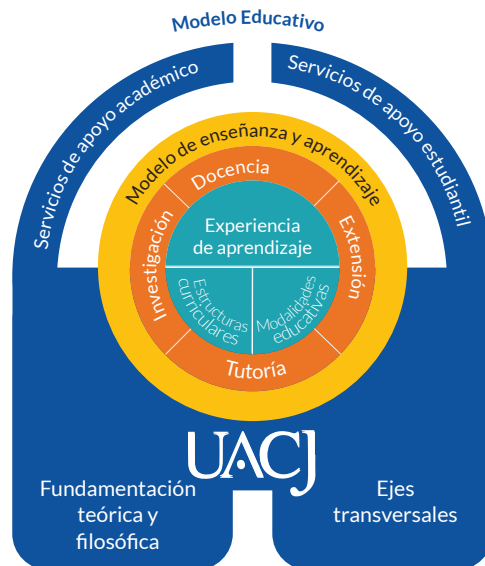




## CAPÍTULO VIII

# MODELO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

**Figura 7.** Componentes del Modelo Educativo



**E**l Modelo de Enseñanza y Aprendizaje es la propuesta institucional que inspira, orienta y organiza en sus trazos gruesos el desarrollo de las distintas experiencias de aprendizaje. Su carácter, más que prescriptivo-instrumental, busca promover en la Comunidad Universitaria la permanente reflexión y profundización en torno a sus elementos.

Para su determinación y configuración se llevó a cabo una conversación en la que confluyeron las voces de quienes participaron en los diversos ejercicios de consulta, además del caudal teórico-filosófico producto de múltiples y distintas reflexiones sobre el fenómeno educativo, con objeto de que la propuesta lograra cobijar las aspiraciones de una comunidad diversa, que justo encuentra en tal diversidad la mejor y mayor de sus fortalezas, pero sobre todo que hiciera posible la consolidación del perfil de egreso delineado y concebido como punto de partida para las orientaciones pedagógicas, didácticas, curriculares y organizativas en el desarrollo de los procesos educativos.

Este Modelo de Enseñanza y Aprendizaje propone una praxis educativa, asumida como la reflexión y acción colectiva sobre el mundo con objeto de transformarlo (Freire, 1982), fundamentada en las siguientes posturas:

- » El humanismo crítico, como una “praxis filosófica, crítica y transformadora” (Arpini, 2018, p. 50), supone de forma inherente un proceso de humanización (Roig, 1981) y favorece el reconocimiento —auto y heterorreconocimiento (Ripamonti, 2015)— de la dignidad humana. Esta experiencia deconstruye la concepción de humanidad, que se presenta diversa y valiosa en sí misma, abierta y heterogénea en su cultura e historicidad (De Oto, 2014), indefinible, indeterminable e inapresable en su totalidad (Ramírez, 2015), e inscrita siempre en una particular realidad sociohistórica. Por consiguiente, un elemento central de este humanismo es el favorecimiento del encuentro con la alteridad (Fernández, 2012), que conlleva romper con el aislamiento en favor de la construcción de colectividades solidarias que puedan hacer frente a los impulsos e inercias que atentan contra la humanidad y la naturaleza (Ramaglia, 2015; Ramírez, 2015).

- » La perspectiva sociocultural o histórico-cultural, por su planteamiento interaccionista-dialéctico (Hernández, 2004), es una derivación psicoeducativa de la teoría constructivista que explica de mejor forma los procesos de construcción de aprendizajes en cuanto a la acción recíproca entre 1) la actividad de quien aprende, es decir, su acción adaptativa al entorno, la asimilación de la realidad a través de sus capacidades, los mecanismos de los que dispone, la actividad material o mental transformadora del sujeto y la construcción de representaciones internas de la realidad (Delval, 2001); 2) el aporte en los procesos de aprendizaje del ambiente micro y macrosocial (Cubero y Rubio, 2005), constituido por instrumentos socioculturales (herramientas y signos), mediaciones y andamiajes; y 3) los objetos de conocimiento. Esta aproximación “no sólo admite la influencia de la naturaleza en la conducta humana, sino que entiende que el hombre, a su vez, modifica su entorno y crea así nuevas condiciones en las que vivir y desarrollarse” (Cubero y Rubio, 2005, p. 25).
- » La perspectiva pedagógica orientada al aprendizaje plantea la acción educadora conjunta en la que docentes y estudiantes participan de forma activa en los procesos de enseñanza y aprendizaje; por consiguiente, supera el verticalismo, “no por la vía de castrar a los docentes, sino por el contrario fomentando al máximo su capacidad de dar y de aportar y abriendo caminos para que estas contribuciones se sumen a las de los alumnos” (Roig, 1998, p. 83). Desde una sana concepción multifactorial del aprendizaje, orientar así la experiencia educativa significa situar el desarrollo y la formación integral de toda la comunidad educativa como el horizonte hacia el cual caminar (Biggs, 2005), recuperando para ello todas las estrategias educativas y didácticas coadyuvadoras (Barr y Tagg, 1995) y el saber construido por y desde la colectividad.
- » La concepción de la educación como experiencia corpórea, relacional y situacional abraza la diversidad, la contingencia, la incertidumbre (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006) y lo incalculable (Antelo, 2005); abandona la “pedagogía de la caverna” y redimensiona el ambiente de aprendizaje como un espacio extendido y diversificado que abre posibilidades para el desarrollo de experiencias formativas estrechamente articuladas con la realidad

social y profesional (Bellocchio, 2010). Este reconocimiento de la complejidad (Morin, 1999) del fenómeno educativo es consistente con la desfetichización de los discursos, prescripciones y terminologías reduccionistas que aspiran a homogeneizar y a invisibilizar la incertidumbre y el cuestionamiento; lo que no implica la ausencia de un horizonte hacia el cual dirigir los esfuerzos, ni la construcción de estrategias sistemáticas para alcanzarlo.

## PERFILES DE EGRESO (PREGRADO Y POSGRADO)

El perfil de egreso representa la aspiración formativa de la comunidad universitaria, define con precisión las características socioprofesionales de quien egresa de la Universidad y, por tanto, constituye el punto de partida para la construcción colectiva de un modelo de enseñanza y aprendizaje que haga posible su consecución. En este sentido, se desarrolló un perfil de egreso de pregrado y otro de posgrado que pudieran precisar y distinguir las características formativas que se busca consolidar en cada estudiante.

Esta propuesta recupera los aciertos del modelo anterior, pero incorpora las conversaciones del momento actual y de los estudios prospectivos que urgen el desarrollo de habilidades de pensamiento (Sánchez, 2010; Tedesco, 2010), así como las actitudes y los valores que demanda un mundo cada vez más “complejo, inestable y turbulento” (ANUIES, 2018, p. 21). Para su conformación se hizo necesaria, además del uso de la clasificación tradicional de conocimientos, habilidades y actitudes, la distinción entre las habilidades disciplinares y profesionales, y las de pensamiento, las cuales cobran una especial relevancia en el contexto actual y en los estudios del futuro. Dicha distinción se alinea con la tipología expuesta por Ahumada (2005) para los tipos de contenido: declarativos (factuales y conceptuales), procedimentales (algorítmicos y heurísticos), actitudinales y estratégicos.

**Figura 8.** Componentes del perfil de egreso

<b>Conocimientos</b>	Terminologías, hechos específicos, términos, generalizaciones, teorías, principios y conceptualizaciones propias de cada disciplina y campo del conocimiento y práctica profesional
<b>Habilidades disciplinares y profesionales</b>	Actividades de ejecución manual, acciones y decisiones de naturaleza mental, constituidos en procedimientos, métodos o técnicas, con diverso grado de ordenamiento y sentido prescriptivo, orientados a la consecución de metas, algunas precisas y concretas, otras variables y contingentes
<b>Habilidades de pensamiento y socioemocionales</b>	Procesos mentales internos, procedimientos y estrategias heurísticas de carácter cognitivo y socioemocional; en este último caso le permiten a la persona conocer, comprender y gestionar sus emociones, tanto en su vida interna, como en su relación con otras personas
<b>Actitudes y valores</b>	Valores, normas y actitudes que incorporan componentes cognitivos (conocimientos y creencias), afectivos (sentimientos y preferencias) y conductuales (intenciones o acciones manifiestas), que orientan el actuar de la persona en su comportamiento personal y relacional

## PERFIL DE EGRESO DE PREGRADO

La nota distintiva de este perfil de egreso es el *énfasis en las habilidades de pensamiento y socioemocionales, así como en el desarrollo de actitudes y valores* que coadyuvan en la construcción de comunidades respetuosas de la diversidad sociocultural, solidarias y dispuestas a la innovación y el cambio, en un marco de pensamiento que enarbole los más preciados valores compartidos en este momento histórico.

**Figura 9.** Perfil de egreso de pregrado

Conocimientos	Habilidades disciplinares y profesionales	Habilidades de pensamiento y socioemocionales	Actitudes y valores
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hábitos y estrategias de estudio</li> <li>• Conocimientos disciplinares y profesionales de su campo de estudio</li> <li>• Identidad cultural local, regional y nacional</li> <li>• Derechos humanos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso significativo del conocimiento</li> <li>• Comunicación asertiva</li> <li>• Gestión de la información</li> <li>• Uso de tecnologías para el aprendizaje, la información y la comunicación</li> <li>• Segundo idioma</li> <li>• Emprendimiento y educación financiera</li> <li>• Uso de los procesos y productos de la investigación en sus objetos de estudio</li> <li>• Gestión y desarrollo de recursos humanos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autogestión</li> <li>• Autorregulación del aprendizaje</li> <li>• Pensamiento crítico y creativo</li> <li>• Alfabetización académica (comprensión y análisis de textos académicos y disciplinares)</li> <li>• Habilidades socioemocionales</li> <li>• Capacidad de actualización constante, innovación y cambio</li> <li>• Trabajo en equipo y colaborativo</li> <li>• Liderazgo y toma de decisiones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto</li> <li>• Honestidad</li> <li>• Responsabilidad</li> <li>• Orden y autodisciplina</li> <li>• Responsabilidad y compromiso social</li> <li>• Empatía y solidaridad</li> <li>• Participación ciudadana y democrática</li> <li>• Ética en la vida social y profesional</li> <li>• Apreciación de la diversidad cultural</li> <li>• Perspectiva de género</li> <li>• Sustentabilidad ambiental</li> <li>• Educación para la paz y convivencia sana y pacífica</li> <li>• Autocuidado y vida saludable</li> <li>• Apreciación de la cultura y las artes</li> </ul>

## PERFIL DE EGRESO DE POSGRADO

Como fue establecido, se hizo necesaria la determinación de un perfil de egreso de posgrado que respondiera a las particularidades de este nivel educativo. Para su elaboración se encontraron coincidencias con el perfil de egreso de pregrado, sin embargo, dos aspectos resultaron especialmente relevantes: 1) asumir un abordaje integral de la formación, en sin-

tonía con el programa de Apoyo al Desarrollo Integral de Estudiantes de Posgrado, que sea pertinente para los programas educativos y el estudiantado, 2) la posibilidad de incorporar la formación en el ámbito didáctico-pedagógico, que significa reconocer que en la educación superior mexicana, la docencia se presenta como una alternativa profesional para quien egresa de un posgrado, y que ante los vacíos formativos, deviene en una de las principales problemáticas para el desarrollo de aprendizajes significativos en los estudiantes (Bozu e Imbernón, 2016; Caballero, 2013; Imbernón, 2000; Jarauta y Medina, 2012; Jiménez, Hernández y Ortega, 2014).

En relación con la formación en el ámbito didáctico-pedagógico, existe la posibilidad de que cada programa educativo o estudiante en concreto valore y establezca la pertinencia de incorporar estos contenidos a su perfil de egreso específico y sus expectativas profesionales, respectivamente. La construcción de estos saberes se puede desarrollar a través de diversas dinámicas y modalidades educativas que, sin un afán exhaustivo, se integrarán en asignaturas, prácticas, experiencias de aprendizajes cortas como cursos, talleres, comunidades de aprendizaje, entre otros dispositivos didácticos (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009), o la difusión y divulgación sistemática de sus aprendizajes en contextos diversos, prioritariamente en grupos de estudiantes de pregrado.

**Figura 10.** Perfil de egreso de posgrado

Conocimientos	Habilidades disciplinares y profesionales	Habilidades de pensamiento y socioemocionales	Actitudes y valores
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hábitos y estrategias de estudio</li> <li>• Conocimientos disciplinares y profesionales de su campo de estudio</li> <li>• Cultura científica y humanística</li> <li>• Conocimientos básicos didáctico-pedagógicos*</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso significativo, generación y aplicación del conocimiento</li> <li>• Comunicación asertiva</li> <li>• Gestión de la información</li> <li>• Uso de tecnologías para el aprendizaje, la información y la comunicación</li> <li>• Segundo idioma</li> <li>• Comunicación y favorecimiento de la construcción de aprendizajes en su campo de estudio *</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autogestión</li> <li>• Autorregulación del aprendizaje</li> <li>• Pensamiento crítico y creativo</li> <li>• Alfabetización académica (comprensión y análisis de textos académicos y disciplinares)</li> <li>• Habilidades socioemocionales</li> <li>• Capacidad de actualización constante, innovación y cambio</li> <li>• Trabajo en equipo y colaborativo</li> <li>• Liderazgo y toma de decisiones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto</li> <li>• Honestidad</li> <li>• Responsabilidad</li> <li>• Orden y autodisciplina</li> <li>• Compromiso social</li> <li>• Participación ciudadana y democrática</li> <li>• Ética en la vida social y profesional</li> <li>• Apreciación de la diversidad cultural</li> <li>• Perspectiva de género</li> <li>• Sustentabilidad ambiental</li> <li>• Autocuidado y vida saludable</li> </ul>

\* Para el caso de los programas educativos y el estudiantado



## PRINCIPIOS QUE ORIENTAN LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE

- » El ser humano es multidimensional y su comprensión demanda un abordaje complejo (Morin, 1999) que no lo fragmente ni lo aisle de las comunidades a partir de las cuales construye su visión del mundo y personalidad.
- » Los objetos de conocimiento poseen significaciones implícitas, se encuentran situados en un contexto y cumplen con una función social; para su construcción, reconstrucción y deconstrucción resulta imprescindible un proceso de descodificación que haga evidente el lenguaje en el cual han sido escritos (Roig, 1998).
- » La educación se asume como un acto de justicia social, por tanto, habrá de estructurarse en torno a una perspectiva de interculturalidad, inclusión educativa y equidad (UNESCO, 2016).
- » La educación es un fenómeno que acompaña a las personas a lo largo de toda su existencia, por ende, la Universidad, en el marco de su función social, asume la responsabilidad de inspirar y coadyuvar a las comunidades en su legítima búsqueda y construcción de saberes.
- » La formación integral es inmanente a la formación profesional y la Universidad es el espacio para el desarrollo armónico de todas las dimensiones de la persona, no exclusivamente de su competencia para el trabajo (De la Isla, 1998; Santos, 2019).
- » Las experiencias formativas —unidades y actividades de aprendizaje— se realizarán en estrecho vínculo y articulación con las realidades social y profesional donde cobran sentido y se configuran (Bellocchio, 2010).
- » La educación universitaria requiere de abordajes pertinentes, complejos, multi, inter y transdisciplinarios de los objetos de estudio y de las problemáticas sociales concretas, así como de flexibilidad curricular y estratégica. En consecuencia, las experiencias formativas habrán de convertirse en espacios de encuentro entre diversos actores e instancias internas y externas a la Universidad.
- » El aprendizaje es el resultado de la actividad del sujeto en su interacción con los contenidos, los entornos sociales y culturales, y los actores involucrados en las experiencias formativas.

- » El aprendizaje es un fenómeno multifactorial y multidireccional que se puede favorecer a través de diversas vías y tipos de interacciones, entre las que destacan la recepción significativa y el descubrimiento guiado o autónomo.
- » El trabajo colaborativo es a la vez una estrategia de aprendizaje y una de las principales metas formativas. Para su consecución requerirá la puesta en marcha de procesos educativos que desarrollen la capacidad de los participantes para la colaboración efectiva y eficiente.
- » En la experiencia educativa, quien aprende, construye, reconstruye y deconstruye conocimientos impulsa la transformación personal y de la comunidad en la que interactúa de forma dialéctica.
- » Las experiencias formativas, y de manera especial la mediación docente, deberán favorecer en el estudiantado la regulación de su propio proceso de aprendizaje. Esto habrá de crear, de forma gradual y sistemática, estudiantes corresponsables de su proceso educativo, facilitando que establezcan metas educativas, desarrollen, valoren y adapten estrategias para alcanzarlas, reestructuren las condiciones ambientales y sociales en las que realizan sus estudios, administren de forma eficiente el tiempo y recursos que invierten en su formación, evalúen su desempeño y sobre todo asuman las responsabilidades que les competen en cuanto a los resultados que obtuvieron (Zimmerman, 2002).
- » La acción educadora implica el despliegue de capacidades disciplinares y profesionales, didácticas y pedagógicas, comunicativas y relacionales, afectivo-emocionales, para la gestión de los procesos y para el uso de tecnologías para la información, la comunicación y el aprendizaje.
- » La docencia es una actividad distribuida en distintos actores educativos (que desempeñan funciones de asesoría, tutoría, mentoría, apoyo de pares) y adquiere su plenitud en el marco del trabajo colaborativo y colegiado.
- » Los entornos de aprendizaje favorecerán la convivencia respetuosa, solidaria y libre de cualquier tipo de violencia como condición imprescindible para el desarrollo de las experiencias de aprendizaje.

## PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

El punto de partida de toda experiencia educativa es el desarrollo de un ambiente de aprendizaje respetuoso, amable y solidario, incluso afectivo (Dussel, 2006), en el que estudiantes, docentes y demás actores involucrados puedan construir experiencias formativas y humanizadoras (Freire, 2010). El aprendizaje será posible en la medida en que las personas se sientan respetadas, recibidas, acompañadas e inspiradas hacia la consecución de las metas educativas compartidas. Por lo tanto, se exhorta a abandonar los enfoques de enseñanza autoritarios y a construir relaciones que tiendan a la horizontalidad en un marco de profundo respeto y responsabilidad en el acto educativo.

Asimismo, el momento actual insta a impulsar una visión ampliada de los ambientes y entornos de aprendizaje. El proceso educativo deberá trascender al aula, espacio tradicional de la educación, y trazar puentes que permitan a las comunidades educativas aprender en y a través de un estrecho vínculo con los diversos espacios de la vida social y profesional (Duarte, 2003). A la par, el aula será en un lugar de encuentro en el que las personas e instancias externas a la Universidad coadyuvarán de forma solidaria, participativa y activa en la construcción de saberes compartidos. En este sentido, investigación, extensión, intervención, acción educativa compartida y práctica profesional realizadas mediante diversos dispositivos y estrategias, serán los ejes a partir de los cuales se estructurarán los procesos de aprendizaje.

En consecuencia, las experiencias educativas habrán de desplegar prioritariamente estrategias y dispositivos didácticos estrechamente vinculados con la realidad social y profesional, objeto de estudio e intervención (ANUIES, 2018; Bellocchio, 2010). Para esto se exhorta a las comunidades educativas a que, de acuerdo con sus tradiciones, normatividad, pautas y configuración de sus campos disciplinares y profesionales, desarrollen experiencias formativas pertinentes, como las que a continuación se enuncian: educación dual, aprendizaje activo, aprendizaje situado, aprendizaje en y a través de la investigación e intervención, aprendizaje en el servicio, taller total y estrategias de aprendizaje basado en casos, problemas, proyectos o retos.

Por otro lado, la incorporación de tecnologías para el aprendizaje, la información y la comunicación deberá ser un elemento inherente a las

experiencias de aprendizaje (ANUIES, 2018). Dichas tecnologías serán concebidas no solo como recursos didácticos u objetos de estudio, sino como elementos constitutivos de la realidad social y educativa contemporánea (Piscitelli, 2005). Aunado a estos recursos, los procesos educativos se enriquecerán con el uso consciente y fundamentado de diversos materiales didácticos al servicio de los propósitos educativos.

En relación con los procesos evaluativos, se reitera la perspectiva integral (Estévez, 2000; Mateo y Martínez, 2008), que incorpora las dimensiones sumativa y formadora de la evaluación, el uso apropiado de diversas técnicas y dispositivos (Ahumada, 2005), así como la participación activa del profesorado, del estudiantado y de actores externos que enriquezcan los procesos evaluativos (egresadas y egresados, empleadoras y empleadores, personas beneficiarias de su actividad, entre otros).

## DOCENCIA

La labor docente es central en las experiencias educativas, no solo como mediadora entre los contenidos de aprendizaje y quien aprende, sino como una actividad que construye, reconstruye, deconstruye y socializa saberes a través de su palabra y corporalidad, lo cual se articula de forma armónica con el diseño, planificación y ejecución de procesos de aprendizaje por descubrimiento guiado y autónomo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983) que favorecen el esfuerzo constructivo del estudiantado.

En este sentido, el profesorado es facilitador, guía, diseñador de experiencias y ambientes de aprendizaje, pero también, gracias a su pericia disciplinar y profesional, una fuente primordial de conocimientos e inspiración para quienes participan en la experiencia formativa.

En suma, la acción educadora requiere del profesorado el despliegue de capacidades disciplinares y profesionales, didácticas y pedagógicas, comunicativas y relacionales, afectivo-emocionales, para la gestión de los procesos y para el uso de tecnologías para la información, la comunicación y el aprendizaje (Martín-Gutiérrez, Conde-Jiménez y Mayor-Ruiz, 2014; Zabalza, 2009). Asimismo, implica considerar las dimensiones humana, social, política y ética que atraviesan el acto educativo. Dicha mediación involucra, además, considerar las características particulares de quien aprende: su nivel educativo, la etapa de formación

en la que se encuentra, así como la modalidad educativa y la orientación disciplinar y profesional de las asignaturas, entre otros aspectos. Por último, la labor docente habrá de incorporar los valores y perspectivas más acuciantes de este momento histórico, como las perspectivas intercultural, de género, de inclusión educativa, de sustentabilidad, de responsabilidad social y de compromiso con la construcción de una sociedad más justa y democrática (Nussbaum, 2010).

## CONCEPTUALIZACIÓN Y ARTICULACIÓN DE LA TUTORÍA, LA INVESTIGACIÓN, LA EXTENSIÓN Y EL TRABAJO COLEGIADO CON LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE

Desde un abordaje holístico de la vida universitaria, se observa que las actividades de tutoría, investigación, extensión y trabajo colegiado están estrechamente articuladas con las diversas experiencias formativas, en especial con la docencia, creando y recreando vínculos pertinentes, innovadores y favorecedores del aprendizaje en toda la comunidad.

Este potencial creador requiere, para su concreción, del talento, la voluntad y la flexibilidad de las diversas instancias y actores involucrados, con objeto de que la reflexión y el cambio a través de la experimentación didáctica, la innovación pedagógica y la configuración de alianzas intra, inter y transinstitucionales contribuyan a la conformación de una cultura viva y dinámica. A continuación, se ofrecen conceptualizaciones y pautas para el tejido de estas articulaciones.

### TUTORÍA

De acuerdo con Romo (2011) la tutoría es un “proceso cooperativo de acciones formativas estrechamente vinculadas a la práctica docente, con una clara proyección hacia la madurez global del individuo, mediante las cuales se enseña a aprender, comprender, reflexionar [y] decidir” (p. 34). Dicha actividad, en el marco de la educación superior y del contexto sociohistórico actual, no solo constituye una de las funciones prioritarias de las y los docentes, sino un elemento central para el logro de los propósitos educativos.

Debido a su importancia, es preciso distinguir la tutoría, cuya visión es preventiva y formativa, de la orientación, que generalmente tiene un carácter más amplio e incorpora abordajes psicométricos o clínicos, y de la asesoría, con su énfasis teórico y metodológico. La tutoría, individual o grupal, implica un encuentro intencional y consentido en el que la tutora o tutor y estudiante crean un espacio formativo a través del diálogo que coadyuva, en las dimensiones personal, académica y profesional, a que las y los estudiantes reflexionen, diseñen, planifiquen y ejecuten un trayecto académico, así como estrategias para caminarlo (Romo, 2011). Más allá de ser una función que ejerce el docente, la tutoría es un encuentro humano a través del cual las distintas figuras tutoras, desde la perspectiva enunciada de docencia distribuida, pueden guiar al estudiante durante su trayectoria académica y contribuir en su permanencia, en su formación integral y en la conclusión exitosa de su proyecto académico.

**Figura 11.** Actividades inherentes a la tutoría (PITTA, 2020)



Será fundamental para el desarrollo de esta tarea sostener e impulsar la continua reflexión colectiva en torno a las estrategias —curriculares, organizativas y educativas— y los medios idóneos para alcanzar y valorar las metas que se han propuesto. Frente a ello, dos aspectos se muestran

acuciantes: la innovación, sobre todo respecto al uso de tecnologías que favorezcan la comunicación y revolucionen las dinámicas educativas entre quienes participan de esta actividad (Cueva, Molerio y Ramírez, 2019); y, conjuntamente, el desarrollo de las capacidades del profesorado para el ejercicio de la tutoría, en razón de que “todos estos esfuerzos y recursos quedan subutilizados si el cuerpo docente no cuenta con los conocimientos y las competencias necesarias para desarrollar una adecuada incorporación de las tecnologías de educación” (Vivanco, 2020, p. 16).

## INVESTIGACIÓN

La investigación científica, tecnológica, humanística y social, además de ser una de las funciones sustantivas del profesorado, se presenta como una parte constitutiva de la acción educadora, tanto para la permanente generación y aplicación conjunta del conocimiento en los distintos campos disciplinares y objetos de estudio como para la renovación de las prácticas educativas a través de la investigación didáctica. Su aporte contribuye a la formación de seres humanos “idóneos, creativos, innovadores, apasionados por saber más, [...] capaces de originar un cambio magno para bien, con enfoque social, ético y moral” (Carvajal y Carvajal, 2019, p. 107).

En síntesis, la investigación se articula con la docencia en al menos tres procesos: 1) la generación y aplicación del conocimiento por parte del profesorado, que enriquece los contenidos curriculares (investigación y desarrollo); 2) el desarrollo conjunto de experiencias de investigación e intervención, en las cuales el estudiantado participa de forma activa en colaboración con investigadoras e investigadores consolidados (investigación formativa y formación en la investigación); y 3) la reflexión sistemática sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje orientada a repensar y transformar las prácticas educativas (investigación didáctica) (Amézquita, Patricio, Quiste y Simón, 2020).

**Figura 12.** Vínculos de la investigación con las diversas experiencias de aprendizaje



Por consiguiente, la investigación para, desde y sobre la enseñanza hace del aula, a la vez, el laboratorio y el punto de partida para la vinculación con diversos contextos sociales y profesionales, en los cuales el estudiantado se convierte en un beneficiario privilegiado y en un sujeto activo en el seno de comunidades de indagación y aprendizaje.

## EXTENSIÓN

La extensión es otro de los papeles sustantivos del profesorado y uno de los elementos centrales para el cumplimiento de la función social que enarbola la Universidad. Esta se define como

...un servicio mediante el cual los recursos de una institución educativa se extienden más allá de sus confines con objeto de atender a una comunidad [...]. En la enseñanza puede comprender un gran número de actividades como la enseñanza extrauniversitaria y la educación permanente y a distancia [...]. En la investigación puede consistir en aportar conocimientos especializados a los sectores público, privado y sin fines de lucro, diversos tipos de consultas, la participación en investigaciones aplicadas y la utilización de los resultados de la investigación (UNESCO, 2019, p. 76).



De acuerdo con la ANUIES (2018), esta actividad, sumada a la vinculación y a la difusión de la cultura y el deporte, permite no solo impactar de manera favorable en la comunidad, sino que abre espacios de interlocución externos a la Institución y facilita el conocimiento y la comprensión de las problemáticas acuciantes. Asimismo, este discernimiento de las realidades deviene en mejores propuestas de acción a través de la educación y, con ello, en un mayor impacto social.

Desde la perspectiva declarada, los procesos de extensión y difusión de la cultura y el deporte se constituyen en experiencias formativas como las siguientes: 1) objetos de estudio que inspiren procesos creativos de cambio social; 2) estrategias didácticas grupales y coordinadas por docentes, en torno a las cuales se construyen aprendizajes situados; 3) desarrollo de proyectos estudiantiles de intervención y emprendimiento para que las y los alumnos encuentren espacios donde converjan sus intereses personales y las problemáticas sociales; y 4) procesos vinculantes que promuevan el encuentro y el diálogo entre la comunidad universitaria y la sociedad en su conjunto.

**Figura 13.** La extensión como experiencia formativa



**Extensión**

## TRABAJO COLEGIADO

El trabajo colegiado implica la consolidación de un espacio de “indagación, investigación y acción pedagógica que potencie la necesidad de formación interdisciplinaria entre los maestros, que requiere unidad y equidad en el proceso de acción, compromiso y responsabilidad para el logro de objetivos compartidos” (Barraza-Barraza y Barraza-Soto, 2014).

En relación con las experiencias educativas, el trabajo colegiado hace posible la constitución de comunidades profesionales de aprendizaje, es decir, grupos de profesionales que indagan de forma reflexiva, configuran metas colectivas y colaboran en su consecución, con la finalidad de aprender sobre su práctica educativa y detonar procesos de transformación que deriven en mejores condiciones para el aprendizaje de sus estudiantes (Bolívar, 2013).

En cuanto a la producción de conocimiento, el trabajo colegiado refiere a la unión de un grupo de investigadoras e investigadores que trabajan en conjunto para producir conocimiento, en torno a cuerpos académicos o comunidades epistémicas (López, 2010). Estas experiencias son especialmente fructíferas para la generación de nuevas líneas de conocimiento y redes de colaboración, integrando diferentes disciplinas que favorecen la producción de conocimientos e innovaciones en torno a nuevos dominios híbridos (López, 2010).

Dicha actividad, tanto en el plano de la enseñanza como en el de la investigación, es fundamental en los discursos educativos y en los productos de la investigación relacionada, sin embargo, una parte importante del profesorado no concibe al currículo de sus unidades académicas como un proyecto colaborativo orientado a la construcción de aprendizajes en el propio profesorado y en la población estudiantil. Persisten las colegialidades artificiales y las prácticas individualistas, carentes de colaboración entre docentes y demás actores e instancias internas y externas a la Universidad, con una limitada vinculación de sus asignaturas y procesos con el perfil de egreso, las metas institucionales y el campo profesional (Jiménez, Hernández y Ortega, 2014), situación que hace del trabajo colegiado letra muerta.

**Figura 14.** Trabajo colegiado en torno a los procesos de enseñanza e investigación



Por lo anterior, se propone revitalizar el trabajo colegiado a través de la conformación de verdaderas comunidades epistémicas y de aprendizaje, capaces de imaginar y construir experiencias formativas enriquecedoras. Para ello se plantean los siguientes ejes: 1) la construcción participativa de horizontes compartidos; 2) la responsabilidad distribuida, cuyo reflejo es la participación activa y solidaria de quienes conforman el colegiado; 3) la disposición a compartir la propia práctica y saberes construidos; 4) la apertura a la incorporación de agentes externos, al interior y al exterior de la Universidad; 5) la flexibilidad en los procesos curriculares, organizativos y educativos; 6) la inter y transdisciplinariedad en el abordaje de los objetos de estudio e intervención; 7) la vivencia de condiciones relacionales y de apoyo favorables a la configuración de un ambiente cálido y humano (Bolívar, 2013; Krichesky y Murillo, 2011).

## ESTRUCTURA CURRICULAR

Las estructuras curriculares conforman el centro del proceso de diseño de planes y programas de estudio para la Universidad del futuro. Se trata del nivel de desarrollo institucional relacionado con el planteamiento específico de los contenidos temáticos que conforman las experiencias y trayectos formativos de las y los universitarios. De ahí que su importancia para el nuevo Modelo Educativo sea estratégica.

En el MEV 2040, la propuesta educativa se apoyará en el modelo departamental vigente —que hace posible la orientación de la actividad docente hacia la formación de profesionales de alto nivel— y el impulso de la investigación. A partir de esa estructura administrativa, deberán promoverse el diseño y la aplicación de arreglos curriculares altamente flexibles, orientados hacia la innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y de integración temática de las cartas descriptivas de las asignaturas.

Todas las estructuras curriculares de los diversos programas educativos deberán responder de forma clara a la Visión y Misión institucionales, y a una concepción de la actividad universitaria que refleje su responsabilidad social. Para poder atender con solvencia esa responsabilidad, los arreglos curriculares desarrollados en el marco de este modelo deberán ser sumamente sensibles tanto a las necesidades formativas de las y los estudiantes, como a las características diacrónicas y contextuales en las que se sitúen. Esto demandará que los programas educativos se diseñen e implementen tomando en consideración lo que el estudiantado necesita aprender para integrarse de manera efectiva al mercado laboral y lo que necesitan las sociedades en las que las y los egresados actuarán. Adicionalmente, las estructuras curriculares deberán considerar un ámbito suficientemente amplio de evaluación y adaptación permanentes para soportar ajustes ante posibles incertidumbres futuras. Lo anterior supone que cada uno de los programas educativos universitarios deberá desarrollar procesos permanentes de valoración de su pertinencia y cercanía con las necesidades formativas de su alumnado.

Por otro lado, los procesos de diseño curricular que se emprenderán para lograr que las estructuras curriculares se alineen al presente modelo también deberán atender y ser congruentes con los criterios de las instancias evaluadoras y de acreditación externas de programas

de estudios de nivel superior; los cuales tienen que ver con la pertinencia, suficiencia, idoneidad, eficacia, eficiencia y equidad de cada plan de estudios (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. [COPAES], 2016). Ser consistentes con los criterios de estas instancias mejorará la calidad y la competitividad de los programas educativos en el periodo de alcance del modelo.

De manera independiente a la naturaleza flexible de los arreglos curriculares situados en el modelo, deberá ponerse especial atención en que los trayectos formativos sean claros, con perfiles de egreso creados a partir de articulaciones horizontales y verticales de asignaturas fuertemente relacionadas entre sí. Además, es necesario que promuevan el desarrollo sólido de competencias para el trabajo y para la vida en sociedad, y que se orienten a una concepción de la experiencia formativa universitaria entendida, en un sentido amplio, como un recurso para elevar la calidad de vida individual y social.

Para la concreción curricular se plantea la consideración de experiencias formativas en dos vertientes: 1) unidades de aprendizaje (cursos, seminarios, laboratorios, talleres, clínicas, prácticas profesionales, entre otras) y 2) actividades de aprendizaje que permitan la formación del estudiantado en espacios más flexibles en cuanto a modalidades, estrategias, espacios y tiempos (participación en cursos de idiomas y de formación continua, en actividades orientadas al desarrollo humano e integral, en experiencias de vinculación y en procesos de investigación y publicación, entre otros).

La propuesta educativa busca ser flexible, por eso favorecerá el desarrollo de trayectos formativos externos a la propia Universidad, enmarcados en convenios de colaboración. Gracias a esto, las y los estudiantes podrán incorporar experiencias educativas a través de la vinculación con otras instituciones de educación superior locales, nacionales e internacionales, así como de instituciones de los sectores público, social o privado, mediante el servicio o la educación dual, entre otras posibilidades.

Por otro lado, de manera prospectiva, existe la posibilidad de que el estudiantado obtenga certificaciones previas a la culminación del grado, para contribuir a la flexibilidad y capacidad de innovación en la estructura curricular. Esto contribuirá a que las y los estudiantes que así lo decidan, con base en sus proyectos de vida personales, transiten por diferentes

trayectos formativos. Las certificaciones conformarán experiencias específicas que enriquecerán la formación de las y los universitarios.

## CONTENIDOS ESTABLECIDOS PARA LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

Es importante concebir todas las actividades formativas de aproximación al mundo real como recursos imprescindibles para el estudiantado, en especial las prácticas profesionales, que habrán de incluirse de forma obligatoria en todos los programas educativos de pregrado. Se deberán incorporar experiencias formativas en los diseños curriculares a través del amplio repertorio del conjunto de contenidos obligatorios y optativos en los diversos ajustes curriculares de los programas educativos, de esta manera atender las siguientes líneas formativas:

- » Disciplinarios y profesionales inherentes a cada programa educativo. Conjunto de elementos temáticos relacionados con cada una de las disciplinas atendidas por los programas de pregrado, incluidos los contenidos relacionados con el comportamiento ético y humanista de cada profesión.
- » Dominio de procedimientos específicos de cada área del conocimiento. Procesos técnicos y de desarrollo de procesos específicos ligados a las áreas del conocimiento atendidas por los programas educativos.
- » Institucionales (asignaturas Sello). Contenidos vinculados con el desarrollo de competencias para el ejercicio de la ciudadanía, la vida en contextos interculturales, los temas de género, entre otros.
- » Dominio de una segunda lengua. Los diversos niveles de acercamiento necesarios para que las y los estudiantes alcancen el dominio de una lengua distinta al castellano, preferentemente el inglés. En relación con estos contenidos, la configuración curricular de cada programa responderá a las características de su particular campo profesional, y de acuerdo con los lineamientos institucionales.
- » Fortalecimiento de trayectos universitarios (FTU). Líneas temáticas establecidas a partir del diseño curricular de cada programa y

de las deficiencias formativas y académicas identificadas en el estudiantado, que resultan fundamentales para un trayecto exitoso, como el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para el aprendizaje efectivo, lenguaje y comunicación, pensamiento lógico-matemático, entre otros. Estos contenidos no poseen una obligatoriedad generalizada, su incorporación radica en el diagnóstico y análisis al interior de los programas educativos.

- » Desarrollo de habilidades para la adecuada salud mental y emocional (DSME). Conjunto de temas relacionados con el desarrollo de competencias para la adecuada gestión emocional, el desarrollo de la resiliencia y el bienestar mental.
- » Promoción de la cultura artística y las humanidades (PCAH). Líneas temáticas orientadas al desarrollo de la capacidad para apreciar y valorar las diferentes manifestaciones artísticas y humanísticas. Es una parte integral de la experiencia humana, por lo que debe integrarse a todos los programas de pregrado.
- » Desarrollo de la cultura física (DCF). Contenidos orientados al desarrollo del cuidado integral de la salud física, desde una perspectiva incluyente y participativa.

La configuración curricular de cada programa responderá a las características de su campo profesional, de acuerdo con los lineamientos institucionales. En el caso de los contenidos de DSME, PCAH y DCF, se plantea la elaboración colectiva de trayectos formativos diversos y sobre todo asequibles que permitan a cada estudiante recorrer el currículo de manera exitosa y acorde a sus particularidades. En este sentido, se propone sin circunscribir a estas alternativas, el reconocimiento de toda actividad extra escolar y otras experiencias de aprendizaje como: a) asignaturas ofrecidas de forma departamental, b) bonos institucionales (cultural, deportivo y para el bienestar estudiantil), c) participación en actividades formativas o vivenciales (diplomados, cursos, talleres, pláticas, actividades culturales o deportivas, entre otras), y d) participación en equipos o grupos representativos. Para su puesta en marcha habrá de iniciarse un movimiento de ampliación de la oferta, reconfiguración e innovación educativa en que las diversas instancias universitarias, e incluso externas a la universidad —bajo convenios de colaboración—, aportarán desde su área de experiencia a la formación del estudiantado; para ello,

es necesario que cada programa educativo realice al interior una deliberación colectiva para establecer las mejores prácticas de acuerdo con sus particularidades, con el acompañamiento de las áreas responsables del diseño y rediseño curricular, y de acuerdo con los lineamientos institucionales.

Del mismo modo, el diseño de los programas de posgrado deberá incluir contenidos disciplinares y profesionales inherentes a cada programa educativo y otros más relacionados con el fortalecimiento de trayectos universitarios. También será deseable que todos los programas de posgrado incorporen en sus arreglos curriculares cursos propedéuticos y el fortalecimiento del dominio de lenguas extranjeras.

En general, los diseños curriculares integrados por las líneas descritas deberán ser congruentes con los criterios de las instancias evaluadoras externas de programas de educación superior y respetar las indicaciones del marco normativo vigente, relacionadas con el sistema de créditos que en este momento se encuentra en el Acuerdo 279 (SEP, 2000), por el que se establecen los trámites y procedimientos para el reconocimiento de la validez oficial de estudios de tipo superior, además de las orientaciones emanadas del área institucional responsable de los diseños curriculares.

## MODALIDADES EDUCATIVAS

Una modalidad educativa es, de acuerdo con Serrano y Muñoz (2008), “la forma o el modo en que se produce el proceso de comunicación e interactividad entre docente y discente: alude a la dimensión [témpro-espacio-cultural] del *ethos* didáctico” (p. 10). Para su definición se deben considerar las condiciones y recursos con los cuales se lleva a cabo el proceso educativo.

La Ley General de Educación (2019) vigente, en su artículo 35, reconoce tres modalidades educativas: escolarizada, mixta y no escolarizada. La primera de estas se caracteriza “por desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje principalmente en las instalaciones, con coincidencias espaciales y temporales entre alumnos y personal académico” (SEP, 2018); la modalidad no escolarizada se desarrolla fuera de las aulas o talleres, para esto se emplean diversos elementos que permiten lograr su formación no presencial, como el uso de recursos didácticos de



autoacceso y de las tecnologías de la información, la comunicación y el aprendizaje, además de la mediación docente a cargo de diversas figuras operativas; por último, la modalidad mixta combina en proporciones diferentes las dos modalidades anteriores.

Durante los últimos años, sobre todo después de la experiencia vivida en el 2020, la enseñanza en la educación superior ha experimentado una transformación que exige la evolución de las modalidades educativas, redefinir las modalidades no escolarizadas estableciendo políticas enfocadas en abrir el abanico de posibilidades de formación no presencial, caminar hacia una modalidad mixta donde se aprovechen los espacios físicos, pero también explotar las tecnologías de la información, la comunicación y el aprendizaje; todo esto con el fin de enriquecer las experiencias formativas, favorecer la inclusión y ampliar la cobertura y oferta educativa.

Dos dimensiones centrales para la clasificación de las modalidades educativas son el tiempo y el espacio en los que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se describen las características centrales de las diversas modalidades que emergen de los cruces en las dimensiones señaladas.

**Figura 15.** Características de las modalidades educativas

	<b>Espacio</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Denominación</b>
<b>Escolarizada</b>	<b>Real</b>	<b>Síncrono</b>	<b>Presencial</b>
No escolarizada	Diferente, simulado o mediado	Asíncrono	En línea o virtual
		Síncrono	Presencial a distancia o remota
Mixta	Real y diferente, simulado o mediado	Síncrono y asíncrono	Semipresencial, mixta o híbrida

En definitiva, es necesario caminar hacia experiencias educativas híbridas que articulen distintas modalidades educativas bajo el principio de complementariedad, el cual “representa una oportunidad para consolidar un proyecto educativo innovador, a donde el uso de diversos medios de comunicación, metodologías autogestivas y prácticas docentes sean fuentes inagotables de creación en la educación contemporánea” (Serrano y Muñoz, 2008, p. 18).

“ Mi futura universidad no tendría grandes edificios, sería una con grandes metas y sueños, como viajar a la luna o marte, que mejore en tiempos difíciles con educación a distancia, que motive la publicación de libros, será líder en la búsqueda de medicinas para las nuevas enfermedades y le dará humanidad a la inteligencia artificial y tecnología. ”

Participante en la Convocatoria Infantil  
Imaginar la Universidad del Futuro