemas, innovación, cambio, coordinación de tareas, etc.

OBJETIVO

- Diseñar cursos renovados.

PRODUCTO

- El formato señalado en el apartado 4.2.1.9 (elementos esenciales del programa), pp. 147 – 148.

PREGUNTAS RECTORAS

- ¿Qué contenidos se han de conservar de la asignatura del plan anterior y qué elementos han de ser eliminados?, ¿por qué y para qué?
- ¿Qué innovaciones didácticas pueden ser incluidas en el curso para mejorar el aprendizaje?

PROCEDIMIENTO

1. Basarse en las características propias de un curso por asignatura (esencialmente teórico, unidisciplinario, centrado en “aprender a conocer” y generalmente estructurado en unidades temáticas).
2. Aportar innovaciones en contenidos e innovaciones pedagógicas
3. Precisar los objetivos de formación de la unidad de aprendizaje.
4. Definir qué innovaciones pedagógico-didácticas pueden ser introducidas en el programa.

4.2.2.2. DISEÑO DE UN PROGRAMA DE TALLER

CONCEPTUALIZACIÓN

El taller es una “modalidad de enseñanza y estudio caracterizada por el activismo, la investigación operativa, el descubrimiento científico y el trabajo en equipo, y que, en su aspecto externo se distingue por el acopio, sistematización y uso de material especializado acorde a una disciplina de estudio. Su finalidad es la de ue el alumno aprenda técnicas relativas a la materia de estudio, para desarrollar habilidades y capacidades.”⁴²

Consiste en proporcionar las condiciones para la aplicación de los conocimientos adquiridos y el desarrollo de habilidades necesarias para la solución de problemas. Es esencialmente práctico y ha de ser dirigido hacia la elaboración de un producto final: por ejemplo, un ensayo, un reporte, un diagnóstico, una creación, una tesis. Ha de incluir más de la mitad del tiempo a actividades de carácter práctico y preferentemente mediante el trabajo en equipo. Su principio rector: aprender haciendo.

Se trata centralmente de ponderar la teoría y la práctica, en función a los objetivos de formación, centrando la atención en el estudiante y su proceso de aprendizaje. Es así como el taller se transforma en el espacio ideal para desarrollar competencias transversales como son la comunicación, el razonamiento, la planificación y gestión del trabajo, así como la capacidad de resolver problemas porque son competencias que se pueden fomentar en un ambiente de participación activa de los integrantes del grupo o equipo. Además, esas competencias básicas han de servir de sustento a la formación de las competencias más técnicas y prácticas que son objeto del taller. En otros términos, la modalidad del taller permite articular la formación de competencias personales como la confianza en sí mismo, la competencia social de empatía, motivación y comunicación con las competencias específicas de la profesión. Unidades de aprendizaje como Metodología de la investigación se prestan para

⁴² Universidad de Guadalajara, *Glosario de términos para la evaluación de programas académicos de licenciatura con fines de acreditación*, sin fecha, pág. 27.

estructurarse con base en esta modalidad, dando prioridad al ejercicio práctico de elaboración de un protocolo por equipo.

OBJETIVO

- Introducir esta modalidad en el PE para reducir la información teórica y dar mayor espacio a la práctica.

PRODUCTO

- El formato señalado en el apartado 4.2.1.9 (elementos esenciales del programa), pp. 147 – 148.

PREGUNTAS RECTORAS

- ¿Puede la modalidad de taller facilitar el proceso de construcción del conocimiento en nuestros estudiantes, tomando en cuenta su perfil real?
- ¿Puede la modalidad de taller renovar el trabajo en equipo para hacerlo más significativo y relevante para los estudiantes?

PROCEDIMIENTO

1. Basarse en las características propias de un Taller (esencialmente práctico, uni o interdisciplinario, centrado en el “aprender a hacer” y en competencias)
2. Precisar los objetivos de formación y contenidos mínimos de la unidad de aprendizaje.
3. Señalar cómo se expresan los ejes transversales en este taller.
4. Definir qué innovaciones pedagógico-didácticas pueden ser introducidas en el programa.

4.2.2.3. DISEÑO DEL PROGRAMA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

CONCEPTUALIZACIÓN

La resolución de problemas es una estrategia pedagógica para la formación del estudiante que consiste en organizar contenidos de aprendizaje en torno a una problemática (y sus problemas particulares) del entorno.

Esta modalidad permite ejercitar al alumno en el manejo de técnicas particulares de su profesión para atender el objeto de estudio y ordenar el proceso de aprendizaje y los contenidos en torno a competencias, combinando conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones reales. Es una modalidad eminentemente interdisciplinaria que requiere de la coordinación de los profesores que intervendrán en el tratamiento del problema, tanto en su dimensión teórica como práctica.

Además, no solamente rompe con la división artificial de las disciplinas académicas sino que expone al estudiante a maneras diferentes de pensar y resolver problemas. Implica también que los profesores trabajen en equipo y tengan metas en común. Permite vincularse con la comunidad que pasa a ser otro espacio de aprendizaje donde desarrollar un espíritu crítico, valores sociales, y construir conocimientos pertinentes, valorando los saberes de la comunidad. Puede ser considerada en cualquier momento de la trayectoria escolar

La elaboración de este tipo de programa exige invertir el razonamiento: ya no se trata de pensar cómo y dónde aplicar la teoría, sino cuál es el problema, dónde está y cómo resolverlo ayudándose de la teoría. Al mismo tiempo, se abre paso al razonamiento dialéctico y crítico: realidad-teoría-realidad. Los referentes externos estudiados en la primera fase del diseño como parte de la fundamentación del PE serán de gran utilidad para ubicar y seleccionar un problema de los tantos señalados en las diversas problemáticas reportadas.

OBJETIVO

- Innovar, romper con la formación teórica y partir de los problemas reales relacionados con el campo profesional para dar sentido y contextualizar la formación profesional, o sea lograr un aprendizaje significativo, relevante y pertinente.

PRODUCTO

- El formato señalado en el apartado 4.2.1.9 (elementos esenciales del programa) pp. 147 – 148.

PREGUNTAS RECTORAS

- ¿Qué relación tiene la carrera con su entorno inmediato, local y regional?
- ¿Qué problemática(s) ha de atender?
- ¿Qué problemas particulares puede atender la comunidad de esta UA?

PROCEDIMIENTO

Para la elaboración del programa, los responsables habrán de partir de la problemática del entorno y jerarquizar los problemas correspondientes, valorando la viabilidad de la intervención del grupo. Idealmente, ha de ser parte de un programa institucional de vinculación con algún sector de la sociedad. De no existir convenios de extensión-vinculación, la iniciativa de algunos académicos de la UA puede crear las bases para ello en el futuro.

Tomando en cuenta los elementos anteriores, la CDC podrá:

1. Basarse en las características propias de un programa organizado en torno a la resolución de problemas (partir de la práctica, pasar por la teoría y regresar a la práctica, lo que significa integrar docencia-investigación-extensión-vinculación, desde una perspectiva multi o interdisciplinaria, centrado en el “aprender a hacer” y “aprender a convivir”, en torno a competencias).
2. Precisar los objetivos de formación y los contenidos de la unidad de aprendizaje.
3. Señalar cómo se expresan los ejes transversales en esta modalidad.
4. Definir qué innovaciones pedagógico-didácticas pueden ser introducidas en el programa, así como la modalidad de evaluación.

4.2.2.4. DISEÑO DEL PROGRAMA EN TORNO A UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

CONCEPTUALIZACIÓN

La investigación “es un proceso sistemático que, por medio de la observación, búsqueda de información y metodologías especializadas, tiene por objeto incrementar el conocimiento en un campo disciplinario específico.”⁴³

En este caso, se trata de un proyecto con carácter formativo, es decir, los estudiantes junto con el profesor desarrollan una investigación que es preferentemente parte de un proyecto institucional, aportando así información a dicho proyecto al mismo tiempo que aprenden a investigar y a conocer la problemática de su campo o de su formación profesional.

Ya no se trata de un curso tradicional de o sobre la investigación, sino de vivir la experiencia de la investigación, desde la elaboración de un protocolo hasta la presentación del informe final. Esta vivencia permite no sólo aprender a investigar, a desarrollar un pensamiento lógico, indagatorio, reflexivo y crítico, sino también a descubrir los múltiples significados de problemas de su entorno. Fomenta también

⁴³ Universidad de Guadalajara, op. Cit., pág. 16.

actitudes éticas y metodológicas que son características del rigor de la investigación científica.

Como modalidad relativamente abierta y compleja, la investigación da también la oportunidad a los sujetos implicados de apropiarse o construir los más diversos significados a esta experiencia vivida. En este sentido, adoptar esta modalidad significa transformar la docencia en investigación y reconocer que es por excelencia la modalidad que abre el camino a la formación integral.

Concretamente, estructurar un programa en torno a un proyecto de investigación implica que los estudiantes dominen la metodología básica de la investigación científica. Si no es el caso, puede ser el pretexto para incluir una unidad de aprendizaje con esta modalidad con el objetivo de “aprender haciendo”.

OBJETIVO

- Integrar la formación en cuanto a metodología de la investigación con la realización de un proyecto completo.

PRODUCTO

- El formato señalado en el apartado 4.2.1.9 (elementos esenciales del programa), pp. 147 – 148.

PREGUNTAS RECTORAS

1. ¿Qué tan importante es la investigación en la práctica profesional?
2. ¿Es éste el momento adecuado para introducir a los estudiantes a la investigación o reforzar sus competencias en este campo?
3. ¿Cómo escoger un problema del entorno relacionado con la etapa actual de su formación profesional?

PROCEDIMIENTO

Basarse en las características propias de un proyecto de investigación (integración de las funciones, enfoque multi o interdisciplinario, centrado en el “aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos”, con un objetivo de formación integral, teórico-práctica, personal y profesional).

1. Precisar los objetivos de formación y contenidos de la unidad de aprendizaje.
2. Definir qué innovaciones pedagógico-didácticas pueden ser introducidas en el programa y la modalidad de evaluación.

4.2.2.5. DISEÑO DE PROGRAMA DE UN SEMINARIO

CONCEPTUALIZACIÓN

El seminario es “la forma de trabajo intelectual que tiene por finalidad el agrupamiento pequeño de alumnos para la investigación científica, el trabajo en equipo, la actividad y la participación. En el seminario es esencial la colaboración científica profesor-alumno, correspondiendo al profesor la dirección del proyecto de investigación y a los alumnos la tarea de investigar.”⁴⁴

Consiste en una serie de actividades académicas de carácter principalmente metodológico que proporcionan los elementos teóricos y prácticos generales para el estudio de una disciplina, de varias disciplinas (perspectiva multi o interdisciplinaria) o para abordar una temática desde una perspectiva transdisciplinaria. Ofrece también los medios para el desarrollo de de los trabajos recepcionales. Representa una modalidad abierta que lleva a desarrollar el pensamiento reflexivo y complejo, necesario para un profesionista competente.

Los seminarios generalmente se ubican en la última etapa de formación denominada en el MEyA “integración y vinculación”. Es recomendable no limitar esta modalidad al seminario de titulación, sino contemplarlo como una modalidad más de aprendizaje a lo largo del proceso de formación (seminario monográfico, metodológico, de investigación, de tesis, de tópicos diversos y selectos). Ver la definición de cada uno en el capítulo II, 3.2.).

OBJETIVO

- Lograr la integración de los procesos particulares de formación desde una perspectiva holística, ofreciendo un espacio abierto de aprendizaje.

PRODUCTO

- El formato señalado en el apartado 4.2.1.9 (elementos esenciales del programa), pp. 147 – 148.

PREGUNTAS RECTORAS

1. ¿Cómo y cuándo incluir esta modalidad de aprendizaje más flexible y abierta, en el proceso de formación?

⁴⁴ Universidad de Guadalajara, *op. cit.*, Pág. 26.

2. ¿Cuántos y cuáles seminarios se necesitan para facilitar el logro de los objetivos de formación del PE?

PROCEDIMIENTO

1. Basarse en las características propias de un seminario (teórico, inter o transdisciplinario, centrado en el pensamiento reflexivo y crítico, el aprendizaje grupal, el diálogo y la deliberación, el “aprender a aprender y aprender a convivir” y en torno a un propósito común).
2. Precisar los objetivos de formación y contenidos de la unidad de aprendizaje.
3. Definir qué innovaciones pedagógico-didácticas pueden ser introducidas en el programa, así como la modalidad de evaluación.

4.2.2.6. DISEÑO DE PROGRAMA DE PRÁCTICA PROFESIONAL

CONCEPTUALIZACIÓN

Se ofrece a continuación un resumen del documento de consulta presentado por el Departamento de Servicio Social y Prácticas Profesionales de la UAG y se recomienda su lectura completa antes de iniciar el diseño del o de los programas correspondientes a esta modalidad.⁴⁵

La práctica profesional “es la actividad académica planeada, supervisada y evaluada, en donde el alumno aplica en una actividad específica los conocimientos adquiridos durante su formación profesional, permitiéndole enfrentar los problemas reales que implica el ejercicio de su profesión y tener contacto directo con el campo laboral afín a su carrera”.

Es una actividad de naturaleza académica; vincula al estudiante con el mercado laboral para poner en práctica sus conocimientos; le permite tener un conocimiento más exacto de las funciones que en el campo de trabajo desarrollará como profesionista, enfrentarse a los problemas reales que implica el ejercicio de su carrera y desarrollar habilidades, valores, aptitudes y actitudes.

Sin embargo, esta modalidad de aprendizaje no pretende solamente atender las necesidades del campo laboral, sino que responde también a los objetivos del modelo educativo de la UAG: ofrecer una formación integral mediante un currículo flexible, holístico y pertinente con el entorno.

Desde esta perspectiva, la práctica profesional refleja la misión y visión de la universidad de vincularse con los diversos actores económicos, sociales o

⁴⁵ UAG-Departamento de Servicio Social y Prácticas Profesionales, *Modelo de prácticas profesionales para la UAG*, documento de consulta, sin fecha.

institucionales de su entorno, integrando sus funciones sustantivas en el proceso mismo de formación de los estudiantes.

La práctica profesional puede ser contemplada bajo diversas modalidades: individual o grupal, disciplinaria o multidisciplinaria.

En cuanto a los espacios para su realización, se pueden contemplar los siguientes: instituciones de gobierno, empresas del sector privado, proyectos de desarrollo comunitario, centros de investigación y cualquier otro centro de trabajo donde el estudiante pueda encontrar la posibilidad de realizar labores propias de su profesión.

De acuerdo con el nuevo modelo curricular, la práctica profesional se ubica en la fase de integración y vinculación. Sin embargo, las CDC podrán considerar en qué momento iniciar esta modalidad de aprendizaje ya que en algunas carreras es ya tradición que se programen no una sino varias prácticas profesionales en diversos espacios laborales.

Siguiendo las indicaciones del Departamento de Servicio Social y Prácticas Profesionales de la UAG, La duración mínima de la práctica profesional en el nivel licenciatura será de 600 horas distribuidas en seis meses (5 horas diarias mínimas) y máximo un año, debiendo desarrollar una práctica acorde con la carrera.

Para las carreras de técnico superior universitario la práctica profesional será de 300 horas, quienes opten por continuar la licenciatura deberán cubrir 300 horas más.

Los créditos los determinarán las unidades académicas de acuerdo con el sistema de créditos vigente.

La iniciación y terminación de la práctica profesional deberá coincidir con los semestres calendarios del año.

En la carrera de medicina el internado rotatorio de pregrado será considerado como práctica profesional.

Por lo que se refiere al diseño del programa, aunque para su presentación se utilice el mismo formato que para las otras modalidades, se recomienda a las CDC tomar en cuenta los siguientes criterios:

- Relación con los contenidos teórico-prácticos del PE y competencias correspondientes.
- Relación con los objetivos de formación de la etapa y el objetivo general del PE, así como el perfil de egreso.
- Relación con el convenio interinstitucional aprobado que sirve de marco general para el programa.
- Normas nacionales vigentes cuando las hay, como es el caso de las carreras del área de la salud.
- Actores: además del responsable académico del programa (“profesor-tutor” o asesor interno), se tendrán que precisar quienes serán los asesores y

colaboradores pertenecientes a la institución o empresa donde se realiza la práctica (asesor externo).

- Funciones y actividades del estudiante durante su práctica.
- Además, deberá incluir:
 - Un plan de supervisión para ambos asesores (interno y externo).
 - Un plan de trabajo para el estudiante (bitácora o carpeta).
 - Un formato para la evaluación (tripartita: alumnos, asesor interno y asesor externo).

Para algunas carreras, no representa ninguna dificultad para programar las prácticas profesionales debido a la experiencia acumulada en este sentido, como son las del área de la salud. Para los programas académicos que tradicionalmente no las contemplaban, la CDC habrá de centrar su atención en esta exigencia del NMEA de incluir prácticas profesionales en el ámbito real del ejercicio profesional, en congruencia con el perfil deseado del egresado.

En términos generales, los criterios arriba mencionados para la elaboración de un programa de práctica profesional tienen que ser:

- Sustentados en los objetivos de formación.
 - Articulados con el proceso de formación y las competencias a desarrollar.
 - Pertinentes con el perfil de egreso y el contexto socio-profesional.

OBJETIVO

- Contar con un programa institucional para las prácticas profesionales del programa educativo.

PRODUCTO

- El formato señalado en el apartado 4.2.1.9 (elementos esenciales del programa), pp. 147 – 148.

PREGUNTAS RECTORAS

1. ¿Cuál es el campo profesional dominante en el cual se inscribe el Programa Académico y las prácticas profesionales necesarias para la formación?
2. ¿Cuál es el o los campos emergentes donde puede intervenir el futuro profesionista mediante unas prácticas profesionales?

PROCEDIMIENTO

- a. Basarse en las características propias de las prácticas profesionales (centrada en el ejercicio profesional contextualizado, multi, inter y transdisciplinario, centrado en el “aprender a hacer, a convivir, a emprender y a ser”, en torno a competencias).
- b. Precisar los objetivos de formación y contenidos de la unidad de aprendizaje.
- c. Definir qué innovaciones pedagógico-didácticas pueden ser introducidas en el programa (asesoría, supervisión), así como la modalidad de evaluación.

4.2.2.7. DISEÑO DE PROGRAMA DE SERVICIO SOCIAL

CONCEPTUALIZACIÓN

Se ofrece a continuación un resumen del documento presentado por el Departamento de Servicio Social y Prácticas Profesionales de la UAG y se recomienda su lectura completa antes de iniciar el diseño del o de los programas correspondientes a esta modalidad.⁴⁶

El Servicio Social Curricular es el cumplimiento de los objetivos académicos en proyectos sociales que contribuyen a la formación integral del estudiante y al desarrollo de la comunidad. Es una estrategia educativa comprometida con la sociedad, dirigida especialmente a disminuir las desigualdades sociales; coadyuva a la solución de los problemas derivados de la marginación; es factor de desarrollo municipal, estatal, regional y nacional y se constituye en un mecanismo que permite realizar la función social de la universidad.

Durante su servicio social, el estudiante continúa su proceso formativo obteniendo elementos para orientar y reorientar su actividad académica, reforzada en las prácticas profesionales, adquiriendo y desarrollando más competencias. En este sentido, se puede considerar el servicio social como una práctica profesional.

El servicio social debe abordarse en forma integrada, alrededor del conocimiento de la disciplina, de las habilidades del saber hacer con conciencia, propiciando en el prestador de servicio el desarrollo de una conciencia y compromiso social sustentados en una ética profesional, en una actitud abierta hacia los demás y en el querer hacer las cosas con responsabilidad y creatividad.

⁴⁶ UAG-Departamento de Servicio Social y Prácticas Profesionales, *El servicio social comunitario y su inserción en la currícula*, por Lic. Liduvina Gallardo, 2004.

Esta modalidad de aprendizaje responde también al objetivo de la formación integral, extendiendo la formación a todas las dimensiones de la vida, haciendo del servicio social una experiencia más que permite al estudiante poner sus conocimientos al servicio de la sociedad.

El Departamento de Servicio Social y Prácticas Profesionales de la UAG propone que el servicio social sea ubicado en la Etapa de Integración y Vinculación toda vez que el alumno haya cursado el 70% de créditos, con lo cual se busca que sea una experiencia integradora de conocimientos hacia el final de la carrera.

En lo que concierne el diseño del programa, éste quedaría bajo la responsabilidad de la CDC por área del conocimiento o DES. También se recomienda que se realice bajo la modalidad de enseñanza tutorial, la cual permite un seguimiento más cercano y preciso del trabajo del estudiante.

En cuanto a su contenido, debido a que se acuerda a nivel del área o DES, se pueden contemplar programas disciplinarios, multi o interdisciplinarios que respondan a las necesidades de las comunidades demandantes. Se contemplará como partes centrales del mismo:

La capacitación de los estudiantes acerca de los antecedentes, visión, misión, concepto y normatividad del servicio social.

Las herramientas teóricas-metodológicas para la elaboración de un diagnóstico, técnicas de participación y sensibilización de la comunidad.

Como producto, dado que el servicio social está orientado al desarrollo comunitario, los participantes elaborarán un diagnóstico del sitio de trabajo, identificando problemas y soluciones tentativas.

Para su acreditación, se propone un valor aproximado del 12 créditos para un total de 480 hrs.

OBJETIVO

- Contar con un programa institucional para el servicio social del programa educativo.

PRODUCTO

- El formato señalado en el apartado 4.2.1.9 (elementos esenciales del programa), pp. 147 – 148.

PREGUNTA RECTORA

- ¿Dónde el servicio social comunitario del programa educativo puede ofrecer servicios relevantes a la sociedad guerrerense?

PROCEDIMIENTO

- a. Basarse en las características del servicio social comunitario.
- b. Precisar los objetivos de formación del servicio social.
- c. Definir qué innovaciones pedagógico-didácticas pueden ser introducidas en el programa (asesoría, supervisión), así como la modalidad de evaluación.

4.2.2.8. DISEÑO DE PROGRAMA DE ESTANCIA

CONCEPTUALIZACIÓN

La estancia es un periodo que el estudiante transcurre en otros centros educativos en el ámbito de su campo profesional, con la finalidad de integrar sus conocimientos teóricos y prácticos. Le permite enriquecer su visión de la profesión, su forma de aprender y ser desde la diversidad de experiencias pedagógicas y en otro contexto cultural. Favorece la formación integral de la persona.

Representa para el estudiante una oportunidad para reflexionar sobre lo que ha aprendido, profundizar aspectos de su formación y desarrollar sus intereses y capacidades, actuando de manera creativa en condiciones diferentes a las cotidianas. El nuevo ambiente escolar implica adaptación con la implicación de toda la persona en la responsabilidad de hacer frente a su nueva situación, personal y académica.

Al igual que las prácticas profesionales, en términos estrictos, las estancias no se pueden considerar como unidades de aprendizaje. Sin embargo, son parte del proceso de formación y tienen un valor global en créditos que determinará la CDC, otorgándole un carácter obligatorio u optativo.

Más que un programa en el sentido estricto, cualquier estancia en otro centro educativo implica un plan de trabajo, un proyecto de investigación u otro proyecto, expresado generalmente en un convenio de intercambio académico.

En consecuencia, se obvia la elaboración de un programa con el formato establecido para las demás modalidades.

4.2.2.9. DISEÑO DE PROGRAMA DE UN CURSO DE ENLACE A DISTANCIA

CONCEPTUALIZACIÓN

Los cursos de enlace son los cursos que se pueden seguir a distancia gracias a las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC). Esta nueva modalidad habrá de incluirse a los programas en la medida en que la universidad ofrezca la infraestructura necesaria para ello. Fuera de la UAG, existen programas disponibles que pueden ser aprovechados, como son los de EDUSAT.

El aprendizaje electrónico representa el gran desafío del siglo XXI, tanto por la posibilidad de acceso directo a la información vía Internet como por la presentación informatizada de los contenidos científicos. Su aplicación depende de dos factores básicos: el dominio de las nuevas tecnologías de parte de los profesores, aceptándolas como un instrumento más para el desarrollo de su trabajo, y la posibilidad de que los alumnos dispongan de suficientes terminales para hacer rentable la inversión en material didáctico informatizado.

Una de las ventajas del uso de las NTIC es que permite una individualización del aprendizaje, dando lugar a que cada alumno aprenda a su propio ritmo, pero tiene el inconveniente de reducir las actividades de socialización. Los profesores tendrán entonces que acudir a una nueva forma didáctica de trabajar con el grupo.

Las posibilidades de esta modalidad son inmensas y sólo requieren tomar la iniciativa de perder el miedo a las nuevas tecnologías. La construcción de la llamada sociedad del conocimiento pasa por el uso masivo de las NTIC, las cuales ofrecen nuevas y potentes vías de acceso al saber.⁴⁷

OBJETIVO

- Diversificar las modalidades de aprendizaje y aprovechar las NTIC para enriquecer y actualizar los contenidos.

PRODUCTO

- El formato señalado en el apartado 4.2.1.9 (elementos esenciales del programa), pp. 147 – 148.

PREGUNTAS RECTORAS

- ¿Puede nuestro programa académico aprovechar las NTIC e introducirlas en nuestra UA?

⁴⁷ Esteve José M. (2003). *La tercera revolución educativa* Ed. Paidós, Barcelona, pp. 236-248.

- ¿Cuáles son los cursos disponibles en el área de conocimiento del programa?

PROCEDIMIENTO

- De haber interés por introducir esta modalidad en el programa académico, la CDC habrá de informarse acerca de los cursos disponibles y de la infraestructura disponible al respecto.
- Basarse en las características propias de un curso a distancia (teórico, uni, multi, inter o transdisciplinario, según el caso, centrado en “aprender a conocer”, cuyo contenidos y objetivos de formación están predeterminados).
- Señalar los objetivos de formación y contenidos de la unidad de aprendizaje.
- Definir qué innovaciones pedagógico-didácticas ofrece esta modalidad al programa educativo.

4.2.2.10. DISEÑO DE PROGRAMA DE UN TALLER DE ARTE

CONCEPTUALIZACIÓN

El Taller artístico consiste en una actividad organizada en el campo cultural que ofrece la posibilidad de leer, interpretar y recrear la realidad mediante un lenguaje no verbal (musical, pictórico, escultórico, artesanal, etc.). En el NMEA de la UAG, está contemplado como parte constitutiva de la formación integral, tiene valor curricular, ubicándose dentro de las UAs electivas y el estudiante decide tomarlo en los espacios que se ofertan dentro o fuera de su UA.

Las experiencias artísticas permiten la completa integralidad de los estudiantes a través del acercamiento a la creación de los objetos que interpretan la experiencia humana. Las manifestaciones artísticas siempre han sido medios efectivos para alcanzar la armonía entre el individuo, el mundo sensible y el mundo físico. Por ello, “el arte cumple una función cognitiva: la de reflejar lo real creando una nueva realidad.”⁴⁸ Fue entonces un acierto incorporar al nuevo currículo universitario experiencias de aprendizaje que atiendan la parte subjetiva y estética de los estudiantes. Se recomienda a las CDC valorar en todo lo que significa la introducción de esta modalidad de aprendizaje.

OBJETIVO

⁴⁸ Universidad Veracruzana (2000). *Nuevo Modelo educativo para la Universidad Veracruzana. Propuesta*, 3° ed., pág. 69.

- Integrar la función de extensión a la de docencia para favorecer una formación integral de los estudiantes.

PRODUCTO

- El formato señalado en el apartado 4.2.1.9 (elementos esenciales del programa), pp. 147 – 148.

PREGUNTA RECTORA

- ¿Cuántos créditos otorgará el programa a las unidades electivas, dentro de los parámetros establecidos en el NMEA? Y en la presente guía

PROCEDIMIENTO

- La CDC no tendrá que diseñar los programas de taller de arte, éstos quedarán bajo la responsabilidad de los extensionistas. Lo que sí le compete es la determinación de los créditos que otorgará a estas actividades dentro de los parámetros establecidos por el NMEA.

PROCEDIMIENTO PARA LOS DISEÑADORES

Basarse en las características propias de un taller de arte (práctico, uni o multidisciplinario, centrado en “aprender a ser y aprender a hacer”, flexible en su contenido y desarrollo).

- Precisar los objetivos de formación y contenidos de la unidad de aprendizaje.
- Definir qué innovaciones pedagógico-didácticas pueden ser introducidas en el programa y la forma de evaluar.

4.2.2.11. DISEÑO DE PROGRAMA DE ACTIVIDAD DEPORTIVA

CONCEPTUALIZACIÓN

El deporte es una actividad recreativa que favorece el desarrollo armónico de la persona y tiene un reconocimiento académico dentro de las UAp electivas del PE. Debe ser incluido como una acción imprescindible de la formación integral, ya

que dicha práctica brinda al individuo bienestar y equilibrio biopsíquico: “una mente sana en un cuerpo sano”.

OBJETIVO

- Favorecer el desarrollo armónico de los estudiantes.

PRODUCTO

- El formato señalado en el apartado 4.2.1.9 (elementos esenciales del programa), pp. 147 – 148.

PREGUNTA RECTORA

- ¿Cuántos créditos otorgará el programa a las unidades electivas, dentro de los parámetros establecidos en el NMEA?

PROCEDIMIENTO

- La CDC no tiene que diseñar los programas correspondientes a las actividades deportivas, sino que ha de decidir el número de créditos que otorgará a las UAs de carácter electivo, de tal manera que el estudiante pueda incorporarse a este tipo de actividad tan importante para su desarrollo integral.

PROCEDIMIENTO PARA LOS DISEÑADORES

- Basarse en las características propias de una actividad deportiva (práctica, unidisciplinaria, centrada en “aprender a ser y a convivir, con un contenido flexible).
- Precisar los objetivos de formación y contenidos de la unidad de aprendizaje.
- Definir qué innovaciones pedagógico-didácticas pueden ser introducidas en el programa, así como la forma de evaluar.

4.3. PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA SINTÉTICO

CONCEPTUALIZACIÓN

El producto final de esta etapa de diseño de programas de estudio consiste en la reunión de los programas de estudio de todas las unidades de aprendizaje establecidas en el plan de estudios.

OBJETIVO

- Dar un formato institucional al trabajo realizado mediante la presentación de un documento para cada programa de estudio que tenga las características de un programa sintético.

PROCEDIMIENTO

1. La CDC tendrá el cuidado de ofrecer una presentación uniforme de los diversos programas, de acuerdo con los lineamientos de la presente guía.
2. Con base en la información plasmada en los cuadros anteriores, la CDC elaborará para cada programa de estudio, independientemente de su modalidad educativa y de enseñanza-aprendizaje, un documento que integre los datos generales y los demás componentes, en el orden del procedimiento que se siguió. En síntesis, se presentará en unas 3 o 4 cuartillas el contenido correspondiente llenando el formato que sigue.
3. Una vez elaborados todos los programas sintéticos, la CDC los socializará para su retroalimentación, su eventual corrección y aprobación por parte de las respectivas academias y Consejo de la Unidad Académica.

PRODUCTO FINAL

TABLA CIV – 13. PROGRAMA DE ESTUDIO SINTÉTICO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO

UNIDAD ACADÉMICA <i>(precisar)</i>
PROGRAMA ACADÉMICO <i>(precisar)</i>
UNIDAD DE APRENDIZAJE: _____
Datos generales (portada) <i>(Incluir formato CIV-1, pp. 129)</i>
Descripción del programa <i>(Incluir formato CIV-18)</i> Introducción Objetivos Contenidos Orientaciones pedagógico-didácticas Actividades de aprendizaje Métodos de evaluación Bibliografía básica Perfil del docente

CAPITULO V. SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

CONCEPTUALIZACIÓN E IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN.

La evaluación es un proceso sistemático y metódico, mediante el cual se recopila información cuantitativa y cualitativa a través de medios formales sobre un objeto o sujeto (s) determinado, con el fin de juzgar su mérito o valor y fundamentar decisiones específicas. Este proceso puede ser empleado en diferentes ámbitos del quehacer humano: social, económico, o político (NMEA-UAG, 2004).

La evaluación educativa consiste en la emisión de juicios de valor y de mérito sobre un Programa, una institución o dependencia, un proceso (enseñanza-aprendizaje, por ejemplo), o los actores del proceso educativo. Es un proceso de investigación sistemático que permite captar y recolectar información para obtener datos válidos y fiables sobre un objeto o sujeto(s) para contrastarlo con un marco de referencia y, a partir de esa contrastación, emitir un juicio de valor y proponer alternativas de mejoramiento de dicho objeto o sujeto(s).

Las experiencias de evaluación en educación superior en los últimos diez años han sido alentadas mediante políticas formuladas por organismos internacionales (Banco Mundial, 1995, UNESCO, 1995, OCDE, 1996) y nacionales (FOMES, 1995-2000, PROMEP, PIFI 1 al 3.1, principalmente).

La norma externa (SEP, ANUIES, Plan Nacional de Desarrollo, Ley Federal de Educación, etc.) y también institucional (Estatuto, Ley, Reglamento Escolar, etc.), plantea una evaluación curricular integral que para el caso de la UAG, "... reuna, entre otras, las siguientes características: orientación, estratégica, participativo, descentralizado, permanente, integral y generado por la misma Universidad". (Resolutivo L. III CGU, 2001).

De esta manera en el ámbito de las IES predominan dos formas de concebir la evaluación curricular, y por ende la de un Plan de Estudios:

1. La que realiza la evaluación como una acción técnica instrumental, misma que busca cumplir con aspectos técnicos en el diseño de un plan de estudios y se encuentra subordinada por las pautas que marcan organismos e instituciones dedicadas a la evaluación de la educación superior, como son los CIEES, CENEVAL-ANUIES, etc. Este modelo corresponde a un proyecto técnico institucional para la observancia y cumplimiento de criterios y parámetros académico-administrativo.
2. La que ve en la evaluación un acto de investigación. Bajo esta concepción se realiza como proceso de investigación, en el cual se emiten juicios de valor acerca de la planeación y operación de programas por parte de los actores de la educación, donde se busca la opinión personal y crítica de las formas establecidas y acostumbradas de evaluación, para posibilitar una nueva reordenación (orientación) de los programas educativos. (Guía para la creación o reestructuración de los Planes de Estudio de la UABC, 2002).

La orientación para la presente guía es el Resolutivo "B" del III CGU, que a la letra dice:

“Una adecuada planeación institucional y una eficiente conducción de la misma, descansa en procesos de autoevaluación institucional regulares y evaluaciones periódicas externas efectuadas por pares académicos”.

Para el ámbito que nos ocupa, creación de un sistema permanente de evaluación se trata de asumir la evaluación como proceso de investigación continua y permanente que posibilite contar con un “observatorio” constante de la operativización del PE. ya que un sistema con tales características conlleva a contrastar y emitir un juicio respecto al deber ser del programa, la operación del mismo y la calidad del servicio educativo que se presta, de manera puntual. De esta manera estaremos haciendo los ajustes y adecuaciones en tiempo y forma ya sea de un solo curso de un área, de una etapa de formación, etc. Sin necesidad de cambiar todo el PE.

Dos elementos más que deben quedar claramente distinguidos una vez que se haya contestado al por qué y para qué evaluar el plan de estudios son: por un lado identificar los momentos, por otro identificar las formas de realizar la evaluación.

Para un sistema de evaluación el planteamiento es que dicha actividad se instale desde inicio de la aplicación y operación del plan de estudios, estableciendo los mecanismos de seguimiento que sean pertinentes. El otro momento evaluativo es por cohorte o generacional, cuando termina una generación.

Las formas de realizar la evaluación de un plan de estudios es la interna y la externa. La interna se refiere al análisis de: la congruencia entre contenidos de las asignaturas, la actualización de estas conforme al avance científico, la continuidad y secuencia entre asignaturas, la aplicación de la instrumentación didáctica en el proceso de aprendizaje integral, polivalente y flexible, los índices de deserción, reprobación y aprobación escolar, los perfiles de los maestros y su actualización hasta ese momento, la infraestructura y equipo de apoyo para la operatividad de las tareas académicas de maestros y alumnos, y la opinión de los docentes y alumnos sobre el funcionamiento y operatividad del plan de estudios. La evaluación externa al plan de estudios se refiere al establecimiento de mecanismos para llevar a cabo:

- a) El seguimiento de egresados.
- b) La evaluación de las prácticas profesionales del alumno.
- c) La evaluación del mercado de trabajo.

Parte de los programas académicos de la UAG ya han sido evaluados por los CIEES y esos ejercicios sistemáticos de evaluación han servido de ensayos con miras a la acreditación y han permitido tomar conciencia (docentes, directivos, y autoridades) de la amplitud de las brechas que surcan el espacio entre lo que se tiene y lo que nos falta por alcanzar para llegar en términos de calidad a cumplir con los criterios de los CIEES.

La propuesta de un sistema de evaluación se fundamenta en tres aspectos esenciales:

El primero de ellos consiste en reconocer el perfeccionamiento del Plan de Estudios como función principal de la evaluación, por sobre otros propósitos, como el control administrativo o el otorgamiento de premios o compensaciones salariales. Esto es fundamental para contribuir a mejorar el diseño del Plan de Estudios y no solamente cumplir con los lineamientos de las políticas vigentes.

El segundo aspecto estima que el punto central de los procesos de evaluación son los maestros y los estudiantes. La participación de ambos agentes es primordial.

El tercer aspecto que debe estar presente en toda evaluación de un Plan de Estudios es la diversificación, segmentación y diferenciación de las prácticas escolares, docentes y profesionales; en otras palabras, se trata de tomar conciencia de la problemática que desencadena el proceso evaluativo.

Fundamentalmente, se requiere evaluar para reformar los procesos de formación de profesionales con el firme propósito de hacerlos más competitivos en el nuevo entorno económico, político y social mediante la adquisición de los conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y valores útiles para insertarse en las nuevas modalidades de producción y organización del trabajo y ofrecerles una formación integral que les permita autor realizarse como personas.

Históricamente, las universidades se han preocupado por evaluar la calidad de sus actividades para mejorarla. En algunos casos, ha sido una autoridad externa quien ha realizado la evaluación y por ende el juicio de valor. Actualmente, la exigencia mayor que se le demanda a toda institución de educación superior es la calidad en sus procesos, la congruencia y coherencia de sus contenidos y la calidad de sus productos y servicios.

Para demostrar cuando un PE está, en términos de calidad, a la altura de las exigencias de los organismos acreditadores, es imprescindible evaluar todo el PE ya que los procesos de integración y globalización plantean exigencias diversas y adicionales a las tradicionales.

Finalmente hay que descubrir la exigencia interior de todo proceso evaluativo, esto se logra trascendiendo su carácter obligatorio, pues un proceso de enseñanza formal sin evaluación es prácticamente inconcebible.

OBJETIVOS DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

Destacan tres objetivos centrales:

1. Sentar las bases para la creación de un sistema permanente de evaluación del plan de estudios en la unidad académica donde se imparta el programa académico.
2. Mejorar los procesos, elementos, prácticas, contenidos, productos y servicios que oferta dicho PE; es el más importante para autoridades, actores y usuarios.

3. Encaminar el Programa Académico hacia la consecución de los estándares exigidos por los organismos acreditadores de la educación superior mexicana.

Se derivan objetivos particulares como son:

1. Unificar el significado del PE en cuanto a su interpretación, aplicación y operativización.
2. Recuperar la experiencia de la vida cotidiana de la UA respectiva con el propósito de recrear y actualizar las prácticas institucionales.

PROPUESTA METODOLÓGICA

Considerando que, por una parte, junto con la reforma curricular, la creación de un sistema de evaluación representa una estrategia fundamental para elevar significativamente la calidad de los programas académicos de la UAG y que, por otra, se está imponiendo la exigencia de acreditarlos en un plazo más o menos perentorio, se propone analizar y contrastar las diferentes metodologías con las que ya cuenta las Unidades Académicas, entre otras las utilizadas en los ejercicios de autoevaluación en el marco de los PIFI, la propuesta en los primeros capítulos de esta guía, la que se utilizó en la auto evaluación curricular coordinada por la DGPE-UAG, o la metodología básica de evaluación de los CIEES, para de esta manera adaptar una metodología de acuerdo a las circunstancias contextuales, ya que es necesario asumir una posición en cuanto a la forma de realizar la evaluación al Plan de Estudios, al considerar los puntos de tensión que se dan cuando se operativizan procesos de evaluación.

En ese sentido y bajo la anterior justificación es que la metodología, los lineamientos, así como los criterios y estrategias necesarias, tanto para la evaluación de un Plan de Estudios como para la creación de un Sistema de Evaluación Institucional, deben surgir de las propias UA, desde las DES, desde los Colegios y desde la propia UAG, ya que el objeto de estudio a evaluar es diferente para cada situación.

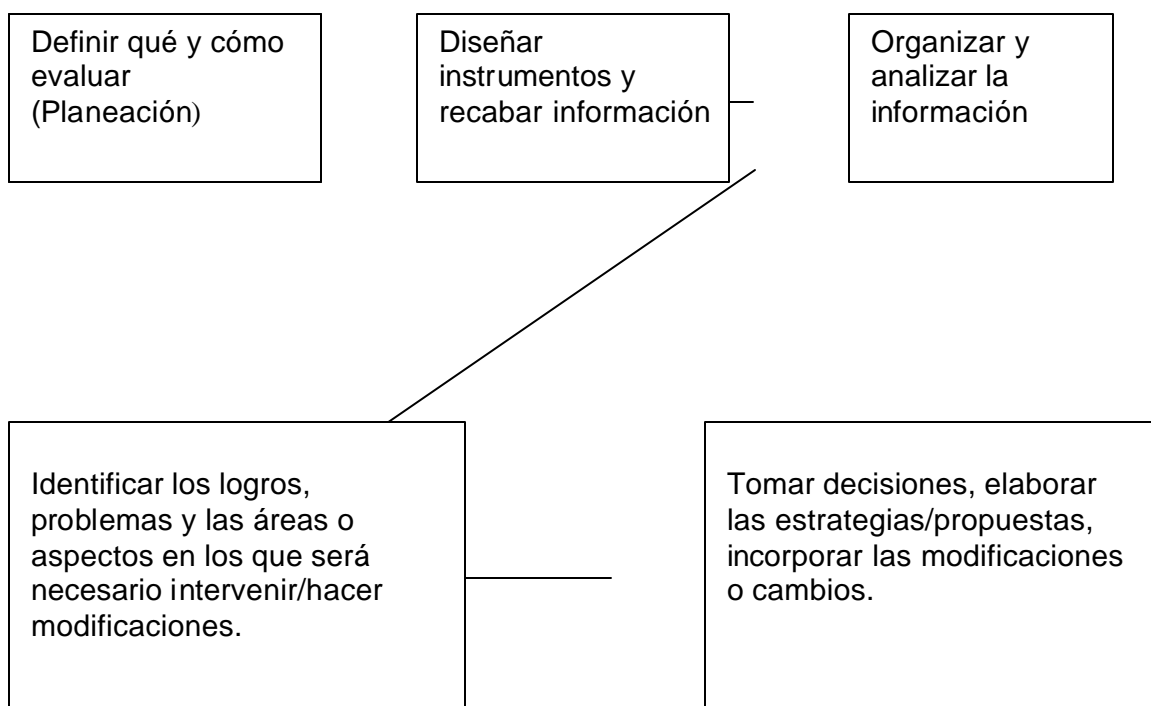
Los responsables de los programas académicos, en caso de no contar con la información correspondiente, podrán consultar la siguiente página web: www.ciees.edu.mx.

Los CIEES están conformados por nueve cuerpos colegiados que formulan a las Instituciones de Educación Superior (IES) que lo solicitan, recomendaciones puntuales para su mejoramiento, promoviendo la evaluación externa interinstitucional de los programas de docencia, investigación, difusión, administración y gestión de las IES del país. Esos cuerpos colegiados están organizados por áreas de conocimiento:

- Comité de Administración y gestión institucional
- Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
- Comité de Ciencias Agropecuarias
- Comité de Ciencias de la Salud
- Comité de Ciencias Naturales y Exactas
- Comité de Ciencias Sociales y Administrativas
- Comité de Difusión y Extensión de la Cultura
- Comité de Educación y Humanidades
- Comité de Ingeniería y Tecnología

Cada Comité ofrece diversos documentos de referencia, guías metodológicas y formatos para la autoevaluación también llamada evaluación diagnóstica, en los diversos niveles educativos (Técnico Superior Universitario, Superior y Posgrado).

En términos secuenciales, se propone un esquema elaborado por el IPN que puede ser de utilidad para visualizar la secuencia de las acciones para la evaluación/retroalimentación.



Una vez que se implemente el NMEA, sobre todo la flexibilización curricular se facilitara dicha actividad porque se podrá realizar para una etapa formativa determinada, para una asignatura en lo particular o para la totalidad del plan.

Cada programa académico tendrá entonces que contar con una instancia de evaluación y planeación que dé operatividad al sistema de evaluación institucional e incluya a los cuerpos académicos y academias en la evaluación del plan de estudios y de sus programas.

OBJETIVO

- Aprovechar la reforma académica para crear un sistema de evaluación y avanzar en la dirección de la acreditación.

PRODUCTO

- Un texto breve que indique la obligatoriedad de creación de un sistema de evaluación para el programa académico basado en los criterios de los CIEES y señale su organización interna

PREGUNTA RECTORA

- ¿Por qué y para qué evaluar un plan de estudios?

PROCEDIMIENTO

1. Debido a que la presente guía se centra en el diseño del plan de estudios y de sus respectivas unidades de aprendizaje, la CDC se limitará a plasmar en el PE los lineamientos generales para garantizar que se realizará de manera permanente o anual la evaluación de los programas de las unidades de aprendizaje y de cada etapa de formación y que, sea por generación de egresados, sea en un periodo acordado, se evalúe la totalidad del plan de estudios para su actualización y mejoramiento.
2. Llenar el siguiente formato:

INSTRUMENTO

TABLA CV - 1. EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS Y PROGRAMAS

UNIDAD ACADÉMICA		
PROGRAMA ACADÉMICO		
Evaluación del plan de estudios	Evaluación de los programas de estudio	Evaluación de los actores
Indicadores de los CIEES	Indicadores de los CIEES	Indicadores de los CIEES

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA BASICA.

ACCECISO., **Marco de referencia para la acreditación de programas.**, México., 2003., 16 pp.

ANUIES – UPN., **Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción**, en Revista de Educación Superior, N° 107, ANUIES, julio-septiembre de 1998., (Tendencias pesadas de cambio internacionales)

ANUIES., **Curso Internacional. Aprender a ser: una formación en valores.** Descubriendo el fuego., Alicia Dellepiane (expositor)., México, 2003.

— **La Educación Superior en el siglo XXI.**, México, 2000., (Tendencias pesadas de cambio internacionales y nacionales).

— **Los Retos de la Educación en el Tercer Milenio** en Revista de la Educación Superior., Número 106. 1998., (Tendencias pesadas nacionales e internacionales), (Necesidades y problemáticas humanas).

- **Programa de Educación Continua. Desarrollo curricular por competencias.** Taller de la Dra. Ruth Vargas Leyva, Chilpancingo, Gro., noviembre de 2004.
 - **Programa Estratégico de Desarrollo de la Educación Superior** (Versión 5.0 abril de 1999), Documento de Trabajo., (Tendencias pesadas de cambio nacionales)
 - **Taller Evaluación y Flexibilidad Curricular.**, Coordinado por Ofelia Ángeles Gutiérrez., Chilpancingo, 2003.
- BONILLA Romero, Rafael., **Epítome de investigación educativa documental y de campo para análisis y construcción de un plan de estudio.**, UAG - FCE, Chilpancingo, 2000.
- **Memoria de la creación y modificaciones de los Planes de Estudio en la UAGro 1962 – 2001**, UAG, Chilpancingo, 2003.
- BUSTAMANTE Álvarez Tomás y Sarmiento Silva Sergio. Coord., **El Sur en Movimiento. La Reinención de Guerrero del Siglo XXI.**, 1a. Edic. 2001. Editora Laguna. LVI Legislatura del H. Congreso del Estado. (Necesidades y problemáticas humanas estatales)
- CACECA., **Proceso de evaluación académica.**, México., s/f., 10 pp.
- CACEI., **Manual del CACEI. Contenidos temáticos mínimos.** México, s/f., 21 pp.
- CÁMARA DE DIPUTADOS, LVII Legislatura., **Memoria Foro La Educación Superior y la Construcción del Proyecto de Nación 18 y 19 de junio de 1998.** (Tendencias pesadas nacionales), (Problemáticas sociales nacionales).
- CARRERA Farran F. Xavier., **Desarrollo de Competencias Profesionales en el Área de Tecnología.**, Dpto.Pedagogía y Psicología - Universitat de Lleida., carrera@pip.udl.es . (Competencias profesionales prioritarias)
- CASTELLANOS C., Ana Rosa., **Metodología General para el Diseño curricular por Competencias**, mecanograma, Xalapa, 2001, 8 pp.
- CIEES. **Marco de referencia para la evaluación. Comité de Ciencias Agropecuarias.**, México., 2001., 129 pp.
- **Marco de Referencia del Comité de Ciencias Naturales y Exactas (CCNyE).** Versión Preliminar 2002., México., 2002, 65 pp.
 - **Marco de referencia para la evaluación. Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.**, México., 2000., 60 pp.
- COMAEA., **Marco general para los procesos de acreditación de programas de arquitectura.**, México., s/f., 14 pp.
- CONAET., **Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior en Turismo.**, México., 2004., 13 pp.

- COPAES. **Marco General para los procesos de acreditación de programas académicos de nivel superior**, México. s/f 16 pp.
- COVENET., **Manual de acreditación. Metodología para la Acreditación de Programas de Licenciatura de Medicina Veterinaria y Zootecnia en México.**, México., 2004., 51 pp.
- DÍAZ Barriga Angel., **Empleadores de Universitarios.**, CESU/UNAM – PORRUA, México 1995. (Campo socio - profesional).
- DÍAZ Barriga, Frida et al., **Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior**, Ed. Trillas, México, 1999., pp. 85-104.
- DIDRIKSSON, Axel y otros., **El futuro de la educación superior en México**, Ed. CESU-PYV-UNAM, México. 2004.
- ESCUADERO Muñoz, J.M. 1986; Villar, L.M., 1996; 1997; 1998, en Cebrián de la Serna, **Innovación Educativa y Enseñanza Virtual**, página web de la Universidad de Málaga, <http://www.ice.uma.es/> . (Principales avances psicopedagógicos en la enseñanza de la profesión), (Tendencias e innovaciones académicas en programas afines y relevantes).
- ESTEVEZ Nenninger, Ety haydeé y Patricia Fimbres Barceló., **Cómo diseñar y reestructurar un Plan de Estudios.**, Edit. Universidad de Sonora., 1999.
- FERNÁNDEZ – Rañada Antonio., **Los Muchos Rostros de la Ciencia.** Ed. SEP – FCE, México, 2003. (Área y campo disciplinario de la profesión)
- GOBIERNO FEDERAL., **Plan Nacional de Desarrollo, México, 2001 – 2006.** (Tendencias pesadas nacionales).
- GRUPO PARLAMENTARIO DEL PRD. Cámara de Diputados. LVI Legislatura. Congreso de la Unión., **El Reto de la Sustentabilidad**, Edición: Centro de Producción Editorial, México DF 1997. (Necesidades y problemáticas humanas vinculadas a la profesión).
- HUERTA Amezola, Jesús *et al.*, **Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales**, Revista Educar, abril-junio de 2000, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, pp. 87-96.
- IPN.,— **Construir el futuro en el presente. Elementos conceptuales y metodológicos para la planeación y desarrollo de instituciones de educación superior.**, Serie Materiales para la Reforma. No. 16, Edit. IPN., México, D.F., 2004.
- **De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento: mas que un glosario.**, Serie Materiales para la Reforma. No. 15, Edit. IPN., México, D.F., 2004.
 - **Diagnóstico por comparación (Benchmarking) aplicado a instituciones de educación superior en México.**, Serie Materiales para la Reforma. No. 3, Edit. IPN., México, D.F., 2004.

- **Diagnóstico por comparación (Benchmarking) aplicado a instituciones de investigación y nivel de posgrado de México.**, Serie Materiales para la Reforma. No. 5, Edit. IPN., México, D.F., 2004.
- **Diagnóstico por comparación (Benchmarking) aplicado a instituciones del Nivel Medio Superior en México.**, Serie Materiales para la Reforma. No. 2, Edit. IPN., México, D.F., 2004.
- **Estrategia para impulsar el trabajo en red en el IPN.**, Serie Materiales para la Reforma. No. 8, Edit. IPN., México, D.F., 2004.
- **La acreditación de programas educativos en México y en el Instituto Político Nacional.**, Serie Materiales para la Reforma. No. 13, Edit. IPN., México, D.F., 2004.
- **La investigación y el posgrado en la estrategia general para la implantación del Nuevo Modelo Educativo y del Modelo de Integración Social.**, Serie Materiales para la Reforma. No. 18, Edit. IPN., México, D.F., 2004.
- **La transformación de los centros de educación continua y a distancia en respuesta al Nuevo Modelo Educativo del IPN.**, Serie Materiales para la Reforma. No. 6, Edit. IPN., México, D.F., 2004.
- **Manual para el rediseño de planes y programas en el marco del Nuevo Modelo Educativo y Académico.**, Serie Materiales para la Reforma., Edit. IPN., México, D.F., 2004.
- **Modelo de Integración Social del IPN. Programa estratégico de vinculación, internacionalización y cooperación.**, Serie Materiales para la Reforma. No. 6, Edit. IPN., México, D.F., 2004.
- **Programa estratégico de investigación y posgrado.**, Serie Materiales para la Reforma. No. 4, Edit. IPN., México, D.F., 2004.
- **Propuesta para la creación del Consejo de Integración Social del IPN.**, Serie Materiales para la Reforma. No. 7, Edit. IPN., México, D.F., 2004.
- **Un Nuevo Modelo Educativo para el IPN.**, Serie Materiales para la Reforma. No. 1, Edit. IPN., México, D.F., 2004.
- **Una estrategia de enlace con el entorno: Las unidades de integración social del IPN.**, Serie Materiales para la Reforma. No. 9, Edit. IPN., México, D.F., 2004.

LASSO Echeverría Fernando., **Diagnóstico de Salud del Estado de Guerrero.**, Primera edición, 1998. México. (Necesidades y problemáticas humanas vinculadas a la profesión).

MAGENDZO k. Abraham (1996). **Currículo, Educación para la democracia en la Modernidad.**, Edit. PIIE, Colombia.

MAX – Neef, Elizalde Antonio *et. al.*, **Desarrollo a Escala Humana, una opción para el futuro** Editores Sten Hamrell y Olle Nordberg, CEPATUR, Fundación Dag

- Hammar skjöld, agosto 1986. (Necesidades y problemáticas humanas vinculadas a la profesión).
- MEDINA Muro, Nadia., et al., **Guía Metodológica para el diseño curricular dentro del modelo educativo flexible** .,Edit. UV., Xalapa., 2002.
- MEDINA Muro, Nadia., Melesio Rodríguez Méndez., **Diseño curricular para el Nuevo Modelo Educativo**. Antología para el Diplomado., Xalapa, 2001.
- MORIN Edgar., **Los siete saberes necesarios para la Educación del Futuro**. Ed. UNESCO, 1999. (Competencias profesionales prioritarias).
- MUÑOZ Carlos, et. al., **La Universidad Latinoamericana ante los Nuevos Escenarios de la Región** Seminario UIA - UDUAL, 1ª Edición, 1995. Universidad Iberoamericana. C. Unión de Universidades de América Latina, México D. F. (Tendencias pesadas internacionales), (Necesidades y problemáticas humanas vinculadas a la profesión).
- PÉREZ Rivera, Graciela., **Innovaciones educativas y su perspectiva en la Educación Superior**, en Reencuentro N° 13, México, 1994. (Principales avances psicopedagógicos en la enseñanza de la profesión), (Tendencias e innovaciones académicas en programas afines y relevantes), (Necesidades y problemáticas humanas vinculadas a la profesión), (Tendencias pesadas).
- PRADO Bravo, Lautaro., **La Universidad que Guerrero Reclama**, Expo Editores, Acapulco, Gro. Marzo 2003. (Fundamentos institucionales).
- RANGEL Ruiz de la Peña Adalberto et. al., **Documento Estratégico para la Innovación** en la Revista Educación Superior, (Principales avances psicopedagógicos en la enseñanza de la profesión), (Tendencias e innovaciones académicas en programas afines y relevantes), (Tendencias pesadas), (Necesidades y problemáticas humanas vinculadas a la profesión).
- RESÉNDIZ N., Daniel., **Los futuros de la Educación Superior en México**, Siglo XXI Editores, S.A. de C. V., México, 2000. (Tendencias pesadas internacionales), (Necesidades y problemáticas humanas vinculadas a la profesión).
- RUBIO Oca, Julio., **Retos para la Educación Superior Mexicana de Fin de Siglo.**, ANUIES en Revista de la Educación Superior Número 105. 1998
- SÁNCHEZ Soler, María Dolores., **Modelos Académicos**, ANUIES, Serie Temas de hoy en la educación superior. México, DF., 1995.
- SEP., **ISO 9000-200 en la educación mexicana. Temas de la calidad educativa (mayo-2003)**, 418 pp.
- **Plan Nacional de Educación**, México, 2001 – 2006. (Tendencias pesadas).
- SILVIO, José., **La virtualización de la universidad. ¿Cómo podemos transformar la Educación Superior con la tecnología?** Colección Respuestas, Ediciones. (Principales avances psicopedagógicos en la enseñanza de la profesión), (Tendencias e innovaciones académicas en programas afines y relevantes)

- TEJADA Fernández, José., **Acerca de las Competencias Profesionales**. Documento publicado en dos artículos de la Revista Herramientas, Acerca de las competencias profesionales (I), núm. 56 (pp. 20-30) y Acerca de las competencias profesionales (II) 57 (8-14) 1999. (Competencias profesionales prioritarias).
- TIFFIN, John y Lalita Rajasinhham., **En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información**. Barcelona: Paidós 1997. (Principales avances psicopedagógicos en la enseñanza de la profesión), (Tendencias e innovaciones académicas en programas afines y relevantes).
- UABC., **Guía metodológica para la creación o reestructuración de los planes de estudio de la UABC.**, Mexicali, 2002.
- UAEM., **Lineamientos para el diseño y reestructuración curricular en la UAEM.**, Cuernavaca, s/f., 20 pp.
- UAG., **Estatuto de la Universidad Autónoma de Guerrero**. (Fundamentos institucionales)
- **La urgente transformación de la Universidad Autónoma de Guerrero.**, Chilpancingo, 2000.
 - **Ley de la Universidad Autónoma de Guerrero**. (Fundamentos institucionales)
 - **Modelo Educativo y Académico**. (Fundamentos institucionales).
 - **PIDEUAG**
 - **PIFI 1.0 UAG**
 - **PIFI 2.0 UAG**
 - **PIFI 3.0 UAG**
 - **ProDES PIFIUAGRO 3.0**
 - **ProDES PIFIUAGRO 3.0**
 - **Resolutivos del III Congreso General Universitario**. (Fundamentos institucionales).
 - **Programa Estratégico de Transición. (2003-2006).**, CGRU, Chilpancingo, 2003, 158 pp.
- UAS., **Lineamientos generales para un Modelo Curricular de la Universidad de Sonora.**, Hermosillo, s/f., pp 15.
- UAV., **Nuevo Modelo Educativo.**, Xalapa, s/f.
- **Lineamientos para el Control Escolar del Modelo Educativo Flexible.**, Xalapa, 2002.
 - **Creación del Área de Formación Básica 2003.**, Xalapa, 2003.

VELASCO Ocampo Ma. Guadalupe, et. al., **Diagnóstico Socio Económico Contemporáneo del Estado de Guerrero.**, Universidad Autónoma de Guerrero. Maestría en Ciencias Sociales, 1989. Impreso en México. (Necesidades y problemáticas humanas vinculadas a la profesión).

ZABALZA, Miguel Angel., **Diseño y desarrollo curricular.**, Edi. Madrid., Madrid, 1997.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA.

CARRASCO, José Bernardo., **Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor**, Ed. RIALP, Madrid., 2004

COLOM Antoni J. (2002)., **La (de)construcción del conocimiento pedagógico**, Ed. Paidós, Barcelona.

DELORS Jacques (Coord.)., **La educación encierra un tesoro**, Ed. UNESCO., 1996.

Fundamentación MEIF 2004. Carrera Química Clínica., UV., Propuesta de Plan de Estudios., 2003., 132 pp.

GADOTTI Moacir (4° ed. 2003)., **Historia de las ideas pedagógicas**, Ed. Siglo XXI, México.

GALLEGOS Nava, Ramón (1999)., **Educación holista. Pedagogía del amor universal**, ed. Pax, México.

GONZÁLEZ Casanova, Pablo., **La Universidad Necesaria en el Siglo XXI**. Colección Problemas de México. Ediciones Era. Primera Edición 2001. México D.F.

HOYOS Median, Carlos A. (Coord.), **Epistemología y Objeto pedagógico**, Ed. CESU-PYV-UNAM, México., 1997

HUBERMAN, A.M., **Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación.**

PLAN de estudios de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Sonora 2003., USON., Hermosillo, 2003, 135 pp.

PORTER, Luis., **La Universidad de papel**, Ed. CEIICH-UNAM, México., 2003.

RUEDA Beltrán, Mario y otros., **La evaluación en la docencia en la Universidad**, Ed. CESU-PYV-UNAM, México., 2004.

TENUTTO, Marta Alicia., **Herramientas de evaluación en el aula**, Ed. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires., 2000

TRIANES, Ma. Victoria et al., **Competencia social: su educación y tratamiento**, Ed. Pirámide, Madrid., 2003

UV., **Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana, Lineamientos para el nivel de licenciatura**. Propuesta., Segunda Edición. Xalapa, Ver., 1999.

WESTBURRY Ian (comp.), **¿Hacia dónde va el curriculum?**, Ed. Pomares, Barcelona., 2002.

ZARZAR Charur, Carlos., **La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla**, Ed. FCE, México., 2003.

INDICE DE CUADROS Y TABLAS POR CAPITULOS.

PRESENTACION.....	4
INTRODUCCION.....	6
CUADRO 1. COMPONENTES DEL MODELO EDUCATIVO Y ACADEMICO.....	8
CUADRO 2. PROCESO DE DISEÑO DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO.	13
CAPITULO I. FUNDAMENTOS DEL PLAN DE ESTUDIOS.....	14
CUADRO 3. FUNDAMENTOS DEL DISEÑO DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO	15
CUADRO 4. MODELO ACADÉMICO.	18
CUADRO 5. LAS ETAPAS DE FORMACION	24
TABLA CI – 1. PARA EL ESTABLECIMIENTO DE LOS OBJETIVOS DEL PLAN DE ESTUDIOS.....	26
TABLA CI – 2. ESTABLECIMIENTO DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS	26
CUADRO 6. FUNDAMENTOS EXTERNOS.	29
TABLA CI – 3. EFECTOS DE LAS TENDENCIAS PESADAS SOBRE LA PROFESIÓN	33
TABLA CI – 4. FICHA PARA LA CARACTERIZACIÓN BÁSICA DE PROBLEMÁTICAS	38

CUADRO 7. ESPACIOS DE EJERCICIO DE LA PROFESIÓN QUE COMPONEN AL CAMPO PROFESIONAL	42
TABLA CI – 5. ÍNDICE CON INTERROGANTES.....	45
TABLA CI – 6. FICHA PARA LA CARACTERIZACIÓN DE TEMÁTICAS DISCIPLINARIAS DE LA PROFESIÓN	50
TABLA CI – 7. FICHA “CORRELACIÓN ENTRE MODALIDADES DE ENSEÑANZA CON PROPÓSITOS FORMATIVOS DE LA CARRERA”	54
TABLA CI – 8. FICHA DE CORRELACIÓN “ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE CON TEMÁTICAS Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS”	56
TABLA CI – 9. FICHA DE CORRELACIÓN “TIPO DE APOYO EDUCATIVO ESTABLECIDO CON PROBLEMA EDUCATIVO ENFRENTADO”	57
TABLA CI – 10. FICHA DE ANÁLISIS DE PLANES DE ESTUDIO DE PROGRAMAS AFINES Y RELEVANTES	61
CUADRO 8. TIPOS DE COMPETENCIAS GENÉRICAS	67
TABLA CI – 11. FORMATO DE CARACTERIZACIÓN DE COMPETENCIAS GENÉRICAS.....	68
TABLA CI – 12. MATRIZ DE CONTRASTACIÓN	73
TABLA CI – 13. FORMATO: GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE LA FUNDAMENTACIÓN	78
Anexo N° 1. MATRIZ PARA LA CLASIFICACIÓN DE NECESIDADES Y SATISFACTORES.....	80
Anexo N° 2. ELEMENTOS Y PROCESOS EDUCATIVOS POR MODALIDAD	83
CAPITULO II. DISEÑO DE OBJETIVOS Y PERFILES DEL PLAN DE ESTUDIOS.....	85
TABLA CII - 1. MATRIZ PARA LA ELABORACION DEL OBJETIVO GENERAL.....	87
TABLA CII - 2. MATRIZ PARA LA ELABORACION DEL PERFIL DE EGRESO.....	90
TABLA CII – 3. MATRIZ PARA ELABORAR EL PERFIL DE INGRESO.	92
TABLA CII – 4. ELEMENTOS PARA LA ELABORACION DEL OBJETIVO POR ETAPA DE FORMACION	94
TABLA CII – 5. MATRIZ PARA ELABORAR LOS OBJETIVOS TRANSVERSALES POR ETAPA DE FORMACION	95
CAPÍTULO III. SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS.....	95
TABLA CIII – 1. IDENTIFICACIÓN DE SABERES POR COMPETENCIAS.....	99
TABLA CIII – 1B. (CONTINUACION).....	100
TABLA CIII – 1C. (EJERCICIO CONCLUIDO)	101
TABLA CIII – 2. LISTADO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS POR SABERES	103
TABLA CIII – 3. LISTADO DE TEMÁTICAS DISCIPLINARIAS DESAGREGADAS POR SABERES.....	106
TABLA CIII – 4. LISTADO DE ÁREAS COMPLEMENTARIAS DE LA FORMACIÓN INTEGRAL DESAGREGADOS POR SABERES.	108
TABLA CIII – 5. ÁREAS FORMATIVAS DE LA DISCIPLINA POR ETAPAS DE FORMACIÓN.	117
TABLA CIII – 6. LISTADO GENERAL DE LA INTEGRACION DE UNIDADES DE APRENDIZAJE DE LA EFI	117
TABLA CIII – 7. LISTADO GENERAL DE LA INTEGRACION DE UNIDADES DE APRENDIZAJE DE LA EFP – FBAD	118
TABLA CIII – 8. LISTADO GENERAL DE LA INTEGRACION DE UNIDADES DE APRENDIZAJE DE LA EFP FPE... ..	119
TABLA CIII – 9. LISTADO GENERAL DE LA INTEGRACION DE UNIDADES DE APRENDIZAJE DE LA EiyV.	120
TABLA CIII – 10. DESCRIPCIÓN DE LAS UNIDADES DE APRENDIZAJE	121
TABLA CIII – 11. MAPA CURRICULAR	121
CAPITULO IV. DISEÑO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO.....	122
TABLA CIV – 1. DATOS GENERALES DEL PROGRAMA DE ESTUDIO.....	129
TABLA CIV – 2. JUSTIFICACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN	132
TABLA CIV – 3. OBJETIVOS DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE	133
CUADRO 8. ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS	135
TABLA CIV – 4. CONTENIDOS MÍNIMOS	136
TABLA CIV – 5. CONTENIDOS MÍNIMOS	136
TABLA CIV – 6. ORIENTACIONES PEDAGÓGICO- DIDÁCTICAS SEGÚN EL NMEA Y LOS OBJETIVOS DE FORMACIÓN	139
TABLA CIV – 7. ORIENTACIONES PEDAGÓGICO- DIDÁCTICAS SEGÚN LOS EJES TRANSVERSALES.....	139
TABLA CIV – 8. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS SEGÚN RESPONSABILIDADES.....	140
TABLA CIV – 9. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	142
CUADRO 9. TIPOS DE EVALUACIÓN SEGÚN EL MOMENTO DE SU REALIZACIÓN	143
CUADRO 10. TIPOS DE EVALUACIÓN SEGÚN LA FORMA DE REALIZACIÓN	143

CUADRO 11. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN	144
CUADRO 12. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN SEGÚN LOS CONTENIDOS	144
TABLA CIV – 10. LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	146
TABLA CIV – 11. PERFIL DEL PROFESOR	148
TABLA CIV – 12. ELEMENTOS ESENCIALES DEL PROGRAMA DE ESTUDIO	149
TABLA CIV – 13. PROGRAMA DE ESTUDIO SINTÉTICO	167
CAPITULO V. SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS.....	168
TABLA CV - 1. EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS Y PROGRAMAS	175
BIBLIOGRAFIA.....	175
INDICE DE CUADROS Y TABLAS POR CAPITULOS.....	182

DIRECTORIO GENERAL.

MC. Nelson Valle López

Rector

Dr. Arturo Contreras Gómez

Secretario General

Dra. Felicidad Bonilla Gómez

Directora General de Planeación y Evaluación Institucional

Dr. Antonio Cervantes Núñez

Director General de Integración de las Funciones Sustantivas

MC. Germán Cerón Silverio

Director General de Gestión de los Recursos Estratégicos

MC. Arnulfo Catalán Villegas

Director General de Innovación de la Red Académica

M.C. Eduardo Pérez Rodríguez

Director General de Desarrollo de los Recursos Humanos

COMISIÓN GENERAL DE REFORMA UNIVERSITARIA

MC. Confesor Díaz Terrones

Secretario Técnico de la CGRU

SUBCOMISIÓN ACADÉMICA

MC. Alejandra Cárdenas Santana
Dr. Carlos Manuel Cen Barrera
Dra. Colette Dugua Chatagner
MC. José Alfredo Pineda Gómez
MC. José Carmen Tapia Gómez
Lic. Lautaro Prado Bravo
Lic. Miguel Ángel Tinoco
MC. Dioniscio Cruz Quiroz
MC. Carlos Villarino Ruiz

COMISION DE REFORMA DEL H. C. U.

C. Justino García Téllez
C. José Carmen Tapia Gómez
C. Pedro Ávila Sánchez
C. Francisco Téllez Chávez
C. Erendira E. Salgado Solano
C. Federico Abarca Salas
C. José Pérez Victoriano
C. Isabel Ocampo Benjar

ASESORES

Dra. Ma. Dolores Sánchez Soler
Dra. Maria Ruth Vargas Leyva
Dr. Ramón Benítez García
Dra. Yolanda Vera Chávez
Dra. Alejandra Ortiz Boza

EQUIPO TÉCNICO

Alfonso Montaña Rivera
Eva Bibiano Mayo
Virginia Anguilú Tomás
Mauro Guzmán Marín
Juan Daniel Pacheco Álvarez

CORRECTORAS DE ESTILO

MC: Cándida Ortega Ángel
MC: Ada Elvir Rivera

Reforma Aquí y Ahora



¡Participa!