





# **MODELO EDUCATIVO**

DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD

## **DIRECTORIO**

### **RECTOR GENERAL**

Marco Antonio Cortés Guardado

### **VICERRECTOR EJECUTIVO**

Miguel Ángel Navarro Navarro

### **SECRETARIO GENERAL**

José Alfredo Peña Ramos

### **RECTOR DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD**

Víctor Manuel Ramírez Anguiano

### **SECRETARIO ACADÉMICO**

Rogelio Zambrano Guzmán

### **SECRETARIO ADMINISTRATIVO**

Vicente Teófilo Muñoz Fernández

# MODELO EDUCATIVO

DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD

René Cristóbal Crocker Sagástume

Pedro Emiliano Farfán Flores

J. Jesús Huerta Amezola

Leobardo Cuevas Álvarez

Mercedes González Gutiérrez

Araceli López Ortega

Osmar Juan Matsui Santana

Irma Susana Pérez García

Rogelio Zambrano Guzmán

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD

Primera edición, abril 2009

D.R.©

René Cristóbal Crocker Sagástume  
Pedro Emiliano Farfán Flores  
J. Jesús Huerta Amezola  
Leobardo Cuevas Álvarez  
Mercedes González Gutiérrez  
Araceli López Ortega  
Osmar Juan Matsui Santana  
Irma Susana Pérez García  
Rogelio Zambrano Guzmán

D.R. © 2009, Universidad de Guadalajara  
ISBN en trámite  
Impreso y hecho en México  
Printed and made in México

No se permite la reproducción, almacenamiento ó transmisión total ó parcial de este libro sin la autorización previa y por escrito del editor.

Todos los derechos reservados.

# ÍNDICE

9	<b>PRESENTACIÓN</b>
13	<b>INTRODUCCIÓN</b>
23	<b>I. MODELO EDUCATIVO</b>
24	1 Fundamentos filosóficos
30	2 Fundamentos epistemológicos
35	3 Fundamentos sociológicos
37	4 Fundamentos pedagógico-didácticos
42	<b>II. MODELO ACADÉMICO DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD</b>
45	1 Currículum integrado, semiflexible y por créditos
46	2 Del enfoque de competencias laborales a las competencias profesionales integradas en el CUCS
50	3 El desarrollo curricular por competencias profesionales integradas en el CUCS
54	4 Estructura académico-administrativa y currículum
60	5 La gestión del enfoque educativo por competencias profesionales integradas
62	<b>III. MODELO PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD</b>
66	1 Proceso de enseñanza-aprendizaje
71	2 El docente
76	3 Estudiante
78	4 Planeación e instrumentación didáctica
82	5 Evaluación del aprendizaje
84	6 Tutoría
86	7 Prácticas profesionales
88	<b>BIBLIOGRAFÍA</b>





## **PRESENTACIÓN**

Ponemos a consideración de la comunidad universitaria y todos aquellos interesados en el campo de la educación y la formación de recursos humanos en el campo de la salud, este libro que contiene el modelo educativo del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Buscamos con ello promover una formación integral que reconozca las diversas dimensiones del ser humano. Hemos sustentado nuestro quehacer académico en la definición de un enfoque educativo por competencias profesionales integradas del que nos asumimos creadores.

Este libro se complementa con otros dos, aquel en el que se explicitan los referentes teóricos y metodológicos seguidos para la evaluación curricular de los programas educativos del nivel de pregrado y otro en el que se exponen los resultados de la puesta en práctica de esos principios teórico-metodológicos así como una guía para orientar la reestructuración curricular de los programas educativos.

Uno de los retos más importantes que enfrentan hoy en día la educación superior y la salud tiene que ver con la innovación educativa, es decir, con un viaje y una trayectoria hacia el cambio. Desde el inicio de mi administración nos propusimos superar la inercia y apostar por la transformación de lo existente respetando la historia y abriendo una rendija a lo nuevo. Así hemos trabajado en procesos de cambio en la concepción y la atención de nuestros alumnos, en las prácticas educativas de nues-

tros docentes, en el currículo, la didáctica, los materiales educativos, la evaluación y la gestión educativa. Hemos emprendido un arduo trabajo de evaluación de nuestro curriculum y de definición de nuestro modelo educativo.

Estos libros forman parte de lo que pretende ser una colección que se irá construyendo conforme se vayan consolidando los esfuerzos de crear teoría y metodología que ayuden a conducir la formación de recursos humanos para el campo de las ciencias de la salud en nuestro contexto.

En este Centro Universitario existe una ya larga tradición y producción teórica al respecto. Estamos conscientes de que ninguna obra intelectual esta completa y acabada, ya que por la misma complejidad que representa el proceso educativo, ésta será siempre perfectible, en tanto las condiciones sociales, culturales e históricas sigan imprimiendo su sello en nuestra sociedad.

Me es muy alentador presentar estos logros que son evidencia de aquello con lo que me comprometí cuando asumí la rectoría de este Centro Universitario. Esto no hubiera sido posible sin el compromiso y la participación de la comunidad que conforma este Centro Universitario, gente comprometida con una causa y un proyecto: formar, en una Universidad Pública como la nuestra, a los mejores alumnos que como profesionales del campo de la salud sepan comprender y resolver la salud y la enfermedad del ser humano al que atienden.

Queremos compartir estos productos que nos han permitido conocer dónde y cómo estamos, tomar decisiones, pensar juntos el futuro, crear, rediseñar y preparar el camino. Ojalá esta serie de libros ayuden a crear un ambiente propicio para llevar a cabo la formación de nuestros estudiantes, un ambiente caracterizado principalmente por el diálogo, la reflexión, la creatividad y el trabajo colaborativo. La realidad es compleja, y se requiere de un enfoque multi e interdisciplinar para acercarnos a ella.

Esperamos que quienes se introduzcan en su lectura puedan compartir la esperanza de un futuro diferente. Nos hemos propuesto trascender hacia una formación en competencias para la vida tanto cotidiana como profesional, es decir, aquellas que van más allá de la teoría y los aspectos instrumentales del trabajo, competencias para la vida presente y futura

de nuestros alumnos. Aquellas que les permitan resolver los problemas que se nos presentan en nuestro diario vivir en este mundo cada vez más complejo, en nuestro mundo de vida cotidiana; competencias que les permitan a nuestros estudiantes y futuros profesionales, comprender e interactuar en determinados contextos socioculturales, comprender y actuar en y para el lenguaje, los símbolos, los números, los valores, las ciencias, la heterogeneidad, la solidaridad, la cooperación, esas que les permitan comprender el lugar que ejercen y tienen en el mundo, que les permitan saber actuar, decidir desde intereses personales y colectivos, en síntesis, crear proyectos de vida para beneficio personal con alto sentido ético y social sintiéndose orgullosos de haber egresado de la segunda universidad pública más importante de México: la Universidad de Guadalajara.

Por nuestra parte estoy seguro que sabremos llenar expectativas. Reposicionar a nuestro Centro Universitario como un referente importante tanto a escala nacional como internacional, para nosotros este esfuerzo, bien vale la pena.

Guadalajara, Jalisco, México.  
Abril de 2009

Mtro. Víctor Manuel Ramírez Anguiano  
Rector  
Centro Universitario de Ciencias de la Salud



## INTRODUCCIÓN

La educación superior ha experimentado diversos procesos de transformación y desarrollo en las últimas décadas. Se han incorporado distintos enfoques pedagógicos y aproximaciones metodológicas, se ha transitado del enfoque tradicional de la enseñanza a la perspectiva crítica y reflexiva de la educación; se ha caminado desde el desarrollo de modelos curriculares organizados bajo la perspectiva disciplinar hasta aquellos que se organizan con base en la solución de problemas y el desarrollo de competencias profesionales. De igual manera, se ha pasado de un enfoque centrado en la enseñanza a otro que privilegia el aprendizaje y el papel transformador del alumno. Se han desarrollado nuevas estrategias didácticas que van de la práctica en escenarios reales al uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación como apoyos que favorecen los procesos de formación.

Estos procesos han reflejado las preocupaciones y el interés de diversos actores en el proceso educativo y, en algunos casos, han constituido la respuesta a demandas por mejorar la calidad y la pertinencia de la formación en los distintos niveles educativos. En otros casos, esos cambios fueron producto de la búsqueda de respuestas a problemas como la masificación de las instituciones de educación superior, el cuestionamiento a las estrategias de formación adoptadas, al establecimiento de políticas públicas en materia de educación del gobierno federal y/o a exigencias planteadas por esquemas de evaluación institucional vinculadas a la

gestión de financiamiento, aspectos muchas veces ligados a los efectos de los procesos del fenómeno de la globalización.

La Universidad de Guadalajara no ha permanecido ajena a estos cambios. A finales de los años 80 del siglo XX, inició un proceso de transformación del modelo napoleónico de organización académico administrativa a una red universitaria, pasando de escuelas y facultades a una Red de Centros Universitarios con una estructura departamentalizada.

Esta reforma buscó atender ocho importantes problemas: masificación y concentración de servicios universitarios en la Zona Metropolitana de Guadalajara; ineficiencia administrativa y condiciones insatisfactorias de trabajo y estudio; concentración de la matrícula en áreas tradicionales y obsolescencia en programas de estudio; escasa capacidad para producir conocimientos; improvisación de la planta docente; escasa presencia de la Universidad en el impulso al desarrollo económico, social y cultural de la entidad; escaso fomento cultural y deportivo; e insuficiencia financiera y dependencia casi exclusiva de subsidios.

El análisis de estos problemas permitió identificar ejes que orientaron el proceso de transformación universitaria. Estos ejes fueron: planeación, descentralización y regionalización (Red Universitaria); modernización y flexibilización académico-administrativa; actualización curricular y nuevas ofertas educativas; fortalecimiento de la investigación y el posgrado; profesionalización del personal académico; vinculación con el entorno social y productivo; fortalecimiento de la extensión, la difusión y el deporte; y la diversificación de las fuentes de financiamiento.<sup>1</sup>

En el caso del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS), en 1996 se produce el cambio de un sistema académico administrativo rígido a uno semiflexible y por créditos académicos. Además, el Centro Universitario de Ciencias de la Salud, que había trabajado desde 1993 en la transformación de la Carrera de Medicina, basado en esta experiencia, inicia un Programa de Desarrollo Curricular (PDC) en 1998. Éste programa busca, entre otras cosas, desarrollar estrategias y tareas para evaluar la situación de los currícula del pregrado tanto en sus componentes internos como externos; a partir de los resultados de esa evaluación, de las tendencias científico disciplinares y de los mercados ocupacionales,

---

<sup>1</sup> Departamento de Planeación y Desarrollo. Del Gigantismo a la red universitaria. La descentralización posible. Guadalajara, Editorial de la Universidad de Guadalajara, 1990.

se busca desarrollar nuevos currícula con mayor pertinencia respecto a las necesidades y retos de los diversos sectores sociales y, finalmente, cumplir con las recomendaciones que hicieron organismos como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y avanzar en el cumplimiento de estándares como los establecidos por el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) con respecto a los currícula del Centro Universitario.<sup>2</sup>

Como resultado de ese programa, se estructuraron una serie de documentos que permitieron la fundamentación y rediseño de los planes de estudio basados en lo que se dio en denominar “enfoque de competencias profesionales integradas”. Los nuevos planes de estudio fueron puestos en operación a partir de marzo del año 2000.

El Programa de Desarrollo Curricular contempló siete etapas de trabajo, la última de ellas consistía en la implementación de procesos de evaluación y seguimiento, pero durante los siguientes siete años no se llevó a cabo sistemáticamente.

Fue hasta 2007 que se creó un Comité Técnico que elaboró, con un enfoque de investigación educativa, un proyecto de evaluación curricular que cierra la etapa de evaluación en 2008, año al que se denominó “Año de la Evaluación Curricular”.

El propósito sustantivo del presente documento es dar a conocer el Modelo Educativo del CUCS como referente que habrá de orientar, dar sustento y marco de referencia a los procesos de desarrollo de la institución. La propuesta del modelo educativo ha sido construida por el Comité Técnico del PDC a partir de la recopilación y análisis de diversas fuentes documentales, la realización de talleres de discusión y la puesta en común de una serie de reflexiones. Este ejercicio incluye el análisis, recuperación y enriquecimiento de diversos documentos que se han generado en la Universidad de Guadalajara, en el mismo CUCS y en otras instituciones educativas.

Hablar de “modelo” educativo requiere disponer de un concepto de partida. De acuerdo a la Real Academia de la Lengua Española “modelo” es: “...un esquema teórico, generalmente en forma matemática, de un

---

<sup>2</sup> Crocker Sagástume, René et al. Desarrollo Curricular por Competencias Profesionales Integradas. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2005.

sistema o de una realidad compleja, como la evolución económica de un país, que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento.”<sup>3</sup>

Sin embargo, esta definición no permite explicar la aplicación del término al fenómeno educativo. Desde esta mirada, el concepto de modelo se usa para la interpretación de la actividad y pensamiento científicos<sup>4</sup>. Hanson ha planteado que el modelo:

**“... es una estructura conceptual que sugiere un marco de ideas para un conjunto de descripciones que de otra manera no podrían ser sistematizadas. El modelo cumple esta función en virtud de que une de manera inferencial, las proposiciones que afirman algo sobre los fenómenos que en él se integran”.**<sup>5</sup>

El mismo Hanson señala que la construcción de modelos es algo inherente a la generación de conocimiento.

Para Thomas Kuhn (1972)<sup>6</sup>, los modelos son siempre incompletos con los avances del conocimiento. Para este último puede decirse que hay consenso en torno a la idea de que todo modelo es una representación abstracta del conjunto de interacciones que conceptual y metodológicamente se delimitan como objeto de conocimiento<sup>7</sup>.

El concepto “modelo” proviene del latín *modus* que alude a modo, moda, modelar. Se refiere, desde diferentes contextos, a la noción general de medida, a un conjunto de especificaciones que se suelen tomar como referencia para modelar y evaluar objetos, procesos y personas.

El concepto “modelo” refiere a una determinada representación mental de la realidad; es, por tanto, una reducción de la misma para hacer posible su asimilación a nivel del pensamiento.

---

3 Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española. 22° edición. Espasa Calpe. Madrid, España. 2001.

4 Giere, R. “Del realismo constructivo al realismo perspectivo”, en M. Izquierdo (Ed.): Aportación de un modelo cognitivo de ciencia a la enseñanza de las ciencias. Enseñanza de las Ciencias, nº extra, 9-13.

5 Hanson, N.R. (1958). *Patterns of Discovery. An inquiry into the conceptual foundations of science*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. Traducción de E. García Camarero (1977): *Patrones de descubrimiento. Investigación de las bases conceptuales de la ciencia*. Madrid: Alianza.

6 Kuhn, T. S. *La estructura de las revoluciones científicas*. México, Fondo de Cultura Económica, 1972.

7 Gallego Badillo R. “Un concepto epistemológico de modelo para la didáctica de las ciencias experimentales”, en *Revista Electrónica de la Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 3 No. 3. 2004.

8 Achinstein, P. *Los modelos teóricos-Física*. Seminario de problemas científicos y filosóficos, UNAM, México, 1987.



A los modelos construidos con ideas o conceptos se les denomina modelos teóricos. En su trabajo sobre los modelos teóricos <sup>8</sup>, Peter Achinstein les adjudica tres características:

1. Un modelo teórico consiste en un conjunto de supuestos acerca de algún objeto o sistema.
2. Un modelo teórico describe un tipo de objeto o sistema atribuyéndole lo que podría llamarse una estructura interna, una composición o un mecanismo que explicará, al tomarlo como referencia, diversas propiedades de ese objeto o sistema.
3. Un modelo teórico se considera como una aproximación útil para ciertos propósitos.

Un modelo teórico consiste en un conjunto de supuestos acerca de algún objeto o sistema.

Un modelo teórico describe un tipo de objeto o sistema atribuyéndole lo que podría llamarse una estructura interna, una composición o un mecanismo que explicará, al tomarlo como referencia, diversas propiedades de ese objeto o sistema.

Un modelo teórico se considera como una aproximación útil para ciertos propósitos.

Por modelo educativo se entiende aquella visión sintética de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en sus prácticas educativa y docente. Una serie de patrones conceptuales que permite esquematizar de forma clara y sintética las partes y los elementos de una propuesta educativa; una representación arquetípica o ejemplar del proceso educativo: sus principios filosófico-epistemológicos, teóricos, metodológicos y operativo instrumentales.

Los modelos educativos varían en su complejidad, en los elementos que lo constituyen y en su manera de aplicación según el periodo histórico en que aparecen; además, tienen vigencia según los avances científicos y tecnológicos de las ciencias de la educación y el desarrollo económico, social y político de la sociedad. Un modelo educativo debe orientar las prácticas educativas y docentes de un determinado proyecto educativo; permite tener un panorama de cómo planear la educación dentro de ese proyecto, cómo elaborar los programas, cómo operarlos y cuáles son los roles que se habrán de desempeñar en el desarrollo del proyecto

educativo por los distintos actores.

El Centro Universitario de Ciencias de la Salud enfrenta los retos que impone el mundo global, lo que implica encauzar cambios para lograr, con un compromiso social, prácticas educativas de calidad en el campo de la salud.

Para llevar a cabo lo anterior, el CUCS acepta el reto emprendiendo una evaluación curricular de su propuesta educativa por competencias profesionales integradas con lo que pretende cambios para mejorar el proceso educativo, impactando de manera significativa en la estructura académico-administrativa y en la formación integral de personal para el campo de las ciencias de la salud.

En este contexto, el Modelo Educativo<sup>a</sup>, sustentado por un conjunto de propuestas teórico-pedagógicas que aborda el pensamiento complejo dentro de una formación integral, es un elemento fundamental para lograr que el Centro Universitario consolide su quehacer como institución de educación superior.

El CUCS presenta una aportación original a la acción educativa a través del enfoque educativo por competencias profesionales integradas, una propuesta innovadora impulsada desde el año 2000, diseñada para potenciar la formación y mejorar los procesos de aprendizaje.

Los elementos que componen al modelo educativo de este Centro Universitario parten de una visión integral de la educación, sustentada en valores éticos y de compromiso social.

Tiene un enfoque teórico-metodológico inter y multidisciplinario en sus contenidos curriculares y estrategias de aprendizaje. La educación está centrada en el aprendizaje, lo que contribuye significativamente al desarrollo de las competencias profesionales integradas. Además, los planes de estudio son semiflexibles bajo una organización por créditos con el fin de facilitar la movilidad intra e interinstitucional, así como las modalidades presencial y no presencial.

Por otra parte, los programas educativos están diseñados bajo este en-

---

<sup>a</sup> El Modelo Educativo define concepciones institucionalmente compartidas sobre las relaciones con la sociedad, el conocimiento y el aprendizaje. Define lo que el Centro Universitario considera que debe ser la forma y el contenido de los procesos de construcción, generación y difusión del conocimiento al interior de un marco de valores.

foque y adecuados a la normatividad y los principios institucionales de la Universidad de Guadalajara.

La forma de organizar las acciones educativas se desprende del Modelo Académico<sup>b</sup> con una estructura matricial en red entre las instancias académicas y las áreas administrativas que permite un trabajo horizontal de docencia, investigación, tutoría y extensión desde una perspectiva integral. Completa el modelo educativo la exposición de la parte instrumental descrita en el Modelo Pedagógico-didáctico.

Para lograr lo anterior, el Centro Universitario de Ciencias de la Salud emprende una evaluación del desarrollo curricular por competencias profesionales integradas. Producto de ello se ha integrado el presente Modelo Educativo en donde se apuesta por una formación integral desde este enfoque educativo, en el que los estudiantes en ciencias de la salud tengan una educación que sea significativa, “en la que, según recomendaciones de la UNESCO, dicha formación sea función sustancial de la educación superior y esté orientada al aprendizaje a lo largo de la vida, con base en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser”<sup>9</sup>.

El Modelo Educativo del CUCS define la identidad universitaria; explicita los principios ideológicos, filosóficos y pedagógicos que orientan la idea de formación y educación que aquí se ofrece; explica el tipo de organización y gestión que se lleva a cabo; sirve de marco de referencia para la actuación de todos los actores implicados en la vida académica del Centro: profesores, investigadores, administradores, alumnos, personal no docente y padres.

El Modelo Educativo del CUCS define finalidades: el tipo de persona y profesional que busca formar (valores, principios de identidad, pautas de conducta, etcétera.). En él se recogen los planteamientos educativos de carácter general: los principios de identidad, los objetivos institucionales y la estructura organizacional general.

No se trata de un compendio pormenorizado, sino de una breve pero clara delimitación de los fines que se persiguen, estableciendo el “ca-

---

<sup>b</sup> El Modelo Académico indica las formas en que el Centro Universitario de Ciencias de la Salud ha diseñado sus programas educativos y cómo se organiza para impartir las Carreras. El Modelo Educativo proporciona los elementos fundamentales para la construcción del Modelo Académico.

<sup>9</sup> Delors, J. et al. La educación encierra un tesoro. México, Ediciones UNESCO, Correo de la UNESCO, 1996.

rácter propio” que confiere personalidad característica al Centro. Es un documento que ayuda a establecer prioridades que se han de operativizar en el Modelo Académico y serán llevados a la práctica a través del Modelo Pedagógico, de modo que lleguen a los alumnos y puedan evaluarse. Nunca se podrá concebir como un compromiso acabado e inalterable. En definitiva, es el documento que unifica criterios con respecto a la actuación de la organización académica administrativa.

El Modelo Educativo es el primer paso teórico propositivo para la planificación del CUCS; es una propuesta integral que, contextualizada en la realidad concreta y definiendo las propias metas de identidad, permite llevar a cabo, de forma coherente y eficaz, los procesos educativos del Centro. Asimismo, es un instrumento que posibilita encontrar justificación o respuesta a las decisiones que se toman, tanto en el proyecto curricular y los programas específicos de las carreras, como en las relativas a la organización y gestión. Su función básica es la de proporcionar un marco global de referencia que permita la actuación coordinada y eficaz del equipo docente y de toda la comunidad educativa en general.

El Modelo Educativo está organizado en tres partes: en la primera se presentan los elementos generales del mismo, en donde se refiere la misión, la visión al 2010, los objetivos y los ejes estratégicos del plan de desarrollo del CUCS, así como las propuestas del documento en el contexto de la Universidad de Guadalajara, relacionadas con los fundamentos filosóficos, epistemológicos, sociológicos, pedagógicos y didácticos.

En la segunda parte, se desarrolla el Modelo Académico del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, a partir de la reflexión de sus antecedentes, la fundamentación teórico-curricular de la propuesta, la estructura académico-administrativa y la gestión del desarrollo curricular. En la última parte, se presenta el Modelo Pedagógico-didáctico, en sus componentes relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje, el concepto de profesor y alumno, elementos para la planeación e instrumentación didáctica, la tutoría, la evaluación del aprendizaje y las prácticas profesionales.





CAPÍTULO I

# **MODELO EDUCATIVO**

# I MODELO EDUCATIVO

El proceso educativo y sus consiguientes procesos de formación tienen una determinada intencionalidad y una idea de sociedad, hombre, naturaleza, conocimiento y Universidad. La Universidad tiene, como institución social, un compromiso; impulsa un proyecto educativo que se concretiza en diferentes escalas de la realidad: macrosocial, institucional y del ámbito del aula. Construye así, cotidianamente como institución, una historicidad, le da vida a una estructura y entabla una serie de relaciones que se expresan en prácticas, saberes e intereses en los distintos ámbitos de la sociedad y entre los individuos.

En este contexto, el modelo educativo es un elemento fundamental en el horizonte de logros para el Centro Universitario de Ciencias de la Salud y para que éste consolide su quehacer como institución de educación superior. Está fundamentado en un conjunto de principios filosóficos y propuestas teórico-pedagógicas que orientan una formación por competencias profesionales integradas en el campo de las ciencias de la salud.

## 1 Fundamentos filosóficos

Las principales fuentes filosóficas se encuentran en el Artículo 3ro. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en los fines generales y las tendencias recientes para la educación del siglo XXI (Informe Delors); en la Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara y en



# MODELO EDUCATIVO DEL CUCS



el ideario de formación que sustenta el Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

**El Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) de la Universidad de Guadalajara**

En el Centro Universitario de Ciencias de la Salud aspiramos a brindar una educación en la que la convivencia y la cooperación humanas se constituyan en eje básico para el desarrollo armónico de las dimensiones del ser humano, pasando por la posibilidad de su mejoramiento económico y su valoración como ser histórico-social, así como la construcción de las condiciones mínimas para generar las transformaciones en los diversos contextos de la práctica profesional y en la misma sociedad.

El Centro Universitario de Ciencias de la Salud pertenece a una universidad pública y autónoma, la Universidad de Guadalajara, que se encuentra estructurada en una Red de Centros Universitarios, un Sistema de Educación Media Superior (SEMS) y un Sistema de Universidad Virtual (SUV) con presencia en todo el Estado de Jalisco y con una tradición bicentenaria.

El CUCS es parte de una universidad pública y autónoma en la que se forman y actualizan técnicos, bachilleres, técnicos profesionales, profesionistas, graduados y demás recursos que requiere el desarrollo socioeconómico del Estado de Jalisco. Se trata de una universidad pública y autónoma en la que se organizan, realizan, fomentan y difunden investigaciones científicas, humanísticas y tecnológicas de reconocida calidad y relevancia nacional e internacional. Una Universidad que contribuye al desarrollo del Estado de Jalisco a través de la generación, transmisión y aplicación de conocimiento, guiada por los principios de solidaridad social, convivencia y participación plural; libertad de cátedra, de investigación y difusión de la cultura; examen de todas las corrientes del pensamiento y los procesos históricos y sociales; sin restricción alguna, con rigor y objetividad, respeto a la dignidad humana, cuidado del ambiente y corresponsabilidad ciudadana.

El CUCS forma parte de una Universidad pública y autónoma que busca formar personas a través de la generación de ambientes de aprendizaje que favorezcan y desarrollen sus capacidades analíticas, críticas y reflexivas; sus competencias profesionales, su responsabilidad y compromiso social. El CUCS, siendo parte de la universidad pública de Jalisco, coadyuva a preservar y difundir los valores de nuestra cultura en todas sus expresiones y sostiene el compromiso de extender los beneficios del saber a todos los miembros de la sociedad.

El CUCS comparte con otras Universidades del país, el objetivo de incrementar la pertinencia social de sus programas y actividades tomando en cuenta las necesidades de la sociedad a la que pertenece y a la que se debe. Reconoce la complejidad de la sociedad actual y la necesidad de un pensamiento complejo,<sup>10</sup> crítico, creativo, histórico, relacional, integrador, heurístico, capaz de reconocer problemas, oportunidades y desafíos.

El CUCS es una institución de educación superior con una estructura de organización académico-administrativa matricial constituida por tres divisiones y 19 departamentos en los que se integran las experiencias educativas en unidades académicas denominadas “academias” que organizan el conocimiento en torno al concepto de salud/enfermedad entendido como resultado, como estado y como proceso histórico social, desde abordajes tanto multidisciplinarios, interdisciplinarios como transdisciplinarios.

---

10 Morín, Édgar. Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, Editorial GEDISA, 2001.

El proyecto educativo del CUCS se desarrolla en el contexto de políticas internacionales, nacionales e institucionales que contribuyen a configurar su identidad, a través de un Programa de Desarrollo Curricular y sustenta su quehacer bajo los siguientes principios:

- Calidad
- Integralidad
- Transversalidad
- Interdisciplinariedad
- Articulación

## Misión

Somos un Centro Universitario de la Red Universitaria del Estado de Jalisco, pública y autónoma, que contribuye a la búsqueda de mejores condiciones de salud mediante la formación integral de profesionales competentes, capaces de atender las necesidades de salud de la población, aplicar y generar conocimiento científico.

Realizamos vinculación con la sociedad para compartir planes, acciones y programas desarrollados por los académicos, estudiantes, trabajadores y egresados, con compromiso social que debe manifestarse en la prosperidad de toda la comunidad, respetando la diversidad cultural y contribuyendo a la justicia social y la convivencia democrática.

## Visión

En el futuro inmediato nos vemos como un Centro Universitario de Ciencias de la Salud con procesos académicos y administrativos acreditados y certificados que corresponden a los estándares internacionales de calidad con apego a la normatividad universitaria. Un Centro de Ciencias de la Salud con propuestas educativas innovadoras, flexibles, dinámicas y vanguardistas en la formación integral de profesionales de la más alta calidad y competitividad nacional e internacional para el campo de la salud, con académicos de prestigio en su campo disciplinar y profesional, trabajando en equipo, compartiendo conocimientos, programas y proyectos educativos de docencia, investigación, extensión y vinculación, respondiendo con compromiso social a las necesidades de desarrollo en salud de nuestra región y país.

## Valores y principios

Como institución de educación superior nos proponemos, como docentes, alumnos, autoridades, administrativos y de servicio, encarnar los siguientes valores:

- Honestidad
- Responsabilidad
- Cordialidad
- Respeto
- Creatividad
- Lealtad
- Cooperación
- Comunicación
- Libertad
- Tolerancia
- Unidad
- Reconocimiento del otro como persona

En el CUCS se aspira a alcanzar lo siguientes objetivos:

- 1.- Constituir un marco integrador de los campos profesionales y las disciplinas científicas, cuyo objeto de trabajo y estudio son los procesos de salud y enfermedad en cualquiera de sus manifestaciones, niveles y complejidad.
- 2.- Formar profesionales capaces de abordar al objeto de la salud-enfermedad como un proceso integral y multideterminado en los diferentes campos que integran las ciencias de la salud.
- 3.- Producir, desarrollar y vincular el conocimiento científico y tecnológico que demandan las necesidades de la población, en los rubros de la prevención, la terapéutica, la rehabilitación y la reducción del riesgo, así como la investigación que exige el avance de las ciencias de la salud.
- 4.- Conformar un espacio académico en el que la interacción multidisciplinaria e interdisciplinaria sea el eje de un nuevo modelo de formación de profesionales, de producción de conocimiento científico y de vinculación con los sectores poblacionales y de salud.

En coherencia con lo anteriormente planteado se organizan las acciones educativas implementadas desde el Modelo Académico entre las instancias académicas y las áreas administrativas que permiten un trabajo horizontal de docencia, investigación, tutoría, extensión y difusión desde una perspectiva integral.

El CUCS ofrece una educación intencionada, integral, interactiva, innovadora, flexible, crítica, reflexiva, significativa relevante y socialmente comprometida.

En el CUCS se entiende a la educación como un proceso intencionado e integral, de interacción entre sujetos y con el contexto histórico social.

Una educación que favorece la innovación y el trabajo colaborativo, y propicia un acompañamiento en la formación a través de la tutoría académica. Una educación en la que la comunicación es un elemento vital para la existencia de lo propiamente educativo. Un proceso abierto a diversas posibilidades de creación y recreación, flexible en el tiempo y la distancia, pero con acuerdos y consensos que permiten un mínimo de normas para lograr el éxito de un proceso educativo reflexivo, crítico y andragógico.

Una educación interactiva que se caracteriza por encuentros discontinuos de acuerdo a ciertas necesidades y deseos de quienes participan en ella y las necesidades, problemáticas y desafíos que en la acción cotidiana plantea el contexto sociocultural. Una educación formal, flexible, abierta y sistemática, llevada a cabo tanto dentro como fuera del ámbito de la escuela.

Una educación que tiene como principal encomienda la formación del ser humano como un profesional integral, competente, crítico, reflexivo y comprometido con la transformación social en el marco de los principios filosóficos universitarios que le dan identidad, es decir, un profesional competente, que aprende a través de múltiples relaciones en procesos innovadores, con calidad, con ética, con una postura científica, estética y humanística. Una educación que se organiza en programas acreditados, orientada por profesionales de las ciencias de la salud en carreras que se cursan en ejercicio de su libertad y en currícula flexibles, inter y multidisciplinares, organizados en créditos académicos y administrados en departamentos y divisiones.

## 2 Fundamentos epistemológicos

Tres son los referentes epistemológicos en los que se sustenta el modelo educativo del CUCS: el constructivismo estructuralista, de Pierre Bourdieu <sup>11</sup>, el pensamiento complejo de Edgar Morín y el pensamiento crítico de la escuela de Frankfurt en su expresión en la pedagogía crítica.

Desde la perspectiva constructivista estructural se reconoce a la realidad social como construcciones histórico-sociales y cotidianas de sujetos individuales y colectivos que dan origen a determinadas estructuras; construcciones que a su vez se separan y apartan de la voluntad y control de esos mismos sujetos.

“Por estructuralismo o estructuralista se comprende la afirmación de que existen -en el mundo social mismo, y no sólo en los sistemas simbólicos como el lenguaje, el mito, etc.- estructuras objetivas independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes y capaces de orientar o de restringir sus prácticas y sus representaciones” <sup>12</sup>

En cuanto al constructivismo, Bourdieu lo entiende así:

*“Entiendo por constructivismo la afirmación de que existe una génesis social de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo habitus, por una parte; y por otra de las estructuras sociales, particularmente de lo que llamo campos o grupos, así como también de lo que ordinariamente suelen llamarse clases sociales”* <sup>13</sup>

De acuerdo con Corcuff <sup>14</sup>, es importante reconocer tres principios:

- 1) el mundo social se construye a partir de lo ya construido en el pasado;
- 2) las formas sociales del pasado son reproducidas, apropiadas, desplazadas y transformadas en las prácticas y las interacciones

---

<sup>11</sup> Bourdieu, Pierre. Cosas dichas. Barcelona, Editorial Gedisa, 1987.

<sup>12</sup> (Ibid.)

<sup>13</sup> (Ibid.)

<sup>14</sup> Corcuff Philippe, Les nouvelles Sociologies, París: Nathan. 1995,

de la vida cotidiana de los sujetos;

3) este trabajo cotidiano sobre la herencia del pasado abre un campo de posibilidades en el futuro.

Las construcciones sociales y sus estructuras son objetivadas (en reglas, instituciones, organizaciones) externamente a los sujetos agentes y funcionan como condicionantes, limitantes y puntos de apoyo para la acción y, a la vez, son interiorizadas por esos mismos sujetos agentes creando así mundos subjetivos constituidos principalmente por formas de sensibilidad, de percepción, de representación y de conocimiento.

Así los sujetos constituyen disposición o esquemas, hábitos<sup>c</sup>. El conocimiento responde tanto a factores estructurales sociales (económicos, políticos y culturales), como a concepciones y cosmovisiones sobre la naturaleza.

Lo anterior lleva a reconocer la relación dialéctica entre estructuras cognitivas del individuo y estructuras sociales que le han dado forma y contenido al conocimiento y que permiten la constitución de conciencia reflejo, producto de una realidad compleja, dinámica y procesual histórico-social.

En síntesis, el conocimiento es reflejo activo y dinámico de la realidad en la conciencia del hombre, es producto de la interacción sujeto-objeto en un contexto sociocultural históricamente determinado. El conocimiento está mediado por la relación teoría-práctica. La relación teoría-práctica está dada por la relación investigación-acción. Solamente investigando se produce conocimiento científico. El conocimiento es un proceso dialéctico, contradictorio, en continuo cambio y reordenamiento, sustentado en la actividad práctica del sujeto sobre el objeto. Los hechos, objetos y fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, se hayan orgánicamente vinculados, forman un todo coherente y articulado. No son entes aislados ni caóticos o desvinculados entre sí. Los fenómenos o hechos son estudiados en sus múltiples determinaciones, tanto por sus

---

<sup>c</sup> El primer término es una herencia de la filosofía moral: "El término disposición parece particularmente apropiado para expresar todo lo que recubre el concepto de habitus (definido como sistema de disposiciones): en efecto, expresa ante todo el resultado de una acción organizadora que reviste, por lo mismo, un sentido muy próximo al de términos como estructura; además designa una manera de ser, una propensión o una inclinación". (Bourdieu, 1972: 247, nota 28). El término esquema, más recientemente asociado con la noción de "competencia" de la gramática generativa de Chomsky, tiene una connotación más cognotivista y deriva directamente del "esquema" o "sistema simbólico" de Lévi-Strauss. En efecto, desde sus primeras definiciones Bourdieu caracteriza al habitus como un "sistema de esquemas interiorizados que permiten engendrar todos los pensamientos, percepciones y acciones característicos de una cultura, y sólo a éstos" (Panofky, 1967: 152).

relaciones y mutuo condicionamiento como por su movimiento, desarrollo y cambio, por sus causas y efectos y por su contenido y esencia. Se reconoce que el desarrollo de los fenómenos es un proceso de cambios internos y externos, cuantitativos y cualitativos que se producen de manera gradual, repentina o súbita, siendo estos de naturaleza causal.

El proceso de producción de conocimiento es un proceso de praxis transformadora del hombre y, con él, de la sociedad y la naturaleza. La justificación del conocimiento se basa en los resultados de la práctica guiada por la teoría. El conocimiento es una aproximación sucesiva y permanente de aprehensión y transformación de la realidad. El conocimiento, incluso el conocimiento científico, es un hecho social.

Lo anterior requiere de una nueva manera de enfrentar el aprendizaje y la enseñanza, una nueva manera de organizar el pensamiento. Por ello, en el enfoque por competencias profesionales integradas del CUCS, se incorporan también nuevos elementos de la visión del “pensamiento complejo” formulados por Edgar Morín en su *Introducción al Pensamiento Complejo* y en *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*, resumidos estos últimos por Tünnermann de la siguiente manera <sup>15</sup>:

1. “Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión”: Es necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto psíquicas como culturales que permiten arriesgar el error o la ilusión.
2. “Los principios de un conocimiento pertinente”: La supremacía de un conocimiento fragmentado, según las disciplinas, impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos. Es necesario enseñar los métodos que permitan aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo.
3. “Enseñar la condición humana”: El ser humano es a la vez físi-

---

<sup>15</sup> Tünnermann Bernheim, C. “La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI”. En revista de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL). 2003.



co, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno, desde donde esté, tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos.

4. “Enseñar la identidad terrenal”: El conocimiento de los desarrollos de la era planetaria que van a incrementarse en el siglo XXI y el reconocimiento de la identidad terrenal que será cada vez más indispensable para cada uno y para todos deben convertirse en uno de los mayores objetos de la educación”.
5. “Enfrentar las incertidumbres”: Las ciencias nos han hecho adquirir muchas certezas, pero de la misma manera nos han revelado, en el siglo XX, innumerables campos de incertidumbre. La educación debería comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas (microfísica, termodinámica, cosmología), en las ciencias de la evolución biológica y en las ciencias históricas.
6. “Enseñar la comprensión”: La comprensión es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana. Ahora bien, la educación para la comprensión está ausente de nuestras enseñanzas. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. La comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños es vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incompreensión.
7. “La ética del género humano”: La ética no se podría enseñar con lecciones de moral. Ella debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el ser humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, parte de una especie. De allí, se esbozan las dos grandes finalidades ético-políticas del nuevo milenio: establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia y concebir la humanidad como comunidad planetaria.

La concepción compleja implica no la suma de partes para constituir un todo sino una manera de construir una representación mental de la realidad como totalidad. Implica representar, por ejemplo, la permanente interacción entre los sujetos (seres históricos y sociales) que con su accionar crean estructuras y, dentro de ellas, contradicciones que se concretan en diversos momentos instituyendo normas o acuerdos, planes, programas, prácticas y discursos.

Siguiendo a Morín<sup>16</sup>, se asume en principio a la complejidad como un tejido constituido por elementos heterogéneos, pero inseparablemente asociados: eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, contradicciones que constituyen fenómenos, en este caso educativos y de formación de recursos humanos para el campo de la salud.

Sin embargo, lo complejo no se refiere a complicado o difícil, aun cuando el abordaje y la explicación de ello sí lo es, pues alude a rasgos caracterizados por lo enredado, inextricable, desordenado, ambiguo y a la incertidumbre que, en consecuencia, contrastan con la búsqueda del orden, la certeza, la certidumbre, la jerarquización, la simplicidad. Se refiere a una manera de pensar la realidad.

Desde el pensamiento de la complejidad se pretende, entonces, superar el pensamiento que separa, que fragmenta y que reduce los problemas y los unidimensionaliza. En el caso de lo educativo, esta complejidad es mayor aun cuando se reconoce que en ella participan seres humanos cuyas acciones suponen elementos aleatorios, azar, iniciativa, decisión, conciencia en diferentes niveles de concreción, estrategias. Todas ellas llevándose a cabo cotidianamente en un determinado contexto institucional, social, programático y de aula.

Lo anterior no significa que se renuncie a cierto orden y claridad en el conocimiento que se construye y en el que se trasmite, sino por el contrario se apuesta por la auto-organización a partir del trabajo realizado en los procesos de enseñanza y aprendizaje; se apuesta por una estrategia para construir conocimiento desde la propuesta educativa de las competencias profesionales integradas.

El pensamiento complejo que se asume en este modelo es, en síntesis, una manera de pensamiento, un modo de representar mentalmente las

---

<sup>16</sup> Op cit.

relaciones de los sujetos participantes en el proceso educativo de formación de profesionales del campo de la salud en el marco del proyecto educativo del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

Se reconoce así que en el proceso educativo interactúan seres capaces de hablar y escuchar, de emprender acciones comunicativas, dialógicas, a través de las cuales se construyen y recuperan tradiciones, historias y perspectivas teóricas diversas, donde cada uno de los participantes en esas acciones comunicativas se hace responsable de lo que dice y se compromete con su “mundo de la vida”<sup>17</sup>, desarrollando así un pensamiento complejo, analítico, crítico y emancipador de su propia realidad social. Por ello, este modelo de educación invita tanto a estudiantes como a docentes a analizar las relaciones entre sus propias experiencias cotidianas (esquemas cognitivos), sus prácticas pedagógicas en el ámbito del aula, los conocimientos que construyen y los contextos económicos, políticos y culturales del orden social general (estructuras sociales).

### 3 Fundamentos sociológicos

La Universidad de Guadalajara tiene una historia que data de 1792 y una etapa moderna que se ubica a partir de 1925. A principios de la última década del siglo XX, surge el Centro Universitario de Ciencias de la Salud, lo que permite afirmar que tradición y cambio han acompañado la institucionalidad de estas organizaciones sociales. El ser de la sociedad son las instituciones y las significaciones que los sujetos tengan de ellas y sólo pueden existir si los individuos se comprometen a desarrollarlas en razón de principios, valores, intereses e ideología, lo que implica también, limitar su autonomía y libertad personal, para que éstas puedan sobrevivir en contextos globales complejos<sup>18</sup> como los que están dando existencia a las denominadas “sociedades de la información” y “sociedades del conocimiento”.

La Universidad de Guadalajara, en su etapa moderna, y el Centro de Ciencias de la Salud, en su génesis a finales del siglo XX, han formado personal de salud para responder a las necesidades de la sociedad industrial y se encuentran en el tránsito a una sociedad global de la información.

---

17 Habermas, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa. México, Taurus, 2002.

18 Castoriadis, C. “La democracia como procedimiento y como régimen” en Revista Vuelta, No. 227. Traducción de Alvarez, A. Octubre de 1995. México. Pp. 23-32.

En el CUCS se aspira, sin embargo, contribuyendo con la formación de personal para el campo de las Ciencias de la Salud, a la construcción de una sociedad saludable, justa y feliz. Una sociedad en la que el conocimiento sea un valor fundamental del desarrollo humano, donde el laicismo y la pluralidad del pensamiento tengan lugar.

Este concepto sobre la educación y el desarrollo curricular por competencias profesionales integradas se inspira en la concepción del desarrollo completo del Hombre, que es el punto de partida y fundamento de cualquier tipo de reflexión educativa; el Hombre como un ser en desarrollo permanente y en relación con los demás y con su entorno desde sus dimensiones biológica, psicológica, sociocultural e histórica. Se aspira a contribuir a crear una sociedad cada vez más humana en la que la ética ayude a reconocer al Hombre como un ser inteligente, autónomo, crítico, creativo, capaz de vivir en paz, con salud, felicidad y de manera digna; una sociedad en la que es posible convivir con lo diverso, en el respeto, el diálogo, la justicia, la solidaridad, la interculturalidad y el cuidado del medio ambiente.

La relación del CUCS con la sociedad a la que se debe presenta grandes desafíos a inicios del siglo XXI, caracterizado por el tránsito de una sociedad industrial que deja enormes desigualdades a una sociedad de la información donde los retos de la tercer revolución científico tecnológica, comunicacional, social y humana tienen pocos y en ocasiones nulos precedentes en la historia. En este contexto, el CUCS toma el reto de impulsar el enfoque de competencia profesionales integradas centrado no sólo en la generación y transmisión de conocimiento, sino también en el procesamiento de la información y el desarrollo de competencias para la vida profesional y cotidiana. Contribuimos así a la creación de la sociedad del conocimiento, es decir, aquella en la que el conocimiento se reconoce como una producción humana importante y por tanto fundamental para el desarrollo de los procesos tanto educativos como económicos, políticos y culturales generales de la sociedad. Lo anterior implica preparar a quienes estudian en el Centro Universitario para el mañana, es decir, para esa sociedad que ya se gesta, la “sociedad del conocimiento”; preparar con nuevas metodologías y nuevas tecnologías para la enseñanza, el aprendizaje y la comunicación. Se reconoce que se forman para aprender a aprender, para ser, para vivir juntos, para hacer a lo largo de la vida en esa nueva sociedad. Una sociedad en la que se hace necesario aprender a aprender y a desaprender, a gestionar la in-

formación y el conocimiento. Una sociedad con tendencia a la formación virtual y a la flexibilidad.

Por ello, en el CUCS se busca formar profesionales del campo de las ciencias de la salud que tengan compromiso social, por ejemplo, para contribuir a reducir la pobreza y la desigualdad, promover el desarrollo social y económico sostenibles, la salud individual y colectiva y el bienestar social y ecológico.

#### **4 Fundamentos pedagógico-didácticos**

El CUCS presenta una aportación original a la acción educativa a través del modelo educativo por competencias profesionales integradas que resulta innovador, ya que está diseñado para potenciar la formación y mejorar los procesos de aprendizaje.

Los elementos pedagógico-didácticos que componen el modelo educativo del CUCS parten de una visión integral, sustentada en valores éticos y de compromiso social. Tienen un enfoque teórico-metodológico tendiente a lo inter y transdisciplinar en sus contenidos curriculares y en sus estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en el aprendizaje significativo relevante, lo que contribuye al desarrollo de las competencias profesionales integradas. Los currícula tienen una estructura semiflexible y una organización por créditos académicos, lo que favorece la movilidad en las trayectorias estudiantiles tanto intra como interinstitucionalmente, así como las modalidades tanto presencial como no presencial.

Los programas educativos de las carreras que se cursan en este Centro Universitario están diseñados bajo este enfoque adecuado a la normatividad y los principios institucionales de la Universidad de Guadalajara.

El modelo educativo del CUCS desde lo pedagógico-didáctico se sustenta en el constructivismo estructural, en la teoría curricular de Alicia de Alba y en la didáctica crítico-constructivista, principalmente, sin descartar otros aportes pertinentes a los fundamentos epistemológicos del modelo.

Enseñanza y aprendizaje se dan en contextos escolares y sociales de práctica profesional, en donde el diálogo, la reflexión y la acción son fuente principal para la construcción del conocimiento.

La enseñanza es concebida como una práctica social que se construye como mediación entre el contenido, los materiales, las actividades, las interacciones curriculares y la persona que aprende. Para ello se emprenden acciones (estrategias) que permitan la construcción de significados y sentidos de los cuales, en determinados contextos sociales e históricos, se aprende y se interpreta.

El aprendizaje es un proceso a la vez individual y social que nunca se dará en el plano abstracto, sino a partir de lo real concreto para ascender a lo abstracto y volver a lo concreto, a manera de acción práctica, para construir sentido y significado nuevo. El diálogo con los demás participantes en el proceso educativo, con los contenidos, con los textos como pre-textos, la reflexión sobre ellos y la interacción con las estructuras cognitivas personales y con las sociales motivan principalmente este proceso.

Esta concepción del proceso enseñanza-aprendizaje se reconoce como una totalidad dialéctica en la que docente y alumno construyen, a través del diálogo, el trabajo y la reflexión, relaciones en las que conjuntamente y en relación a un proyecto de formación e investigación vayan concretizando, planeando, organizando, estableciendo objetivos, estrategias y metas para ir consolidando un plan (programa) de estudios en cada ciclo escolar. Ambos dialogan, analizan, discuten, elaboran propuestas, se dedican tiempo y, de manera crítica y autocrítica, se desarrollan como científicos, profesionales y como seres humanos.

En función del proyecto de formación profesional e investigación buscan, preparan, presentan, evalúan información. Crean, buscan, material didáctico. Se acompañan en el proceso con el fin de mejorar y profundizar en el conocimiento, en el nivel académico, formándose criterios desde la práctica misma, siendo y haciéndose capaces de reflexionar, abstraer, crear y convivir en el campo de las ciencias de la salud.

El alumno es entendido como un ser social, protagonista de múltiples y complejas interacciones sociales, en las que se involucra a lo largo de su trayectoria por la Universidad. Es quien construye y reconstruye sus saberes entremezclando procesos de construcción permanente. La propuesta de competencias profesionales integradas, exige que el alumno sea activo y responsable de su propio aprendizaje, con capacidad de comprender y emprender en el mundo socio-laboral y profesional que lo

rodea, capaz de comprometerse con los grupos y de participar cooperativamente con sus compañeros, que se preocupa por ellos y los apoya para que juntos disfruten el aprendizaje. Es considerado el protagonista principal del proceso de formación, lo que hace que sea importante reconocer en él, desde que ingresa al programa, sus características e intereses como estudiante, sin olvidar que habrá de ser disciplinado, organizado y con capacidad para el auto-aprendizaje.

El docente reconoce las diferencias culturales y facilita, en un contexto de práctica y medios socioculturales, la apropiación de los conocimientos en los alumnos. Sabe hacia dónde conducir las competencias educativas y tiene claridad en sus acciones educativas. Intenta en el proceso de aprendizaje la creación y construcción conjunta con sus alumnos, la estructuración de saberes que logren resolver problemas y tomar decisiones asertivas a través de aprendizajes teórico-prácticos. Se sabe un profesional de la educación, un intelectual crítico y un profesional del campo de las ciencias de la salud. Se espera que pase de ser un transmisor del conocimiento a un coordinador y organizador de experiencias y actividades de aprendizaje, capaz de reconocer y evaluar en sus alumnos las experiencias, intereses, necesidades y dinámicas en la aplicación del conocimiento construido a lo largo de su formación en el programa. Es también un tutor, es decir, quien orienta, hace recomendaciones, dirige el trabajo, participa tanto en la definición de las actividades complementarias a realizar por el estudiante, como en la dirección de los proyectos de tesis. En cada ciclo apoya al alumno en la definición de su plan de estudios.

Este modelo se concretiza en el aula, laboratorio y todos aquellos espacios sociales y laborales donde se entabla la relación maestro alumno con el fin de formar profesionales competentes a través de cursos, seminarios, prácticas, talleres y de todo evento académico que se considere para tal fin con carácter de obligatorio u optativo.

Para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje se busca apoyo en diversos recursos didácticos, tanto los tradicionales como los relativos al uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, por ejemplo, ensayos virtuales, prácticas en laboratorio y en la realidad social y laboral, programas de discusión en línea, conferencias a distancia, uso de cañón y otros periféricos, acetatos, diapositivas, videos, etc.

La teoría curricular de Alicia de Alba aporta elementos para comprender el currículum por competencias profesionales integradas como una propuesta política educativa en donde los sujetos sociales de esta institución reproducen o resisten hegemonías socioculturales del contexto sociopolítico y económico. Además aporta elementos para comprender su devenir sociohistórico y se reconoce que para su operatividad requiere ser abordado desde la dimensión externa (dimensión social), la dimensión interna (dimensión pedagógico-didáctica) y una categoría de intermediación, constituida por las políticas de las instituciones educativas (dimensión institucional).

Como se ha descrito hasta aquí, este programa se sustenta en una concepción de currículum como proyecto histórico social que deviene y se modela en el compromiso y la práctica de los sujetos sociales que en él participan y en los significados que sobre lo educativo se van construyendo por estos mismos en la cotidianidad del ámbito escolar y los contextos de práctica profesional.

Lo anterior implica concebir al currículum como proceso histórico social y como posibilidad para avanzar en la comprensión de lo educativo. Se reconocen cuando menos los siguientes elementos del modelo pedagógico didáctico que sustentan este diseño curricular.

El modelo y estructura que aquí son presentados se caracterizan por ser una unidad en la que la flexibilidad curricular y una concepción constructiva e integral de lo educativo y del aprendizaje constituyen su basamento pedagógico.

Se sustenta en una concepción de currículum como proyecto histórico social que deviene y se modela en el compromiso y la práctica de los sujetos sociales que en él participan y en los significados que sobre lo educativo se van construyendo por estos mismos en la cotidianidad del aula, las instituciones y los espacios sociales de la práctica profesional.

Lo anterior implica concebir al currículum como proceso histórico-social y como posibilidad para avanzar en la comprensión de lo educativo. Según Alicia de Alba el currículum es:

*“...la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una*



*propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes y otros tienden a oponerse y resistir a tal dominación o hegemonía.”*<sup>19</sup>

Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales formales y procesuales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos “niveles de significación”.

Con respecto a la evaluación, se entiende como la valoración organizada, sistemática y continua que nos permite confrontar lo pretendido frente a los resultados, a fin de tomar decisiones argumentadas y hacer los reajustes, avances y/o diseños en el trabajo educativo.

La evaluación no es independiente, sino que está sujeta al modelo por CPI y dirigida a determinar los niveles de competencia en proceso y en contexto; de esta forma se plantea una evaluación dinámica como el análisis, comprensión, aplicación, registros, síntesis y resolución de problemas etc., desarrollándose entre el docente, el estudiante y la institución.

La evaluación debe pensarse en mayor medida en el proceso de reflexión-construcción acerca de lo aprendido, cómo, para qué y para quién lo aprendió y no tanto en la medición de lo aprendido. Se supera así la práctica de la estandarización a través de exámenes generacionales y de opción múltiple (los tests y las pruebas meramente memorísticas) por una concepción de la evaluación autocrítica y de evidencias del desempeño de competencias. Se trata aquí de una evaluación más holística que instrumental.

Por su parte, la evaluación del modelo educativo, permite obtener información de manera participativa, sistematizada y permanente de las diversas instancias con las que cuenta el Centro Universitario, para analizar la realidad interna y externa con el fin de identificar el grado de coheren-

---

<sup>19</sup> De Alba, Alicia. Curriculum, mito, crisis y perspectivas. CESU-UNAM, México, 1991.

cia entre lo establecido en el modelo y las actividades que cotidianamente se desarrollan.





CAPÍTULO II

# **EL MODELO ACADÉMICO**

**DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD**

## **II EL MODELO ACADÉMICO DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD**

El modelo académico comprende la organización curricular y la estructura académico-administrativa. Es una guía para el desarrollo de las funciones sustantivas de docencia, investigación, extensión y vinculación, así como una orientación para los aspectos de gestión académica.

La organización curricular se expresa en un currículo integrado, semi-flexible, por créditos, sustentado en el enfoque educativo basado en competencias profesionales integradas y desde la teoría del desarrollo curricular crítico-constructivista.

La estructura académico-administrativa, cuya base radica en la academia donde se concretan las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, es departamental y matricial.

La gestión académica se sustenta en una perspectiva de gestión social de tipo participativa. Alude a una serie de acciones de monitoreo, investigación y autoevaluación realizadas por académicos, alumnos y administradores. Implica realizar la evaluación interna del desarrollo curricular y la aplicación de los resultados en la búsqueda de su mejora continua, a través de la planificación, ejecución y retroalimentación, mediante el análisis cuanti-cualitativo de las categorías y unidades de las dimensiones del currículum, de la calidad de su proceso, acciones y resultados con

respecto a los objetivos, principios y valores propios y su coherencia con las demandas de evaluación externas a las instituciones <sup>20</sup>.

## 1 Currículum integrado, semiflexible y por créditos

Desde 1996 la Universidad de Guadalajara, en lo particular el CUCS, transformó sus planes de estudio del modelo académico rígido al semiflexible y por créditos.

El currículum conformado se basa en la integración de competencias socioculturales, técnico-instrumentales y profesionales; privilegia el aprendizaje significativo relevante en el que se pretende superar la fragmentación del saber a partir de experiencias, temas organizadores o problemas de interés para la persona y la sociedad que se definen de manera colaborativa por alumnos y profesores de manera activa en interacción con el entorno. Esto con el objetivo de producir cambios en la persona y en el contexto a través de situaciones de trabajo tendientes a una síntesis interdisciplinaria en donde se integre un saber anterior a través de sucesivos niveles de complejidad, buscando la construcción de conocimiento nuevo útil para organizar la actuación en la vida cotidiana y profesional.

Para su implementación se requiere de una organización académico administrativa semiflexible que reconoce niveles: general, específico y particular; áreas de formación: básica común, básica particular, especializante y optativa abierta; líneas y ejes de formación. La flexibilidad se manifiesta en el tiempo de realización de los estudios universitarios y en la trayectoria escolar en el mapa curricular. Es por eso que algunas unidades de aprendizaje tienen seriación obligatoria y requisitos previos, otras no; esto facilita el reconocimiento y acreditación de los estudios, por ejemplo, cuando el alumno cambia de carrera, la abandona temporalmente o cambia de institución.

El sistema de créditos es una forma que se usa para cuantificar las unidades de aprendizaje, reconoce el trabajo que realizan los estudiantes y señala la cantidad de saberes que requieren para obtener un título o grado. Al incorporar los créditos como unidad de medida, se posibilita que los planes de estudio sean semiflexibles y facilita la movilidad académica entre programas o instituciones.

---

<sup>20</sup> Crocker, R. et al. Gestión Curricular por Competencias. La construcción social con los nutriólogos de la Red de la Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2008.

## 2 Del enfoque de competencias laborales a las competencias profesionales integradas en el CUCS

En la segunda mitad del siglo XX, un enfoque conductista surge para el aprendizaje organizacional, la competencia y la movilidad laboral en el ámbito del trabajo. Posteriormente, para resolver el problema de la formación de recursos para el campo laboral, este enfoque, que corresponde a la formación basada en competencias laborales, se mejoró y trasladó con un significado especial a las instituciones educativas.

Este enfoque de formación basada en competencias laborales se consolida en Europa en la década de los noventa como una alternativa para resolver: 1) la desvinculación entre los procesos formativos y los sistemas productivos desarrollados en el “estado de bienestar”<sup>21</sup> que no respondían a las necesidades del mercado laboral y se basaban en la oferta artificial de servicios educativos, y 2) el ajuste estructural hacia la economía neoliberal basada en las leyes de la oferta, la demanda educativa y sus vínculos con el mundo del trabajo.<sup>22</sup> Esta visión sustentada en la Teoría del Capital Humano, en la epistemología neopositivista y en lo sociológico del estructural funcionalismo, ha permeado las políticas educativas de los gobiernos y las prácticas de las instituciones en la mayoría de países.

En la década de los noventa en México, este enfoque se basó en el concepto de “competencia laboral”, definido por el Consejo Nacional de Certificación de Competencias (CONOCER) como “... la capacidad productiva de un individuo que se define en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes”<sup>23</sup>.

Por lo que toca a la Universidad de Guadalajara, en junio de 1997, el Comité Curricular de la Carrera de Nutrición del CUCS, propuso una readecuación curricular para incorporar elementos del enfoque por competencias laborales, que constituyó el primer esfuerzo en la institución para implementar la formación por competencias<sup>24</sup>.

---

21 Estado de bienestar es la formación política-económica surgida en los países como parte de la 2ª. Revolución Industrial, en donde el estado regula las relaciones de producción y la adquisición de plusvalía por parte de los patronos a través de impuestos y pago de servicios sociales para los trabajadores.

22 Tobón, S. Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá, ECO ediciones, 2004.

23 Consejo Nacional de Certificación de Competencias (CONOCER). La normalización y certificación de competencia laboral: Medio para incrementar la productividad de las empresas. Competencia Laboral. México, marzo de 1997.

24 Crocker, R., P Farfán, P y N Quezada. “Construcción de diseños curriculares por competencias profesionales en educación superior en la etapa de globalización. El caso de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Guadalajara”, en Innovación curricular en las instituciones de educación superior. México, ANUIES/Universidad Autónoma de Sinaloa, 1997.



Desde el año 1999, en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara en el Estado de Jalisco, México, un grupo de investigadores educativos del campo del currículum propuso el Modelo de Competencias Profesionales Integradas (CPI) en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud <sup>25</sup>, así como su marco teórico metodológico para el Programa de Desarrollo Curricular <sup>26</sup> con fundamento en el construccionismo social de Berger y Luckmann (1994), en los aportes de la teoría curricular de Alicia de Alba <sup>27</sup> con respecto a lo pedagógico y la competencia integral u holística de Gonzci (1994).

También se integraron tres conceptos que se discutían en el campo educativo: el concepto de competencias profesionales formulado por Bunk, en Alemania <sup>28</sup>; el concepto de currículum integrado, formulado por Gonzci <sup>29</sup> en Australia, y la educación basada en los cuatro saberes de la educación formulados por la UNESCO <sup>30</sup>.

En síntesis, el concepto de CPI construido en el CUCS en 1999 se sustentó en un enfoque holístico y construccionista y se concebía como la articulación entre conocimientos científicos disciplinares y las acciones profesionales. Se pensaba entonces que: "... estas acciones profesionales se articulan con la realidad objetiva lo que permite articular atributos y tareas propias para la inserción de los egresados en el mercado laboral y su entorno social." En el Modelo Educativo por CPI de 1999, se consideraba entonces también, que éstas se desarrollaban: "... a través de una compleja estructura de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) necesarios para el desempeño de acciones profesionales, a través de las cuales se ponen en juego juicios de valor ante determinada situación específica; así mismo, la cultura y el contexto son predominantes para el desarrollo holístico de la práctica profesional."

El concepto construido en 1999 se desarrolló a partir de las experiencias de algunos de sus autores, de la implementación del currículo por CPI en el CUCS y del desarrollo teórico de las ciencias de la educación en el

---

25 Ramos, A. et al. Modelo de Competencias Profesionales Integradas en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 1999.

26 Zambrano, R. et al. "Marco teórico metodológico para el Programa de Desarrollo Curricular Programa de Desarrollo Curricular del CUCS", en Cuadernos del Programa de Desarrollo Curricular del CUCS. No. 1. Inédito. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, octubre de 1999.

27 De Alba, A. Currículum Universitario. México, CESU-UNAM, 1998.

28 Bunk, G.P. "La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesional en la RFA", en Revista CEDEFOP, No. 1, 1994.

29 Gonzci, A. "Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico". Seminario Internacional sobre Formación Basada en la Competencia Laboral: Situación Actual y perspectivas, México, CINTERFOR/OIT, 1997.

30 UNESCO. "Los Cuatro pilares de la educación". En, Delors, J. La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Madrid, Santillana/UNESCO, 1996.

campo de las competencias.

Entre los nuevos desarrollos educativos están las aportaciones relacionadas con los avances científicos y tecnológicos en la sociedad del conocimiento, el desarrollo y aplicación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las nuevas estrategias educativas como el aprendizaje en redes, y las modificaciones en la propiedad intelectual del conocimiento y en las maneras de producción y transmisión del mismo.

Otras aportaciones han sido impulsadas desde organismos internacionales como la OCDE a través del proyecto DeSeCo, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización Internacional del Trabajo, la Organización de Estados Iberoamericanos y la Unión Europea, entre otros. El enfoque de CPI del CUCS, se ha fortalecido con los aportes de estos organismos con el concepto de competencias para la vida <sup>31</sup>, que incluye a las competencias socioculturales (clave) y técnico instrumentales (transversales).

Las competencias socioculturales aportan elementos cognitivos, motivacionales, éticos, sociales y de comportamiento. Éstas se estructuran en la interacción que tiene el sujeto con la complejidad del contexto.

Las competencias técnico-instrumentales aportan habilidades, destrezas y aptitudes que permiten, como individuo o grupo, participar de manera efectiva en todos los campos sociales relevantes en la sociedad del conocimiento.

Las competencias profesionales aportan saberes teórico-prácticos y valores sustentados en el desarrollo científico y tecnológico de campos disciplinares que son requeridos por el desempeño de una profesión determinada en los segmentos del mercado laboral.

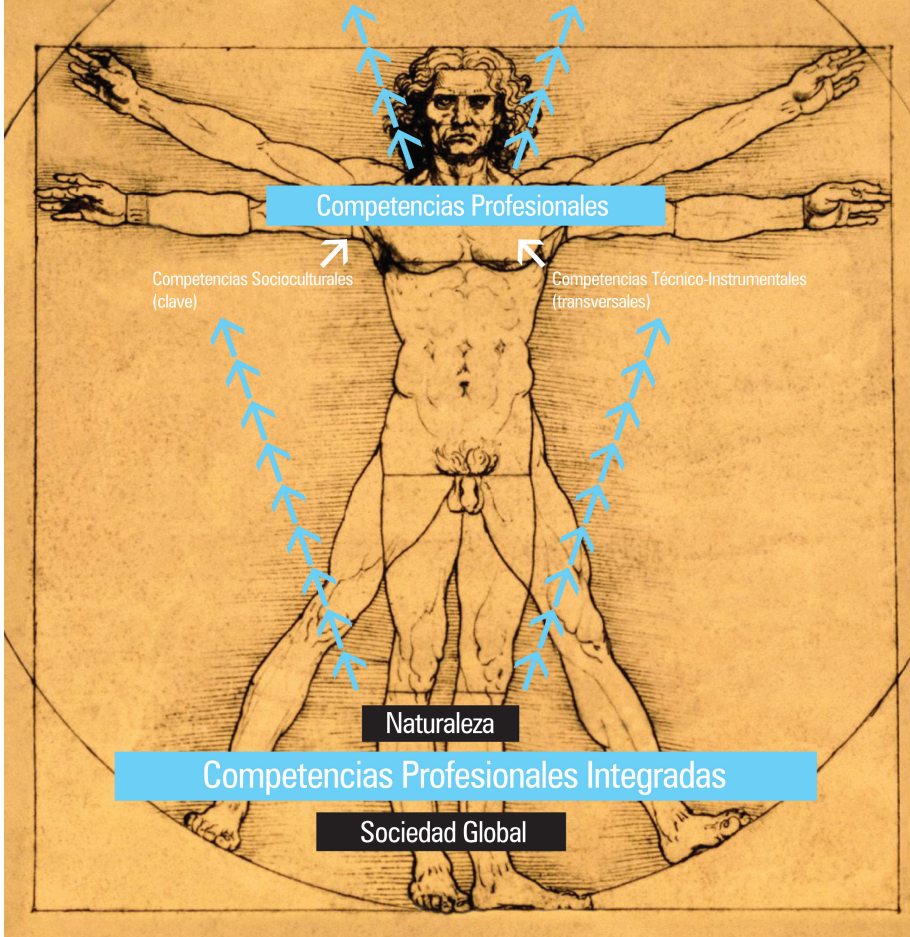
La integración de las competencias socioculturales y las técnico instrumentales al enfoque de CPI son fundamentales, atraviesan la formación profesional, y permiten el desempeño del sujeto en la vida cotidiana y en la profesional

En conclusión las CPI se conciben como un proceso complejo, tanto cognitivo como sociocultural e histórico, que permite al sujeto individual

---

<sup>31</sup> Rychen, Dominique Simone y Laura Hersh Salganik. Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

## COMPETENCIAS PARA LA VIDA COTIDIANA Y EL TRABAJO PROFESIONAL



y social construir y poner en acción un conjunto de saberes teórico prácticos y valores en interacción con contextos sociales complejos tanto de la vida cotidiana como profesional. Se expresan en tres dimensiones y se concretan en saberes desarrollados por los alumnos y promovidos por los profesores. Las tres dimensiones son las competencias socioculturales para el tránsito del sujeto en las distintas circunstancias de vida; las competencias técnico instrumentales, que permiten que los individuos y los grupos participen de manera efectiva en todos los campos sociales

relevantes; y las competencias para el desempeño crítico reflexivo de una profesión en contextos sociales complejos.

Las competencias para la vida se adquieren en el tránsito del sujeto por los espacios sociales e institucionales de los diferentes niveles educativos y constituyen la base para adquirir las competencias profesionales en el nivel de educación superior. Estas tres dimensiones de la competencia constituyen las competencias profesionales integradas y son los que garantizan el éxito de los egresados en el trabajo profesional y su realización como sujeto biopsicosocial, en el contexto de la Tercera Revolución Científico-tecnológica, la sociedad del conocimiento, la sociedad global y su entorno ecológico. Esta concepción se explicita en el esquema siguiente.

### **3 El desarrollo curricular por competencias profesionales integradas del CUCS**

El Currículum por Competencias Profesionales Integradas se organiza recuperando las tres dimensiones propuestas por Alicia de Alba: social, institucional y pedagógico-didáctica <sup>32</sup>.

La dimensión social es aquella que se refiere a los aspectos históricos y sociales del currículum y está constituida por el contexto económico y político, los avances científicos, tecnológicos y disciplinares, el perfil epidemiológico y demográfico, sus relaciones con el mercado laboral, la oferta educativa de recursos humanos en salud y los aspectos ético-normativos de la profesión. Los anteriores son elementos que deben permear el perfil profesional de egreso de los programas educativos.

La dimensión institucional se refiere a los aspectos establecidos y consolidados de la U de G y del CUCS que sirven de articulación entre la dimensión social del currículum y su concreción en la práctica educativa y docente. Se expresa en los ejes estratégicos del programa de desarrollo institucional de la red y del CUCS y en la normatividad vigente, así como en el contexto de las políticas educativas nacionales e internacionales.

La dimensión pedagógico-didáctica hace referencia a los procesos de planeación educativa expresados en los planes y programas de estudio,

---

32 De Alba, A. En Comité Técnico del Programa de Desarrollo Curricular. Programa de Evaluación del Modelo de Competencias Profesionales Integradas, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2008.

en las prácticas docentes, profesionales, tutoriales y de evaluación de aprendizajes de CPI, así como a los recursos materiales y humanos con que cuenta el CUCS para operacionalizar su propuesta curricular.

Desde estas dimensiones se identifican las necesidades y demandas de formación profesional y son elementos para construir el perfil profesional del currículum por CPI de las carreras del CUCS. También permiten identificar los requerimientos organizacionales, materiales, humanos y financieros requeridos para su implementación.

Los elementos que caracterizan la propuesta curricular por competencias profesionales integradas del CUCS son:

1. Una fundamentación en el enfoque complejo y constructivista estructural desde el que se reconocen las necesidades y demandas de competencias profesionales integradas para la construcción de los perfiles considerando los conocimientos científico-disciplinarios, los problemas de la realidad social, laboral, económica y política, además de las visiones y significados simbólicos de los sujetos sociales de la institución educativa.
2. Un perfil profesional por competencias profesionales integradas, que se desarrolla a través de una estructura de saberes (prácticos, teórico-metodológicos y valores formativos), y es la base de la competencia profesional, de competencias socioculturales (clave) y competencias técnico-instrumentales (transversales), necesarias para el desempeño profesional y social de alumnos y académicos en contextos complejos. Un profesional de ciencias de la salud que identifique, analice, resuelva problemas e influya en su entorno social e histórico; que sea capaz de aplicar teorías, métodos y técnicas que incidan en la transformación de la realidad a través de un proceso de interpretación y relación interdisciplinar.
3. Una dimensión pedagógico-didáctica, en la que se prioriza: a) la capacidad para analizar y resolver problemas de la realidad y obtener resultados; b) la articulación de los conocimientos generales con los profesionales y con las experiencias en el trabajo; c) enseñar cómo aprender sobre la asimilación de conocimientos; d) cómo aprende el alumno; e) el aprendizaje significativo y relevante; f) aprender a discutir y trabajar en grupo; g) la evaluación del

desempeño de alumnos y profesores con juicio crítico y valores ante situaciones reales o simuladas; h) la eficiencia y calidad de alumnos, académicos y administrativos en el proceso educativo; i) la competitividad de las instituciones y de sus egresados.

4. Un profesor como intelectual reflexivo crítico <sup>33</sup>, mediador, gestor del conocimiento y tutor que integra las funciones académicas de docencia, investigación y extensión.

5. Un alumno que construye el conocimiento en interacción con los objetos del contexto social y natural, lo que obliga a la discusión sobre el tipo de sociedad y ser humano de referencia, y a poner en acción las competencias profesionales integradas necesarias para la vida cotidiana y profesional.

6. Una estructura y organización curricular basada en competencias profesionales integradas y las áreas de formación establecidas según el Reglamento General de Planes de Estudio de la Universidad de Guadalajara: Básico Común, Básico Particular, Especializante y Optativa Abierta; integradas por unidades de aprendizaje, alrededor de ejes curriculares o líneas de formación.

7. Un elemento innovador para la organización curricular en este modelo es el de los ejes transversales <sup>34</sup> al plan de estudios. Los ejes curriculares transversales corresponden al conjunto de saberes que de manera cruzada estarán presentes desde el inicio hasta el final de la formación de todos los profesionales de la salud y con los cuales se identificará prioritariamente cada unidad de aprendizaje. Los ejes curriculares que se reconocen en los Planes de Estudio para los profesionales de la salud son:

- a) el científico (epistémico-metodológico),
- b) el de educación y comunicación social e intercultural,
- c) práctico (experimental, social, profesional) y
- d) el de gestión de proyectos (profesional, laboral, de vida).

8. Las unidades de aprendizaje deberán de cuidar la coherencia

---

33 Giroux, H. Los Profesores como Intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Paidós, 1990.

34 Acosta Sanabria, Rafael. "Inserción del Eje Transversal, Responsabilidad Social", en los Planes de Estudio en la Universidad Metropolitana. Consultado el 19 de febrero de 2009 en: [http://www.unimet.edu.ve/servicio\\_comunitario/eje\\_trans\\_acosta.doc](http://www.unimet.edu.ve/servicio_comunitario/eje_trans_acosta.doc).

entre las áreas de formación y los ejes curriculares en dos sentidos: horizontal y vertical, para permitir que los alumnos seleccionen su movilidad y trayectoria académica en el currículum.

9. Unidades de aprendizaje construidas a partir de las competencias profesionales integradas definidas en el perfil de egreso de cada uno de los programas educativos, que propicien el aprendizaje significativo relevante a través de estrategias didácticas congruentes con el modelo pedagógico.

10. Una estrategia de evaluación y seguimiento permanente del currículum con base en investigación educativa y que considere las dimensiones social, institucional y pedagógico-didáctica favorece su enriquecimiento y prioriza la investigación-acción participante.

Los Comités Consultivos de Carrera deben evaluar el perfil profesional de su plan de estudios y promover adecuaciones para cuidar su pertinencia con las necesidades y demandas de la dimensión social, institucional y pedagógico-didáctica y con las competencias profesionales integradas que se han señalado en párrafos anteriores (socioculturales, técnico-instrumentales y profesionales).

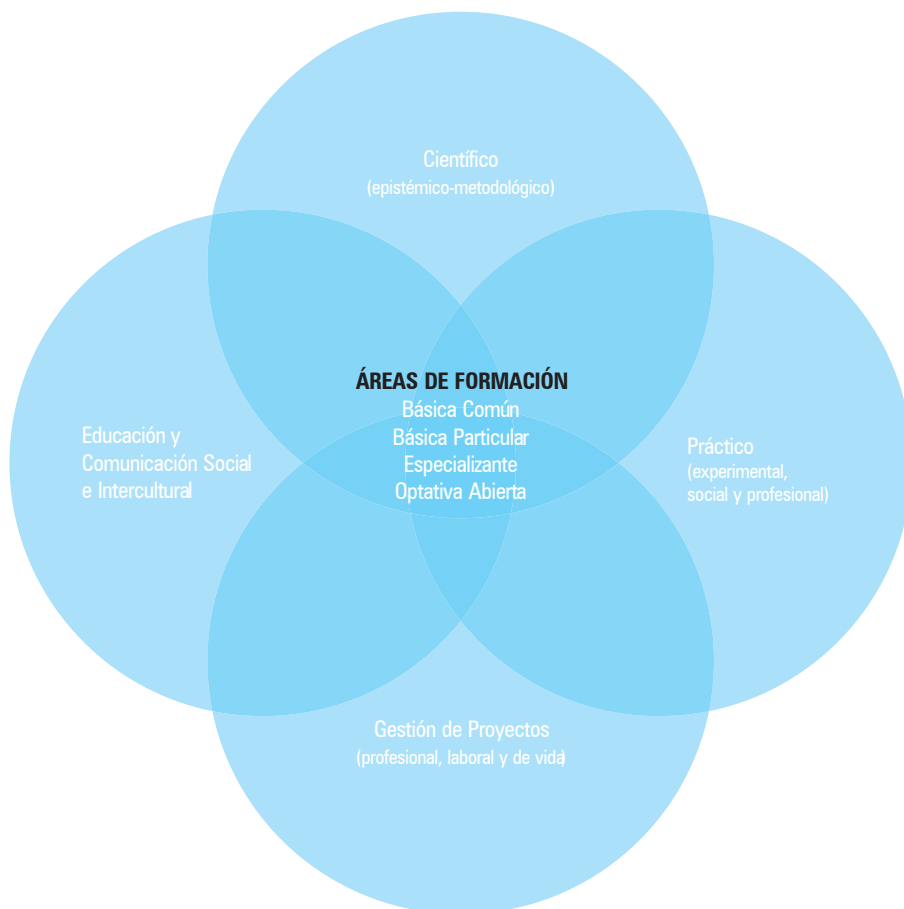
Los ejes curriculares transversales <sup>35</sup> corresponden al conjunto de saberes que de manera transversal estarán presentes de inicio al final de la formación de todos los profesionales de la salud y con los cuales se identificará prioritariamente cada unidad de aprendizaje. Los ejes curriculares que se reconocen en los planes de estudio para los profesionales de la salud son: a) el científico (epistémico-metodológico), b) el de educación y comunicación social e intercultural, c) práctico (experimental, social, profesional) y d) el de gestión de proyectos (profesional, laboral, de vida).

---

35 Ibidem

Lo anterior orienta la construcción de los planes de estudio que se ilustra de la siguiente manera.

## EJES CURRICULARES TRANSVERSALES



### 4 Estructura académico administrativa y currículum

Para implementar el presente modelo educativo, el Centro Universitario de Ciencias de la Salud cuenta con la estructura académico administrativa que se presenta más adelante en el organigrama del CUCS.

La autoridad máxima es el Consejo de Centro Universitario y en línea directa la Rectoría del Centro. Hacia los lados con línea de staff se en-



cuenta la Junta Divisional, el Consejo Social de Centro Universitario, el Patronato de Centro Universitario y la Oficina de Comunicación Social. De Rectoría dependen la Secretaría Administrativa y la Secretaría Académica, así como las tres divisiones en las que se incorporan los 19 departamentos. Las instancias que dependen de las Secretarías son las siguientes.

Secretaría Administrativa:

- Coordinación de Control Escolar
- Coordinación de Personal
- Coordinación de Servicios Generales
- Coordinación de Finanzas

Secretaría Académica:

- Coordinación de Planeación
- Coordinación de Tecnologías del Aprendizaje
- Coordinación de Investigación
- Coordinación de Posgrado
- Coordinación de Especialidades Médicas
- Coordinación de Extensión
- Coordinación de Servicios Académicos
- Coordinaciones de Programas Educativos:
  - ~ Lic. en Nutrición
  - ~ Lic. en Medicina
  - ~ Lic. de Cirujano Dentista
  - ~ Lic. en Psicología
  - ~ Lic. en Cultura Física y Deportes
  - ~ Lic. en Enfermería Escolarizada
  - ~ Lic. en Enfermería Semiescolarizada
  - ~ TSU en Radiología e Imagen
  - ~ TSU en Prótesis Dental.
  - ~ TSU en Emergencias, Seguridad Laboral y Rescates
  - ~ TMP en Enfermería
  - ~ TMP en Enfermería Semiescolarizada

Los departamentos que integran cada división son:

División de Disciplinas Básicas para la Salud:

1. Morfología
2. Fisiología
3. Microbiología y Patología
4. Psicología Básica

5. Neurociencias
6. Ciencias Sociales
7. Disciplinas Filosófico-Metodológicas e Instrumentales
8. Biología Molecular y Genómica

División de Disciplinas Clínicas para la Salud:

9. Clínicas Médicas
10. Clínicas Quirúrgicas
11. Reproducción Humana, Crecimiento y Desarrollo Infantil
12. Clínicas de Salud Mental
13. Clínicas Odontológicas Integrales
14. Enfermería Clínica Integral Aplicada

División de Disciplinas para el Desarrollo, Promoción y Preservación de la Salud Comunitaria:

15. Salud Pública
16. Odontología para la Preservación de la Salud
17. Ciencias del Movimiento Humano, Educación, Deportes, Recreación y Danza
18. Psicología Aplicada
19. Enfermería para la Atención, Desarrollo y Preservación de la Salud Comunitaria

Esta estructura académico administrativa del CUCS por divisiones y departamentos propicia el trabajo interdisciplinario, la movilidad estudiantil y docente y la creación nueva oferta educativa a partir de los recursos con los que cuenta.

Las divisiones son las entidades académico-administrativas que agrupan un conjunto de departamentos que son las unidades académicas básicas, donde se organizan y administran las funciones universitarias de docencia, investigación y difusión.<sup>36</sup>

En los departamentos se concentran académicos que realizan trabajo colegiado en unidades departamentales como las academias, institutos, centros y laboratorios. Cada departamento, además, puede organizar unidades de apoyo de acuerdo a sus necesidades para las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión. Los programas de

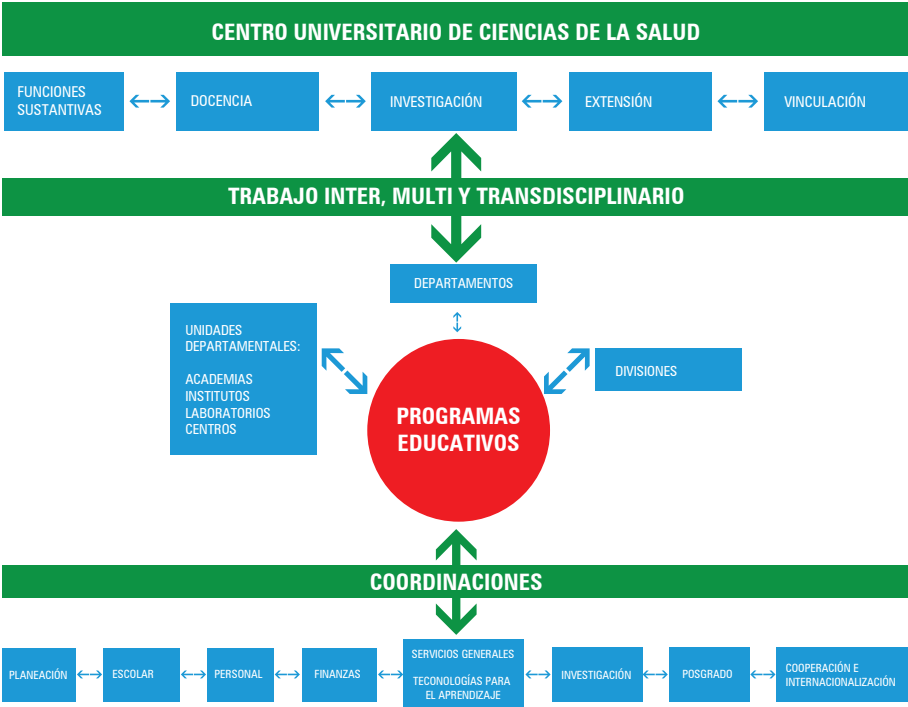
---

36 Pérez García, Irma Susana y J. Jesús Huerta Amezola. "La Red Universitaria en Jalisco: Una Aproximación a los Modelos Académicos de los Centros Universitarios." En revista EDUCAR. Revista de educación / nueva época núm. 6 / julio-septiembre 1998.

las unidades de aprendizaje se planifican, ejecutan y evalúan en las academias; también retroalimentan los planes de estudio de los programas educativos.

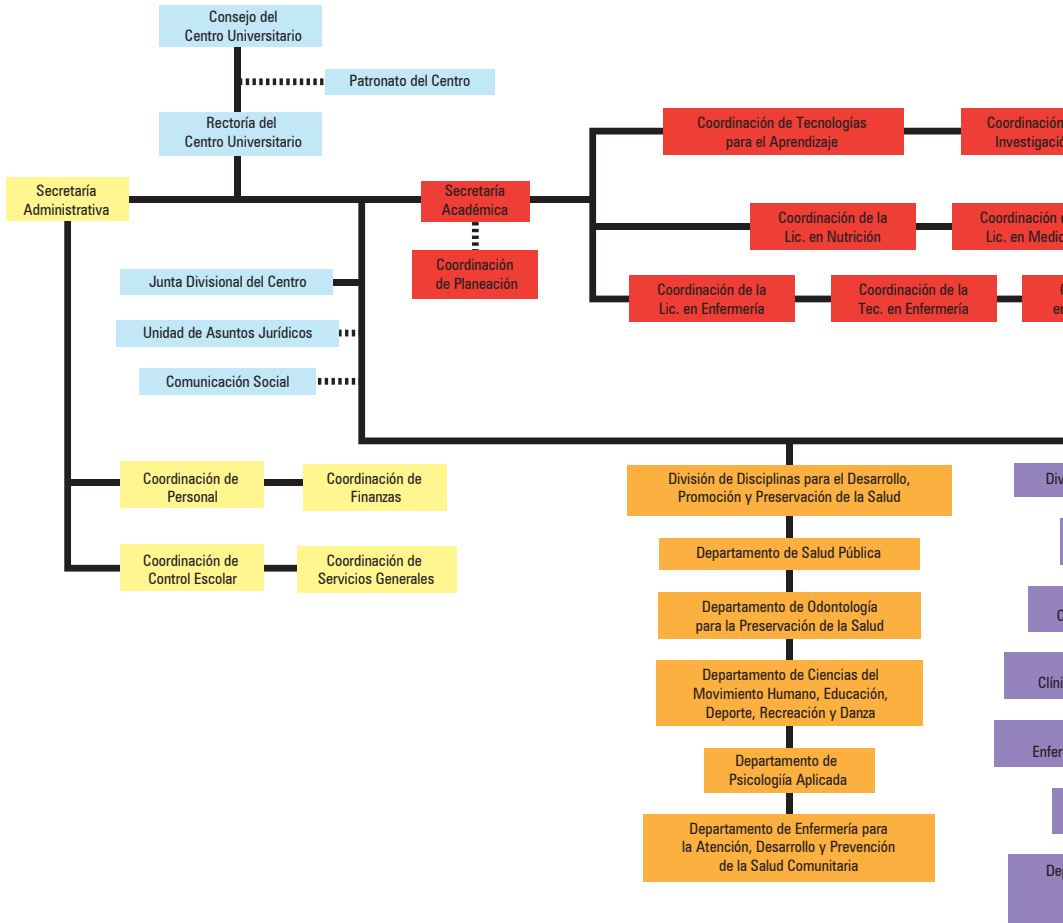
Los colegios departamentales son los órganos académicos de consulta y toma de decisiones relacionadas con actividades docentes, de investigación y de difusión de los departamentos, con capacidad para la revisión y evaluación de planes y programas académico-administrativos en su ámbito, de conformidad con las políticas institucionales de desarrollo y los programas operativos del Centro Universitario <sup>37</sup>.

En esta lógica de organización académico administrativa es importante ver como las diferentes instancias del Centro Universitario de Ciencias de la Salud se vinculan y responden a las necesidades de formación de los programas educativos. Esto se puede observar en el siguiente esquema.

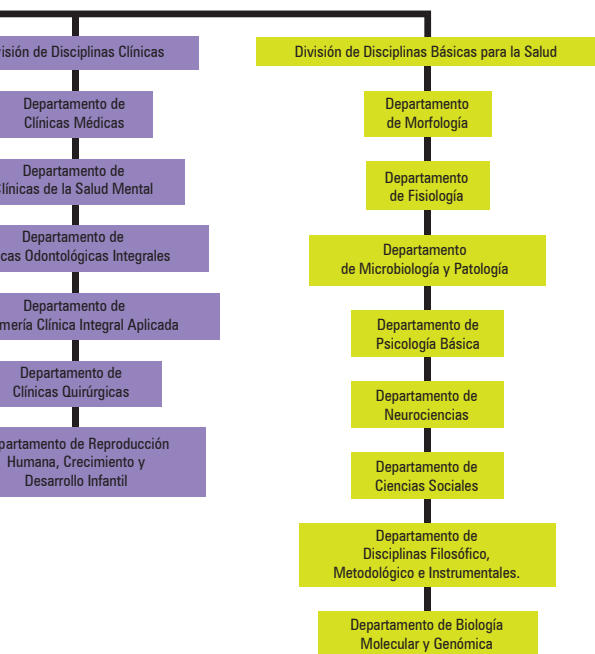
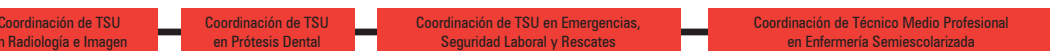
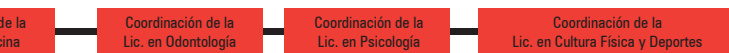


37 Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara, Capítulo VII, de los Colegios Departamentales. pág. 30.

# Organigrama del Centro Universitario



# rsitario de Ciencias de la Salud



## 5 La gestión del enfoque académico por competencias profesionales integradas

La gestión académica del currículum por competencias profesionales integradas del CUCS responde a las políticas que buscan una mayor eficiencia de los recursos, acreditando calidad y competitividad de los programas y egresados ante el mercado de servicios educativos y el mercado laboral, respectivamente; se enfoca también en mantener la identidad socio-histórica que brinde respuesta a las demandas de equidad social con la participación democrática de sus miembros.

La teoría para la gestión académica del currículum por competencias profesionales integradas se sustenta en la epistemología estructural constructivista formulada por Bordieu y en el enfoque complejo de Morín que se ha venido desarrollando anteriormente <sup>38</sup>.

Desde la perspectiva del CUCS, la gestión académica es participativa, considera una dimensión pedagógico-didáctica, institucional y socio-política, en la que participan alumnos, académicos y administradores, y toma en consideración al sujeto, a la institución y al contexto socioeconómico.

Esta perspectiva implica el compromiso de los alumnos y docentes para desarrollar una gestión democrática del proceso educativo (evaluación, planeación, ejecución y mejora continua de tipo participativo) en sus propios espacios (aula, academia, espacios de práctica profesional, etc.) de acuerdo a los consensos políticos institucionales; pero también requiere por parte de los administradores y dirigentes universitarios el compromiso de respetar estos espacios y de realizar la gestión en razón de los intereses de la comunidad académica, con respecto a las políticas públicas locales, regionales e internacionales.

Con el impulso de las políticas de gestión de recursos humanos en el ámbito de las instituciones educativas a principios de este siglo, como una herramienta de negociación colectiva que tiene importancia en las propuestas democráticas de gestión social para el desarrollo del currículum, el diálogo social es indispensable. Éste puede ser definido como “una herramienta de negociación colectiva que busca reunir a diversos actores sociales con el objetivo de acordar, compartir o identificar accio-

---

38 Morín. Op cit.

nes a seguir en una ámbito específico de interés común” <sup>39</sup>.

En la década de los ochenta y noventa en los Países Bajos, se genera una mayor precisión con respecto al concepto de gestión de calidad de la educación superior. De acuerdo con Kells, Maassen y de Haan <sup>40</sup>, aquél es el conjunto de actividades que tiene por objeto reunir, analizar y usar información sobre el funcionamiento de la propia institución o partes de ella. Esta información puede ser usada para mantener o mejorar, hasta donde sea posible, el funcionamiento o para responder a demandas externas de evaluación.

Retomando a los autores mencionados, los elementos que integran el proceso de gestión de la calidad educativa del currículum por competencias profesionales integradas del CUCS son el monitoreo, la investigación institucional, el análisis y la autoevaluación.

---

39 OPS/OMS. Guía metodológica para el diseño e implementación del diálogo social en salud. Washington D. C. 2003.

40 Kells, H.R., P Maasen y J de Haan. La gestión de la calidad en la educación superior: Un manual para evaluaciones internas y externas en universidades y escuelas superiores. Puebla, Universidad de Puebla y UAM-Azcapotzalco, 1992.





CAPÍTULO III

**MODELO PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO**  
**DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD**

### **III MODELO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD**

El modelo pedagógico-didáctico del CUCS, al igual que el educativo y el académico, es una representación de la realidad educativa, una construcción teórico formal que, fundamentada científicamente, interpreta, diseña y ajusta la realidad educativa a una necesidad histórica concreta de la institución.

Aunque se reconoce una concepción orientadora y normativa del modelo pedagógico, es provisional y transitoria, y se enriquece a partir de la experiencia de la práctica educativa en un momento histórico determinado. El modelo pedagógico orienta el funcionamiento de la institución educativa hacia el proceso enseñanza-aprendizaje y hacia las relaciones entre los sujetos dentro de los contextos de aprendizaje.

Para los fines conceptuales del CUCS, se retoman diferentes conceptos del modelo pedagógico. Así, Reyes G. lo define como:

*“... una forma de concebir la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje que consta de varios elementos distintivos, entre ellos señala una concepción de cuál es el fin de la educación, un presupuesto sobre lo que es el alumno, una forma de considerar al profesor, una concepción de lo*

*que es el conocimiento y a su vez una forma de concretar la acción de enseñanza aprendizaje” 41.*

De acuerdo con Agüero, un modelo pedagógico se refiere a:

*“Las diferentes maneras de concebir el método de enseñanza, los contenidos, su organización, las técnicas, los materiales, la evaluación y la relación entre los distintos actores que se desprende de las distintas concepciones de aprendizaje, así como de la concepción de ser humano y de sociedad que se desean formar a través de la escuela” 42.*

En este sentido, para Tünnermann, el modelo pedagógico es la concreción tanto del modelo académico como del modelo educativo. Si bien el modelo pedagógico está estrechamente ligado al modelo educativo, se distingue de él porque mientras en éste se abordan las generalidades relacionadas con el ideario filosófico, político y social de la institución, en el modelo pedagógico se encuentran las cuestiones específicas que fundamentan las formas de relación entre docentes y alumnos en los distintos espacios y modalidades en las que se promueve el aprendizaje.

A su vez, se distingue del modelo académico porque mientras éste se refiere a las condiciones generales de infraestructura y formas de organización académico administrativa (escuelas, facultades, departamentos, divisiones), a las formas y fundamentos de la organización curricular y a la gestión de su proceso, el modelo pedagógico-didáctico, en congruencia con la organización académica, orienta las actividades de enseñanza y aprendizaje que realizan docentes y alumnos, así como la planeación e instrumentación didáctica de estas actividades y la evaluación del aprendizaje.

En el contexto del CUCS, el modelo pedagógico se comprende como una dimensión del modelo educativo relacionada con los conceptos, las políticas y las estrategias que guían las prácticas de planeación, instrumentación didáctica y evaluación que realizan los sujetos sociales del proceso enseñanza-aprendizaje para propiciar aprendizajes significativos y relevantes en los espacios del aula, los laboratorios, las bibliotecas,

---

41 Reyes, F. “Modelos Pedagógicos”. Recuperado: 13 de octubre de 2008 en [fressitaforever@hotmail.com](mailto:fressitaforever@hotmail.com)

42 Agüero, M. “¿Qué es un modelo pedagógico?” DIDAC, Universidad Iberoamericana. Recuperado: 14 de octubre de 2008 de: <http://www.dida.uia.mx>

las redes y los escenarios sociolaborales, que permitan a los alumnos adquirir las competencias profesionales integradas para la vida y la empleabilidad profesional en un contexto complejo global.

Los elementos anteriores son útiles para fundamentar y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias profesionales integradas de los futuros profesionales de la salud en el CUCS.

En los siguientes apartados se presenta, en líneas generales, una visión global y breve de los elementos centrales y las relaciones del modelo pedagógico didáctico en que se sustenta la formación por competencias profesionales integradas del CUCS; ellos son: proceso de enseñanza-aprendizaje, docente, estudiante, planeación e instrumentación didáctica, evaluación del aprendizaje, tutoría y prácticas profesionales.

## 1 Proceso de enseñanza aprendizaje

En la actualidad, la educación afronta dos grandes retos: por un lado tiene que desarrollar una formación comprensiva que desarrolle al máximo las capacidades de cada persona y, por otro, formar sujetos prácticos, autónomos y crítico-reflexivos capaces de tomar decisiones en su vida social y profesional.

Atender estos dos retos, a decir de Pérez Gómez <sup>43</sup>, se dificulta no por falta de información y datos, sino por la calidad de los mismos y la tarea para seleccionarlos. Dicho autor propone que para conocer y comprender la complejidad de la realidad contemporánea no es suficiente con retener y almacenar información enciclopédica, sino buscarla y manejarla, organizarla en torno a modelos explicativos, reformularla, aplicarla y evaluarla con criterios y valores debatidos y consensuados.

Por tal motivo, Pérez Gómez supone que las carencias de los estudiantes no se deben, por lo general, a un déficit de información y datos, sino a la organización significativa y relevante de las informaciones fragmentadas y sesgadas que reciben en sus contactos con los medios de comunicación y con los docentes.

A ello se agrega, desde la experiencia en el CUCS, que buena parte de

---

43 Pérez Gómez, A. "¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción", en: Sacristán, J. Gimeno (Comp.) Educar por competencias ¿qué hay de nuevo? Madrid, Morata, 2008.

las prácticas que se realizan son de tipo empírico y no se presenta en ellas una reflexión que considere la teoría que se gestiona en diversos medios.

Así, el reto para formar a un individuo práctico, autónomo y crítico-reflexivo es la dificultad para utilizar la gran cantidad de información en cuerpos organizados de proposiciones que ayuden a comprender los problemas con que se relaciona en los espacios sociales donde aprende, y que le permitan actuar en y transformar la realidad.

Ante la insatisfacción de los procedimientos para establecer la relación entre la práctica y la búsqueda de información pertinente para formar estudiantes relativamente autónomos y crítico-reflexivos capaces de conocer, entender y transformar la realidad, se incorporan nuevas formas de enseñar y aprender.

Existen diversas acepciones para cada uno de estos términos. En cuanto a la enseñanza, la variedad de apreciaciones se debe a la complejidad de funciones y responsabilidades que cada día se le adjudican al docente. Desde un sentido etimológico, la enseñanza (del latín *insignare*) se concibe como “la acción de comunicar algún conocimiento, habilidad o experiencia a alguien con el fin de que lo aprenda, empleando para ello un conjunto de métodos, técnicas, en definitiva procedimientos, que se consideran apropiados”<sup>44</sup>.

Por su parte Stenhouse, desde una visión curricular, concibe a la enseñanza como:

*“... las estrategias que adopta la escuela para cumplir con su responsabilidad. Enseñanza no equivale meramente a la instrucción, sino a la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios, y la estrategia de enseñanza constituye un importante aspecto del currículo”*<sup>45</sup>.

A su vez, en la perspectiva crítico reflexiva, se considera que la enseñanza no puede reducirse al simple adiestramiento en las habilidades prácticas, sino que, por el contrario, implica la educación de una clase de

---

44 Monereo, C. (Coord). Estrategias de enseñanza aprendizaje. Formación de profesores y aplicación en la escuela. Barcelona, Grao, 2000.

45 Stenhouse, L. Investigación y desarrollo del Curriculum. Madrid, Morata, 1987.

intelectuales para el desarrollo de una sociedad libre y democrática <sup>46</sup>.

De esta manera, el concepto de enseñanza se refiere, en un primer término, a un conjunto de métodos, estrategias y técnicas que se aplican intencionadamente para propiciar un aprendizaje; sin embargo, ello no es suficiente, dado que desde el contexto de la educación por competencias profesionales integradas, no cualquier forma de enseñar es congruente para promover aprendizajes acordes a este enfoque educativo; se requiere de aquellos procedimientos que facilitan y estimulan el aprendizaje de las competencias profesionales y técnico-instrumentales, y junto con ellas, las competencias socioculturales, que fomentan las cualidades humanas consideradas valiosas para formar estudiantes como ciudadanos activos y críticos de sus múltiples contextos culturales.

Al establecer una propuesta educativa que toma como eje al estudiante y al aprendizaje, la enseñanza no se minimiza, ni mucho menos desaparece, al contrario, ésta adquiere mayor importancia, dado que se requiere diversificar los métodos, las estrategias y las técnicas para formar individuos que se ubiquen en los problemas de la realidad sociolaboral, en el contexto de la saturación de información y datos de una sociedad del conocimiento y un mundo global cambiante.

Para formar estudiantes autónomos y crítico-reflexivos, que sean responsables de su desarrollo y de su proyecto de vida, se plantea promover un aprendizaje significativo y relevante. Significativo porque se reconoce que los seres humanos, desde su origen, aprenden y construyen de manera espontánea significados de su vida cotidiana; significados relacionados con sus intereses en contextos concretos históricamente condicionados. Pérez Gómez comenta que:

*“Los significados, como representaciones subjetivas de la realidad, son siempre polisémicos, en parte reflejan la realidad y en parte reflejan el modo de ver del sujeto, representan la realidad desde la perspectiva de quien elabora la representación, y cada sujeto va construyendo sus plataformas subjetivas de representación con las representaciones ajenas que respira en su contexto familiar y cultural”* <sup>47</sup>.

---

46 Giroux. Op cit.

47 Pérez Gómez. Op cit.

El aprendizaje es relevante porque le permite al ser humano adquirir significados que se consideran útiles para sus propósitos vitales, y porque prepara al individuo para ver la realidad desde diferentes puntos de vista, mirada que depende de la capacidad para discernir ciertos aspectos críticos para su uso simultáneo.

Lo relevante es útil porque aporta un sentido necesario para clarificar y afrontar los problemas básicos de la vida personal y profesional, para ampliar sus horizontes de conocimientos, sus sensibilidades y afectos.

Así, la cuestión clave se encuentra en promover aprendizajes significativos relevantes. Para que el aprendizaje sea significativo y relevante debe cumplir dos condiciones.

En primer lugar, el contenido (saber) debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de la estructura interna (significatividad lógica: no debe ser arbitraria ni confusa), como desde el punto de vista de su posible asimilación (significatividad cognitiva: con relación a la estructura cognoscitiva y afectiva del estudiante, elementos pertinentes y relacionables); y además, debe ser técnico, práctico y crítico, en donde se reconoce que ni la teoría ni la práctica están al margen de los procesos políticos, económicos y culturales dominantes <sup>48</sup>.

En segundo lugar, el estudiante debe tener una actitud favorable (querer hacer) para aprender significativamente con los problemas de la realidad sociolaboral, es decir, debe estar motivado para relacionar lo que aprende en la realidad con lo que sabe, por lo que debe asumir un papel activo en los escenarios de aprendizaje (aula, laboratorios, bibliohemerotecas, redes, escenarios sociales y laborales) con actitud crítica, que le da la oportunidad de reflexionar significativamente.

Los procesos de significación y relevancia del aprendizaje están muy relacionados con su utilidad. Que los conocimientos aprendidos sean aplicados en los procesos de interacción sociolaboral, es decir, que puedan ser efectivamente utilizados cuando las circunstancias en las que se encuentra el estudiante así lo exijan, debe ser una preocupación constante de la educación.

---

48 Giroux. Op cit.

El proceso mediante el cual se produce el aprendizaje significativo relevante requiere una intensa actividad por parte del estudiante, que incluye:

- a) Tener claridad de su proyecto de vida, construido a partir de sus intereses e historia sociofamiliar.
- b) El contacto con los problemas prácticos de la realidad social, profesional y laboral tempranamente y no solo al final de su formación.
- c) La adquisición del nuevo conocimiento y producción de significado, los cuales deben establecer relaciones entre el nuevo contenido y los elementos ya disponibles en su estructura cognoscitiva, juzgar o decidir la mayor o menor pertinencia de éstos; matizarlos, reformularlos, ampliarlos o diferenciarlos en función de lo aprendido.
- d) La utilización del nuevo conocimiento para interpretar y buscar soluciones a los problemas de la realidad con juicio crítico-reflexivo.

Aprender a aprender es uno de los propósitos más ambiciosos de la educación, implica realizar aprendizajes significativos relevantes. Esto conlleva ejercer una reflexión crítica de las propias creencias y juicios en una amplia gama de situaciones y circunstancias. Con este propósito se recuerda la importancia que debe otorgarse en el aprendizaje a la adquisición de estrategias cognitivas de descubrimiento y transformación, así como de planeación y regulación de la propia actividad.

Así, la mayoría de los elementos antes mencionados parten de concepciones psicosociales sobre el aprendizaje, que en todo momento buscan orientar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones sociales con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean flexibles, abiertas y que acepten la diversidad.

No es casualidad centrar el diálogo grupal alrededor de los aprendizajes significativos relevantes y ubicar al currículum como consecuencia de los procesos cognitivo reflexivos y autorregulados. No se deja de lado el contenido, sólo que debe observarse a la luz de los aprendizajes sig-



nificativos relevantes. Importa lo que el alumno aprende, pues implica elaborar un conocimiento nuevo para el individuo o para la colectividad.

Además, se presenta la exigencia de que los conocimientos que se enseñan y aprenden sean aplicativos. Debe existir una estrecha relación entre la teoría y la práctica, por lo que los contenidos de enseñanza-aprendizaje no deben presentarse simplemente porque son necesarios; éstos parecen porque a la vez que tienen una justificación social y científica, pueden ser aplicados por los estudiantes en una situación de la vida social y profesional.

Al ser el estudiante el eje central de la nueva relación educativa, no es casualidad que las nuevas propuestas metodológicas para la adquisición de aprendizajes significativos relevantes consideren la participación de los estudiantes. Así sean metodologías dirigidas a los sujetos en lo individual o en lo colectivo (aprendizaje basado en problemas, aprendizaje significativo, aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje colaborativo, aprendizaje situado), en todo momento aparece el alumno como el actor principal del acto educativo.

Por todo lo anterior, el modelo pedagógico didáctico del CUCS está centrado en el aprendizaje más que en la enseñanza. Para propiciar el conocimiento, se propone principios como el aprender a aprender, con lo que se ofrece una cultura de aprendizaje para toda la vida (aprender a conocer); adaptar el saber a nuevas situaciones, con una actitud constante de transformación e innovación del conocimiento así como aplicación (saber hacer); propiciar el conocimiento de sí mismo y de los otros a fin de lograr una mayor tolerancia en la diversidad (vivir juntos) y forjar la propia naturaleza humana mediante una responsabilidad consigo mismo, los demás y el entorno (aprender a ser) <sup>49</sup>. A ello agregamos la necesidad de que el alumno aprenda a analizar problemas de la realidad con juicio crítico-científico y busque las soluciones a los problemas de su realidad personal y sociolaboral (saber analizar y transformar la realidad).

Ello sin desconocer que todos estos elementos también están enmarcados en una concepción de sociedad y de hombre, desde la cual se propone buscar un aprendizaje significativo relevante. Implica reconocer el potencial de los estudiantes para utilizar las posibilidades de creación y recreación para tratar de incidir en la transformación del medio en el

---

49 Delors. Op cit.

que participen y que estén dirigidos por el interés de una mayor equidad étnica, de género y económica.

## 2 Docente

En este apartado se aborda al docente en el proceso enseñanza-aprendizaje en su función pedagógico-didáctica. Otros aspectos de su quehacer en la profesión académica se abordan en el Modelo Académico.

Todo docente, independientemente del nivel educativo en el que participa, juega un papel importante. Lo que hace, cómo lo hace o dice, o deja de hacer, influye en la formación de los alumnos, los profesionistas, los trabajadores y los ciudadanos en general. Así, la responsabilidad de los docentes universitarios no es menos importante que la de los otros niveles, su participación se sucede en un momento especial en la vida de los estudiantes, quienes, al formarse como profesionistas, consolidan sus valores para insertarse con plenitud en la sociedad <sup>50</sup>.

En las últimas décadas la función docente se ha transformado. De ser transmisor de información, en donde la exposición magistral era la estrategia por excelencia, pasó a ser guía y orientador, con un interés en propiciar ambientes adecuados para el aprendizaje grupal acercando al grupo a los problemas de la realidad social y laboral. Además se le reconoce como un intelectual comprometido con la situación social de los alumnos e interesado por cuestionar las teorías y las prácticas consideradas como represivas.

En la actualidad ya no es suficiente sólo dominar el contenido de la materia o preocuparse por el proceso grupal; ahora, el docente también asume de manera decisiva la responsabilidad frente al aprendizaje de los estudiantes y, junto con ello, también debe entenderlos como sujetos histórico sociales. Para lograr lo anterior, requiere, además de comprender los procesos cognitivos del aprendizaje de los estudiantes, ser consciente del papel social y transformador que juegan tanto alumnos como profesores.

En esta nueva situación la función docente tiende a ser plural. Puede asumir al mismo tiempo el papel de acompañador, mediador, gestor de conocimientos y crítico. Así, el docente en su papel de gestor y promotor

---

50 Huerta, J. et al. *Práctica docente en la educación por competencias profesionales integradas*. Guadalajara, CUCS, 2008.

del aprendizaje, establece condiciones y situaciones que lo propician, requiere conocer y dominar la variedad de perspectivas pedagógicas, que le aporten una pluralidad de herramientas didácticas para enfrentar las diferentes circunstancias por la que pasan los grupos. Los docentes son considerados como intelectuales transformadores.

Desde el papel de “mediador”, el docente se ubica entre la propuesta curricular y el alumno, entre el alumno y su relación con el conocimiento, y entre el alumno y la propia realidad histórico-social. Con sus intervenciones, de manera planificada, posibilita que las acciones de aprendizaje ofrezcan un mayor o menor margen a la actividad autoestructurante del alumno <sup>51</sup>. A la vez, el alumno y el docente son mediados por el contexto institucional y social.

*“El profesor es el mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo...”* <sup>52</sup>

El docente es una persona con conocimientos, experiencias, aptitudes, actitudes y valores, que pone en juego durante el mismo proceso de enseñanza –aprendizaje. Ello es reconocido por Hernández, quien señala que el profesor

*“Es la persona que ayuda al aprendiz a reconocer todos los rasgos significativos del objeto que se aprende. El docente elimina todo lo azaroso que un aprendizaje pudiera tener y es un experto en el reconocimiento de la cognición del aprendiz, reconoce cualquier momento cognoscitivo y de esa manera puede ayudarlo a clarificar y desmenuzar los factores y los mecanismos que convergen en el hecho social...”* <sup>53</sup>

Desde la perspectiva crítico reflexiva, el papel del docente es guiar a los

---

51 Coll, C. “Un marco psicológico para el currículum escolar”, en Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. México, Paidós, 2000.

52 Díaz Barriga, F. “Una aproximación al análisis de la obra piagetana en la educación”, en Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones. México, Paidós, 1999.

53 Hernández Rojas, Gerardo. “Caracterización del Paradigma Constructivista”, en Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas). Coordinador: Frida Díaz Barriga Arceo. México, ILCE- OEA, 1997.

estudiantes a cuestionar las teorías y las prácticas consideradas como represivas (incluyendo aquéllas que se dan en la propia escuela), animando a generar respuestas liberadoras tanto a nivel individual como colectivo, las cuales ocasionen cambios en sus actuales condiciones de vida.

Es un cuestionador social, con una concepción del mundo transformador pero con un conocimiento de toda la ciencia, cultura y tecnología moderna que eleve aún más la concepción del mundo; ayuda a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones hegemónicas con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas y no homofóbicas <sup>54</sup> .

Conviene precisar que los objetos de aprendizaje son complejos y, ante ellos, el docente primero los trata y prepara de forma que al presentarlos a los alumnos éstos puedan entenderlos mejor; para ello usa una variedad de apoyos para la enseñanza como ejemplos, analogías o metáforas, problemas, etc. Estas formas novedosas de enseñanza pretenden motivar y enlazar los nuevos conocimientos con aquellos elementos cognitivos o situaciones que los estudiantes saben, conocen o han vivido, y que les permite encontrar el sentido de aplicación.

De esta manera, el docente requiere convertirse en un conocedor de los procesos de aprendizaje, se debe apoyar en las ciencias cognitivas, implementar acciones que involucren tanto la heterogeneidad de estos procesos como la diversidad de capacidades presentes en sus alumnos y las condiciones ecológicas, económicas y sociales <sup>55, 56</sup> . Pero a la vez, también requiere ser teórico y práctico que combina teoría e imaginación y técnica.

Así, la función docente no es rígida, sino abierta, flexible y cambiante. Le implica asumir papeles más dinámicos y sensibles ante los problemas sociales.

Puede ser permisivo, pero firme en sus actitudes, o más directivo pero

---

54 Giroux. Op cit.

55 Panitz, Ted. "Definición de aprendizaje colaborativo contra cooperativo". En <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>, recuperado el 20/06/03 Traducción Huerta, J. e I Pérez. Material usado en la Compilación del curso: "Estrategias de enseñanza aprendizaje", del Diplomado en Docencia por competencias profesionales, CUCS, 2003.

56 Tinzman M.B. et al. "¿Qué es el aula colaborativa"? En <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl/esys/collab.htm>, recuperado el 04/05/03 Traducción Huerta, J. e I Pérez. Material usado en la Compilación del curso: "Estrategias de enseñanza aprendizaje", del Diplomado en Docencia por competencias profesionales, CUCS, 2003.

abierto a los cambios; ello dependiendo del grado de participación, responsabilidad y compromiso de los alumnos. Es decir, a la vez que gestiona el aprendizaje también puede dar libertad para que el alumno tome decisiones; puede aceptar una mayor participación y responsabilidad de los alumnos para que asuman la posibilidad de transformar la sociedad, también es capaz de compartir la autoridad.

La función del docente como mediador tampoco es nueva. Algunos de sus rasgos se desarrollan en las actividades regulares que desempeña día con día. Esta mediación puede ser individual, con breves exposiciones, o mediante la coordinación y retroalimentación en grupos reducidos, medianos o numerosos.

Lo puede hacer también, cuando reparte tareas entre equipos y vigila la realización de las mismas de manera flotante al acercarse y retroalimentar el avance en el trabajo realizado en pequeños grupos, como si fuera un profesor tutor o en grupos medianos o numerosos. Preocupado por formar a los alumnos en un ambiente de permisividad y responsabilidad, el docente asume la flexibilidad en el proceso, en la medida en la que los grupos están preparados para asumirla. <sup>57, 58</sup>.

El trabajo docente se torna más complejo cuando se realiza desde el enfoque educativo de las competencias profesionales integradas; este tipo de educación presenta nuevas demandas y exigencias a los docentes. Una educación por competencias les exige asumir su quehacer profesionalmente, manejar plenamente su disciplina y estar preparados pedagógica y didácticamente para elaborar, interpretar e implementar programas de estudio por competencias profesionales integradas; pero, sobre todo, les demanda reforzar una actitud abierta, flexible y sensible para responder a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y, sobretodo, para desarrollar la competencia para analizar y resolver problemas complejos de la realidad sociolaboral.

Ser un docente competente implica un dominio del saber y del hacer en una situación y contexto determinado, requiere tomar decisiones funda-

---

57 Alborg. "Innovación de proyectos en la educación superior. Cómo implementar la educación orientado a proyectos", en <http://auc.dk/fak-tekn/aalborg/engelsk/proyect.html>, recuperado el 04/05/03. Traducción Huerta, J. e I Pérez. Material usado en la compilación del curso: "Estrategias de enseñanza aprendizaje", del Diplomado en Docencia por Competencias Profesionales, CUCS, 2003.

58 Grunefeld Hetty y Silén Charlotte. "Comparación entre el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje orientado a proyectos", en [http://www.unimaas.nl/uniscene/frames/workgroup\\_staffdev.htm](http://www.unimaas.nl/uniscene/frames/workgroup_staffdev.htm). Recuperado el 04/05/03. Traducción Huerta, J. e I Pérez. Material usado en la Compilación del curso: "Estrategias de enseñanza aprendizaje", del Diplomado en Docencia por competencias profesionales, CUCS, 2003.

mentadas a fin de que los alumnos aprendan las competencias. Un docente competente se forma y es capaz de afrontar y resolver situaciones inéditas al poner en juego todos sus saberes.

Las cualidades de un docente competente pueden relacionarse con los saberes propuestos por la UNESCO en 1996. Saber, que implica una serie de conocimientos para comprender situaciones y problemas relativos a la práctica docente; por lo que se requiere formación para la enseñanza y la gestión de aprendizajes con sentido y significado en la vida cotidiana y la práctica profesional de sus alumnos y del propio docente.

Saber hacer, que implica un conjunto de conocimientos para actuar con habilidad y propiciar respuestas concretas ante los problemas generados en la práctica; para ello se requiere de una formación y educación continua para el dominios del campo disciplinar en el cual ejerce la docencia. Saber ser, que contempla actitudes y valores que se establecen en las actividades educativas; por lo que requiere formación humana y ética profesional. Y saber convivir, entendido como creencias vinculadas al modo de desarrollar la actividad docente en donde se requiere una formación para comprender su realidad social e interactuar como sujeto en su gremio. <sup>59</sup>, <sup>60</sup>

En conclusión, la función docente se puede resumir en los siguientes términos: es quien planifica y domina su disciplina vinculándola con los problemas de la realidad social, laboral y profesional; posee formación y experiencia para orientar, ampliar, enriquecer y clarificar los conocimientos de los estudiantes a través de las acciones que él construye mediante la gestión de los procesos de aprendizaje; es capaz de incorporar el uso de herramientas tecnológicas y dar cuenta argumentada de sus acciones emprendidas en el ámbito educativo con actividades de investigación que posibilitan un apoyo real y explícito a su ejercicio docente en el área del conocimiento en la cual está inserto como profesor, así como en su interés por gestionar el aprendizaje con pasión y fe para crear un mundo mejor; es quien que hace prevalecer los principios del bien común, del esfuerzo humano y la equidad social con tendencias de promover todos los grupos sociales, sin excepción.

---

59 Crocker, R. y A Magaña.. El académico universitario competente. Evaluación participativa de su trabajo profesional. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2004.

60 Huerta, J. Pérez, y G. Carrillo. "Referentes conceptuales para la enseñanza centrada en el aprendizaje. Principios para un aprendizaje permanente" en Revista Educación y Desarrollo (CUCS). Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2004.

### 3 Estudiante

Por su parte, el estudiante es quien le da vida a la escuela y define las formas de convivencia social de las nuevas generaciones. A diferencia de los docentes que tienden a permanecer en ella gran parte de su vida laboral, los estudiantes están de paso; sin embargo, su presencia, aunque fugaz, se percibe como permanente, pues la escuela se compone de una sucesión indeterminada de generaciones de estudiantes.

Es el estudiante quien en último término construye, enriquece, modifica, diversifica y coordina sus esquemas de vida tanto social como profesional; él es el verdadero artífice del proceso de aprendizaje; de él depende, en definitiva, la construcción de su propio conocimiento. Por lo que asume el papel activo dentro del aula, es crítico-reflexivo y es un constructor de su realidad social.

El docente lo puede orientar, asesorar, inducir, impulsar, apoyar, vigilar, controlar y hasta reprender, pero es el alumno quien determina qué, cuándo y cuánto aprender. Después de alcanzar un punto de descubrimiento, reconoce a la sociedad como algo profundamente imperfecto, por lo que se le alienta a compartir este conocimiento en un intento de cambiar la naturaleza dominante de la sociedad.

Así, los nuevos enfoques educativos se centran en los estudiantes y en el aprendizaje, ya sean propuestas liberales o libertarias como el constructivismo, la enseñanza colaborativa, la educación por competencias profesionales o las propuestas crítico-reflexivas.

Desde esta última perspectiva se entiende al estudiante como un sujeto que no está aislado, sino como participante en “grupos en sus múltiples contextos culturales, de clase social, raciales, históricos y sexuales, juntamente con la particularidad de sus diversos problemas, esperanzas y sueños”.<sup>61</sup>

El papel del estudiante se puede resumir a través de los siguientes aspectos: es un sujeto activo crítico y reflexivo, el principal protagonista del aprendizaje, que analiza y soluciona problemas que se presentan mediante situaciones reales y complejas de su realidad social y profesional en un contexto global; crea y recrea el nuevo conocimiento y su

---

61 Giroux, H. Op.cit.

realidad social; mantiene una reflexión crítica sobre el proceso seguido para la construcción del nuevo conocimiento; desarrolla, con base en su participación activa, una conciencia crítica frente a los procesos histórico sociales en los que participa.

Siendo el estudiante el principal actor del proceso enseñanza-aprendizaje en un modelo pedagógico de competencias profesionales integradas, para adquirir las competencias propias de su profesión que le permitan éxito en el empleo y en la sociedad, debe contar con competencias socioculturales clave (convivir en grupos heterogéneos y culturas diferentes, desarrollar su capital sociocultural y simbólico personal y familiar) y técnico-instrumentales transversales (lectoescritura, pensamiento matemático, comunicación oral y escrita en su propio idioma y en uno de circulación universal, gestión del conocimiento y de proyectos productivos, etc.), las que debe desarrollar a lo largo de su vida.

#### 4 Planeación e instrumentación didáctica

El docente, para cumplir con su función, requiere planear sus actividades.

Esta planeación debe considerar una serie de momentos organizados o pasos necesarios para cumplir con los propósitos de la enseñanza. A través de estos pasos buscará relacionar los problemas de la realidad social y laboral con el conocimiento teórico-práctico disciplinar de la unidad de aprendizaje y con el desempeño cognoscitivo de los alumnos, tomando en cuenta sus competencias socioculturales y técnico-profesionales, lo que permitirá a los docentes no sólo tener claridad sobre qué enseñar, sino también determinar las estrategias sobre el cómo enseñar.

La definición de un plan y el desarrollo de estrategias de aprendizaje no es una tarea que se resuelva fácilmente:

*“Las nuevas estrategias docentes son extremadamente difíciles de aprender e incluso de esclarecerlas ante uno mismo, en especial cuando rompen viejos hábitos y creencias y anulan destrezas duramente adquiridas. No basta con admitir que los profesores se hallan en una excelente posición para desarrollar nuevas estrategias, independientemente, sobre la base de capacidades comunes. Es preciso*



*un esfuerzo común y bien organizado y los profesores que trabajan juntos, en cooperación tienen el mismo derecho e idéntica necesidad que otros profesionales como médicos e ingenieros de informarse e investigar... ”<sup>62</sup>*

Centrar el proceso educativo del aprendizaje de competencias profesional integradas en el estudiante pone en el eje de la reflexión lo relativo a los saberes que el maestro debe tener, y que en muchas ocasiones le requieren desaprender lo aprendido para dar entrada a nuevas formas de docencia, de relación con el alumno y con el contenido que enseña.

Con su participación mediadora y crítica determina el tipo de actividades a implementar.

Por su parte, las estrategias de aprendizaje se definen como procesos de toma de decisiones en los cuales el alumno elige y recupera, de manera consciente e intencional, los saberes prácticos, conocimientos y valores que necesita para alcanzar un determinado objetivo, y en donde la complejidad de la estrategia depende de las características de la situación educativa en que se produce la acción. En otras palabras, las estrategias de aprendizaje son aquellas actividades conscientes que el alumno lleva a cabo durante la adquisición de habilidades, conocimientos y valores <sup>63</sup>.

Stenhouse prefiere el concepto de estrategia que el de método y aclara:

*“Yo prefiero el término de <<estrategia de enseñanza>>, que incluye tradicionalmente un significado de entrenar al profesor en ciertas destrezas. <<Estrategias de enseñanza>> parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor” <sup>64</sup>.*

En resumen, las estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje significativo y relevante son concebidas como procedimientos didácticos globales con cierto grado de integración. Toman en cuenta el cómo y el para qué, hacen hincapié en los resultados y en los procesos.

---

62 Monereo, C. (Coord). Op. cit.

63 Hernández. Op. cit.

64 Stenhouse. Op. cit.

En sí mismas encierran una serie de actividades, cuya pretensión es encaminar al estudiante a una situación de aprendizaje permanente.

Para implementar estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje, se requiere considerar tanto los elementos de la experiencia personal y académica previa de los estudiantes (competencias socioculturales y técnico profesionales), como la experiencia personal y profesional de los docentes; además, es necesario reconocer en ambos la ética y los valores que se manifiestan alrededor de la práctica reflexiva y los conocimientos en los escenarios sociales donde se aprende, en el contexto de la sociedad del conocimiento y el mundo global.

Por sus características de unidad y globalidad, estas estrategias ofrecen referentes para promover aprendizajes más significativos y relevantes. Algunas estrategias de enseñanza para un aprendizaje permanente de competencias profesionales integradas son: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje basado en casos, aprendizaje situado, aprendizaje basado en evidencias, aprendizaje basado en la práctica reflexiva, aprendizaje basado en la gestión del conocimiento en redes, etc.

Se resaltan estas propuestas, no porque sean las únicas con estas cualidades, sino por considerar que encierran procesos de aprendizaje que integran teoría y práctica reflexiva, con una perspectiva de globalidad, y que de manera más clara impulsan un aprendizaje permanente.

Aunque cada una de las estrategias de enseñanza aprendizaje referidas tiene su particularidad, comparten características que también pueden concebirse como principios o criterios generales orientados a un aprendizaje permanente, que se resumen a continuación:

- 1- Partir de la experiencia práctica de los problemas de la realidad y de su reflexión con juicio crítico.
- 2- Propiciar la relación de los saberes profesionales (teóricos, prácticos y formativos) con los intereses, competencias socioculturales y técnico-instrumentales de los alumnos.
- 3- Reconocer que las experiencias particulares de los estudiantes juegan un papel importante en el aprendizaje.

4- Formar para el trabajo en equipo como una necesidad para desarrollar actividades que promuevan aprendizajes colectivos.

5- Actuar con cierta flexibilidad al implementar las estrategias. No querer llevar al pie de la letra las actividades, sino adecuarlas a los grupos de aprendizaje de acuerdo a los contextos institucionales.

6- Identificar el grado de complejidad de los saberes, habilidades, actitudes o valores que se pretende enseñar, para establecer las estrategias de enseñanza aprendizaje más idóneas de acuerdo al momento de la formación.

7- Establecer propuestas de enseñanza aprendizaje de manera global. No descartar el uso de actividades específicas para concretarlas. Las estrategias de enseñanza aprendizaje son secuencias didácticas que pretenden alcanzar una finalidad, pero que requieren una serie de actividades y técnicas.

8- Desarrollar la competencia de los alumnos no sólo para analizar problemas con juicio crítico científico, sino para construir y comprometerse con la solución de problemas con base en evidencias.

9- Las estrategias de enseñanza aprendizaje sugeridas no son las únicas opciones. Se pueden encontrar otras que posibiliten aprendizajes permanentes.

10- No es suficiente con mencionar términos de estrategias de enseñanza aprendizaje. Es necesario especificar cada uno de los pasos didácticos que encierran.

Estos principios son coincidentes con la propuesta de enseñanza-aprendizaje significativo relevante, y en ella se prioriza la elección de estrategias didácticas más integradas sobre las aisladas y fragmentadas.

Así, las estrategias propician el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje más homogéneo, con ambientes de trabajo creativos, que permitan a los estudiantes identificar situaciones en donde la relación con el maestro, con los compañeros y con el objeto de conocimiento les

sean significativas, así como la vinculación de las estrategias de aprendizaje a la experiencia de la práctica reflexiva <sup>65</sup>.

La planeación de las unidades de aprendizaje debe realizarse en las academias y actualizarse periódicamente, con base en la información que se recabe mediante procesos sistemáticos de investigación educativa, y en relación con las competencias profesionales integradas que se promueven desde las unidades de aprendizaje. Los programas de estudio de las unidades de aprendizaje deben tener la siguiente información:

1. Información general: Centro Universitario, Departamento, Academia, nombre de la Unidad de Aprendizaje, clave, horas de teoría, horas de práctica, total de horas, valor en créditos, tipo de curso, nivel educativo donde se ubica, programa educativo en donde se imparte, prerrequisitos, área de formación, nombre de los académicos participantes, fechas de realización y de actualización, cuando corresponda.
2. Especificar el problema de la realidad sociolaboral, disciplinar o profesional que el estudiante debe analizar y resolver con juicio crítico y valores profesionales, cívicos y sociales (Presentación).
3. Identificar la competencia profesional integrada desde la que se justifica principalmente la unidad de aprendizaje, así como especificar el tipo de competencia: sociocultural, técnico instrumental o profesional.
4. Delimitar la unidad de competencia.
5. Definir los saberes prácticos, teóricos y valores formativos que se requieren para solucionar el problema de la realidad sociolaboral, disciplinar o profesional.
6. Delimitar contenidos teórico-disciplinares, prácticas de laboratorio, prácticas profesionales, proceso de integración teórico-práctica reflexiva, interdisciplinar y transdisciplinar.
7. Metodología del proceso enseñanza-aprendizaje por competencias profesionales integradas. Establecer las actividades que rea-

---

65 Huerta, J. Pérez, I. y Carrillo, G. Op.cit.

lizan estudiantes y docentes desde una perspectiva integradora, para analizar y solucionar el problema de la realidad sociolaboral, disciplinar o profesional planteado.

8. Evaluación de los saberes prácticos, teóricos y de los valores formativos a través de las evidencias de aprendizaje competente; asimismo de los criterios para analizar el desempeño sociolaboral, profesional y los aspectos cognitivos; también de los criterios de acreditación y calificación, así como la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje por estudiantes, docentes y academias.

9. Referencias bibliohemerográficas y vínculos digitales de consulta.

## 5 Evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje es un aspecto fundamental en la educación por competencias profesionales integradas. Para ello se requiere considerar una variedad de procedimientos e instrumentos que den cuenta de la complejidad de elementos involucrados en las actuaciones que los estudiantes realizan en el aprendizaje de las competencias profesionales integradas.

Como las competencias profesionales integradas se concretan en los desempeños específicos en contextos complejos, la evaluación está dirigida a dar cuenta del conjunto de actuaciones que involucran los distintos tipos de saberes en una determinada competencia contextualizada en la realidad socio-laboral.

Para la evaluación del aprendizaje, es importante considerar diversos elementos y valoraciones cualitativas y cuantitativas que van de menor a mayor complejidad, de forma interrelacionada (integral) conforme a los criterios previamente definidos, el contexto donde se aplican las competencias, el programa educativo que las desarrolla y las habilidades cognitivas involucradas, entre otros.

La evaluación debe ser congruente con el planteamiento de los saberes establecidos para alcanzar las competencias profesionales integradas. Por tal motivo, se utilizan como estrategias la evaluación continua

y formativa, y cuando se requiera, la evaluación diagnóstica. Para ser congruente con ello, “la evaluación debe centrarse en las ideas, en los modelos, en los patrones que utiliza el sujeto para comprender y proponer formas de actuación y no sobre la repetición memorística de datos e informaciones” <sup>66</sup>.

Así, evaluar el aprendizaje consiste en analizar y valorar las características y condiciones en la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y valores en función de criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

La evaluación del aprendizaje desde la perspectiva del modelo pedagógico didáctico por competencias profesionales integradas posee las siguientes características:

1. La evaluación ha de concebirse como una herramienta y una ocasión para promover el aprendizaje significativo y relevante.
2. Promueve la generación y aplicación de conocimientos basados en las necesidades y demandas de formación, para el análisis y solución de los problemas definidos en términos de competencias profesionales integradas.
3. Toma en cuenta explicaciones integradas y globales, con lo que pretende dar cuenta de la variedad de actuaciones de los estudiantes para la adquisición de los conocimientos individuales y colectivos.
4. Promueve los comentarios reflexivos de los docentes sobre los aprendizajes de los estudiantes.
5. La autoevaluación ocupa un lugar central con lo que se pretende que los estudiantes asuman la responsabilidad de conocer y autorregular sus procesos de aprendizaje y actuación competente.
6. Se evalúan no sólo los aprendizajes de los estudiantes, sino también la actuación de los docentes y sus estrategias didácticas. La evaluación, incide en los procesos didácticos, pues valora los diferentes acontecimientos alrededor de los aprendizajes.

---

<sup>66</sup> Pérez G. A. Op cit.

Existen diferentes formas e instrumentos para evaluar. Estas formas no son excluyentes, por el contrario, se espera que el docente combine los diversos tipos de evaluación o fuentes de información para emitir un juicio de valor.

Por la importancia que reviste la evaluación del aprendizaje de las competencias, ésta deberá ser cuidadosamente atendida, de tal manera que sea en la práctica en donde se exprese la congruencia de cada uno de los elementos del modelo pedagógico-didáctico.

## 6 Tutoría

La tutoría es un elemento fundamental del proyecto educativo del CUCS. Es una acción de acompañamiento académico realizada por los docentes en función de los estudiantes de ciencias de la salud, con la que se contribuye al desarrollo de habilidades y actitudes, al fomento de valores, a la apropiación y construcción de su conocimiento. <sup>67</sup>

La acción tutorial es un conjunto de actividades que contribuyen a desarrollar y potenciar las capacidades básicas de los alumnos. Con esta acción se les orienta para que alcancen su madurez y autonomía, y se les ayuda a tomar decisiones de acuerdo a las opciones académicas que se les presenten como profesionales en formación.

Con la tutoría se promueve la formación integral de los estudiantes del CUCS. Se les apoya a lo largo de su trayectoria académica, mediante atención individual y grupal, con el propósito de detectar de manera clara y oportuna los factores de riesgo que puedan afectar su desempeño. Con ello, se pretende contribuir al abatimiento de los índices de reprobación y de la deserción estudiantil, e incrementar, así, la eficiencia terminal.

Apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de enseñanza, la tutoría se concreta mediante la atención personalizada, por parte de los académicos competentes y formados para esta función, a un estudiante o a un grupo reducido de estudiantes.

A través de la tutoría se orienta y apoya al estudiante en nuevas meto-

---

<sup>67</sup> La tutoría en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud, su operatividad en el pregrado y posgrado. Guadalajara, Universidad de Guadalajara (CUCS), 2008.

dologías de trabajo y estudio. Se informa sobre aspectos académico administrativos que deben tener en cuenta en las decisiones sobre la trayectoria escolar; asimismo, al crear un clima de confianza entre el tutor y el estudiante, se pueden conocer aspectos importantes en su vida personal que de alguna forma afectan su desempeño, pudiendo sugerir actividades extracurriculares para potencializar su desarrollo integral, personal y profesional.

Cabe señalar que, la tutoría no pretende suplantar a la docencia, sino que más bien la viene a complementar y enriquecer como una forma de atención centrada en el estudiante. Para cumplir con dichos fines, es necesario desarrollar nuevos enfoques de lo educativo que permitan formar al estudiante de una manera integral, dotándolo de herramientas necesarias que le faciliten adaptarse continuamente a las cambiantes demandas del medio donde llevará a cabo su práctica profesional.

La tutoría no es una acción que se desarrolla en forma aislada. Es una actividad educativa que ha de realizarse de manera colectiva y coordinada, que involucra a la mayoría de los docentes y a las instancias colegiadas, por lo que se debe comprender como una tarea compleja y necesariamente cooperativa que revitaliza la práctica docente y, de esta manera, establece una línea de comunicación entre el alumno y los docentes. Por ello, la tutoría debe estar sujeta a una adecuada planificación y organización que contribuya al logro de los propósitos educativos del estudiante y de la institución.

En los currícula semiflexibles con enfoques basados en competencias profesionales integradas, se inserta la tutoría como un elemento del Modelo Pedagógico. Una función del tutor aquí es apoyar a los alumnos para que circulen por el sistema de créditos, atendiendo con prioridad a las unidades de aprendizaje con prerrequisitos para evitar que se “formen cuellos de botella” que les dificulten seleccionar su demanda académica.

Uno de los aspectos centrales que debe atender la tutoría en un enfoque de competencias profesionales integradas es el aprendizaje de competencias para la vida (socioculturales y técnico-instrumentales), ya que son causa frecuente de dificultades en el aprendizaje de competencias profesionales.



## 7 Prácticas profesionales

La práctica profesional se refiere al conjunto de actividades específicas de aprendizaje práctico-reflexivo propias de cada carrera que se realizan en vinculación con las personas, comunidades, organizaciones, instituciones o empresas de la realidad socio-laboral y profesional a las que se integran alumnos y docentes para adquirir habilidades, conocimientos y valores para el análisis y solución de los problemas sociales como parte de un proceso de integración de la docencia, el servicio social permanente y la investigación <sup>68, 69</sup>.

Es la forma que tiene el profesional de influir prácticamente en la vida social y productiva de la sociedad, al incursionar en el campo profesional con la autoridad suficiente para sugerir, analizar, criticar, transformar y proyectar nuevas formas de realización y respuestas a las necesidades sociales.

En este sentido, se plantea la formación profesional y su práctica como una educación para la vida que genera actitudes, habilidades y disposiciones orientadas al desarrollo humano. Por ello, la práctica profesional requiere, de acuerdo a la estructura académico-administrativa de la institución, espacios propios de ejercitación dentro de la misma formación a través de la investigación, la docencia, el trabajo en equipo y el servicio.

Diversificar posibilidades para la práctica profesional de los estudiantes durante su formación y al final de ella, les permite aplicar el aprendizaje adquirido. Esta actividad es parte de la formación integral del estudiante y un espacio de formación que concreta un principio fundamental de la educación por competencias profesionales integradas: la relación entre la teoría y la práctica, y entre la formación profesional con el campo profesional y laboral.

Por otra parte, la práctica profesional es una de las vías a través de las cuales la universidad se vincula con la sociedad. En lo académico es importante, porque curricularmente un egresado que ha tenido un acercamiento con la realidad a la que pretende transformar es más apto para el ejercicio pleno de la profesión y está más preparado para el mundo del trabajo.

---

68 Tobón, S. 2005. Op cit.

69 Crocker y Col. "Estrategias educativas para el aprendizaje de competencias profesionales en programas alimentario-nutricionales en Salud Pública" en Revista de Salud Pública y Nutrición. Vol. 8 No. 2. Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León, 2007.

También es otra opción desde la que se retroalimenta y valora la pertinencia del conocimiento promovido en los futuros profesionales, del avance en un campo del saber. Los resultados en este ámbito pueden plantear la pregunta de si la institución cumple sus objetivos o debe formular un cambio.

La práctica profesional requiere de la supervisión de una persona competente y debe entenderse como una cadena de acciones en las que el estudiante demuestra sus cualidades como ser humano, capacitado para resolver problemas de otros seres humanos, para aprender con otros, para colaborar; para probarse en la seriedad y compromiso en el trabajo o en la flexibilidad de pensamiento entre otros.

Como uno de los elementos del Modelo Académico y Modelo Pedagógico, las prácticas profesionales constituyen uno de los ejes curriculares, alrededor del cual se debe organizar el aprendizaje de competencias profesionales integradas para analizar y resolver los problemas de la realidad social, laboral y profesional.

Esto último demanda el desarrollo de una organización fuerte de las unidades de vinculación, las coordinaciones de programas educativos y los departamentos, pues es indispensable contar con suficientes espacios para realizar una práctica profesional supervisada a lo largo de la formación del alumno.



# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y TELEMÁTICAS

Achinstein, P. *Los modelos teóricos-Física. Seminario de problemas científicos y filosóficos*, UNAM, México, 1987.

Acosta Sanabria, Rafael. "Inserción del Eje Transversal, Responsabilidad Social", en los Planes de Estudio en la Universidad Metropolitana. Consultado el 19 de febrero de 2009 en [http://www.unimet.edu.ve/servicio\\_comunitario/eje\\_trans\\_acosta.doc](http://www.unimet.edu.ve/servicio_comunitario/eje_trans_acosta.doc)

Agüero, M. "¿Qué es un modelo pedagógico?" DIDAC, Universidad Iberoamericana. Recuperado: 14 de octubre de 2008 de: <http://www.dida.uia.mx>

Alboorg. "Innovación de proyectos en la educación superior. Cómo implementar la educación orientado a proyectos", en <http://auc.dk/fak-tekn/aalborg/engelsk/proyect.html>, recuperado el 04/05/03. Traducción Huerta, J. e I Pérez. Material usado en la compilación del curso: "Estrategias de enseñanza aprendizaje", del Diplomado en Docencia por Competencias Profesionales, CUCS, 2003.

Barnett. *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y sociedad*. Barcelona, Editorial Gedisa, 2001.

Bordieu, Pierre. *Cosas dichas*. Barcelona, Editorial Gedisa, 1987. (Colección *El Mamífero Parlante*).

Bunk, G.P. "La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesional en la RFA", en *Revista CEDEFOP*, No. 1, 1994.

Casanova, Ma. Antonia. *Diseño curricular e innovación educativa*. Edit. La Muralla. Madrid, España. 2006.

Castoriadis, C. "La democracia como procedimiento y como régimen" en *Revista Vuelta*, No. 227. Traducción de Alvarez, A. Octubre de 1995. México. Pp. 23-32.

Coll, C. "Un marco psicológico para el curriculum escolar", en *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México, Paidós, 2000.

Consejo Nacional de Certificación de Competencias (CONOCER). *La normalización y certificación de competencia laboral: Medio para incrementar la productividad de las empresas. Competencia Laboral.* México, marzo de 1997.

Corcuff Philippe, *Les nouvelles Sociologies*, París: Nathan. 1995,

Crocker Sagástume, René et al., *Desarrollo Curricular por Competencias Profesionales Integradas.* Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2005.

------. *Gestión Curricular por Competencias. La construcción social con los nutriólogos de la Red de la Universidad de Guadalajara.* Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2008.

Crocker, R. y A Magaña. *El académico universitario competente. Evaluación participativa de su trabajo profesional.* Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2004.

Crocker S., René, Alexander Hunot y colaboradores. *Gestión académica del currículum por competencias.* Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud., 2007.

Crocker, R., P Farfán, P y N Quezada. "Construcción de diseños curriculares por competencias profesionales en educación superior en la etapa de globalización. El caso de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Guadalajara", en *Innovación curricular en las instituciones de educación superior.* México, ANUIES/Universidad Autónoma de Sinaloa, 1997.

Crocker y Col. "Estrategias educativas para el aprendizaje de competencias profesionales en programas alimentario-nutrimientales en Salud Pública" en *Revista de Salud Pública y Nutrición.* Vol. 8 No. 2. Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León, 2007.

De Alba, Alicia (comp.). *Posmodernidad y Educación.* México, CESU-UNAM, 1995.

------. *Currículum, Crisis, Mito y Perspectivas.* México, Editorial CESU-UNAM, 1998.

------. *Currículum Universitario.* México, CESU-UNAM, 1998.

De la Torre, Saturnino y Oscar Barrios (coords.). *Estrategias didácticas innovadoras.* Barcelona, Ed. Octaedro, 2da. Impresión, 2002.

Delors, J. et al. *La educación encierra un tesoro*. México, Ediciones UNESCO, Correo de la UNESCO, 1996.

Departamento de Planeación y Desarrollo. *Del Gigantismo a la red universitaria. La descentralización posible*. Guadalajara, Editorial de la Universidad de Guadalajara, 1990.

Díaz-Barriga, Frida. *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México, Ed. Trillas, 1990.

----- . "Una aproximación al análisis de la obra piagetana en la educación", en *Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones*. México, Paidós, 1999.

Perrone, G y Propper, F. *Diccionario de Educación*. Buenos Aires, Argentina. Alfabrama Ediciones. 2007

Gallego Badillo R. "Un concepto epistemológico de modelo para la didáctica de las ciencias experimentales", en *Revista Electrónica de la Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 3 No. 3. 2004

García Fernández, Ma. Dolores. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Córdoba, Servicio de Publicaciones (Universidad de Córdoba), 1998.  
Gather Thurler, Mónica. *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona, Ed. Grao, 2004.

Giere, R. "Del realismo constructivo al realismo perspectivo", en M. Izquierdo (Ed.): *Aportación de un modelo cognitivo de ciencia a la enseñanza de las ciencias*. *Enseñanza de las Ciencias*, nº extra, 9-13. 1999.

Giroux, H. *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós, 1990.

Gonczi, A. "Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico". *Seminario Internacional sobre Formación Basada en la Competencia Laboral: Situación Actual y perspectivas*, México, CINTERFOR/OIT, 1997.

Grunefeld Hetty y Silén Charlotte. "Comparación entre el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje orientado a proyectos", en <http://www.uni->

*maas.nl/uniscene/frames/workgroup\_staffdev.htm*. Recuperado el 04/05/03. Traducción Huerta, J. e I Pérez. Material usado en la Compilación del curso: "Estrategias de enseñanza aprendizaje", del Diplomado en Docencia por competencias profesionales, CUCS, 2003.

**Habermas, Jürgen.** *Teoría de la acción comunicativa*. México, Taurus, 2002.

*Hanson, N.R. (1958). Patterns of Discovery. An inquiry into the conceptual foundations of science. Cambridge, MA: Cambridge University Press. Traducción de E. García Camarero (1977): Patrones de descubrimiento. Investigación de las bases conceptuales de la ciencia. Madrid: Alianza.*

**Hernández Rojas, Gerardo.** "Caracterización del Paradigma Constructivista", en *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas)*. Coordinador: Frida Díaz Barriga Arceo. México, ILCE- OEA, 1997.

**Huerta Amezola, J. e I. S. Pérez García.** *Influencia de algunos modelos universitarios en la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara, Coedición UDUAL – Universidad de Guadalajara, 2002. (Colección UDUAL 12.)

**Huerta, J. et al.** *Práctica docente en la educación por competencias profesionales integradas*. Guadalajara, CUCS, 2008.

**Huerta, J. Pérez, y G. Carrillo.** "Referentes conceptuales para la enseñanza centrada en el aprendizaje. Principios para un aprendizaje permanente" en *Revista Educación y Desarrollo (CUCS)*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2004.

**Huerta, J. et al.** *Práctica docente en la educación por competencias profesionales integradas*. Guadalajara, CUCS, 2008.

**Imberón, F. (coord.)**. *La educación en el siglo XXI*. Barcelona, Ed. Grao., 1999. (Col. Biblioteca del Aula no. 1636.)

**Kells, H.R., P Maasen y J de Haan.** *La gestión de la calidad en la educación superior: Un manual para evaluaciones internas y externas en universidades y escuelas superiores*. Puebla, Universidad de Puebla y UAM-Azcapotzalco, 1992.

**Kuhn, T. S.** *La estructura de las revoluciones científicas*. México, Fondo de

*Cultura Económica, 1972.*

López Ortega, A; Farfán, P *et al.* *La tutoría en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud, su operatividad en el pregrado y posgrado.* Guadalajara, Universidad de Guadalajara (CUCS), 2008.

**Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara.**

**Libro Blanco.** *Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen 1.* Madrid, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, febrero 2005.

López Camps, Jordi e Isaura Leal Fernández. *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento.* Barcelona, Coedición: Gestión 2000, S. A. –Training Clug –Epise, S. A., 2000.

McLaren, Peter. **La vida en las escuelas.** *Una introducción a la pedagogía crítica e los fundamentos de la educación.* México, Siglo XXI editores, 2005. Miklos, Thomas (coord.). *Las decisiones políticas. De la planeación a la acción.* México, Ed. Siglo XXI – IFE, 2000.

Monereo, C. (Coord). *Estrategias de enseñanza aprendizaje. Formación de profesores y aplicación en la escuela.* Barcelona, Grao, 2000.

Morín, Édgar. *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona, Editorial GEDISA, 2001.

OPS/OMS. *Guía metodológica para el diseño e implementación del diálogo social en salud.* Washington D. C. 2003.

Panitz, Ted. "Definición de aprendizaje colaborativo contra cooperativo", en <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>, recuperado el 20/06/03 Traducción Huerta, J. e I Pérez. Material usado en la compilación del curso: "Estrategias de enseñanza aprendizaje", del Diplomado en Docencia por Competencias Profesionales, CUCS, 2003.

Pedroza Flores, René. *Flexibilidad y competencias en universidades ibero-americanas.* México, Ediciones Pomares y UAEM, 2006.

Pérez García, Irma Susana y J. Jesús Huerta Amezola. "La Red Universitaria en Jalisco: Una Aproximación a los Modelos Académicos de los Centros



Universitarios." En revista EDUCAR. Revista de educación / nueva época núm. 6 / julio-septiembre 1998.

Pérez Gómez, A. "¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción", en: Sacristán, J. Gimeno (Comp.) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata, 2008.

Perrone, Graciela y Flavia Propper. *Diccionario en educación*. Buenos Aires, Alfagrama Ediciones, 2007.

Proyecto Tuning 2000-2004. *Informe Final del Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Varios Países Latinoamericanos y Países Bajos. 2007

Ramos, A. et al. *Modelo de Competencias Profesionales Integradas en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 1999.

Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. 22ª edición. Espasa Calpe. Madrid, España. 2001.

Reyes, F. "Modelos Pedagógicos". Recuperado: 13 de octubre de 2008 en [fressitaforever@hotmail.com](mailto:fressitaforever@hotmail.com)

Rychen, Dominique Simone y Laura Hersh Salganik. *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

Sacristán, Gimeno J. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Ed. Morata, 1998.

----- (Comp.) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata, 2008.

Sánchez Soler, María Dolores. *Modelos académicos*. México, ANUIES, 1995.

Santos Rego, M. A. y Guillaumín Tostado. *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica*. Barcelona, Editorial Octaedro, 2006.

Simone Rychen, Dominique y Laura Hersh Salganik (coords.). *Definir y*

*seleccionar las competencias fundamentales para la vida. México, Fondo de Cultura Económica, 2004.*

**Stenhouse, L.** *Investigación y Desarrollo del Curriculum.* Madrid, Morata, 1987.

**Tinzman M.B. et al.** "¿Qué es el aula colaborativa?", en <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl/esys/collab.htm>, recuperado el 04/05/03 Traducción Huerta, J. e I Pérez. Material usado en la compilación del curso: "Estrategias de enseñanza aprendizaje", del Diplomado en Docencia por competencias profesionales, CUCS, 2003.

**Tobón, T. S.** *Competencias en la Educación Superior. Políticas hacia la calidad.* Bogotá, ECOE Ediciones, 2006.

----- *Formación Basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica.* Bogotá, ECOE Ediciones, 2005.

**Tobón, T.S., S.A. Rial y J. A. García.** *Competencias, calidad y educación superior.* Colombia, Alma Mater – Magisterio, 2006.

**Torres, J.** *Globalización e interdisciplinariedad.* Madrid, Ed. Morata, 1994.

**Tünnermann Bernheim, C.** "La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI". En revista de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL). 2003.

**UNESCO.** "Los Cuatro pilares de la educación". En, Delors, J. *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, Madrid, Santillana/UNESCO, 1996.

**Valle Flores, María de los Ángeles (coord.)** *Formación en competencias y certificación profesional.* México, CESU-UNAM, 2000. (Pensamiento Universitario 91.)

**Zambrano, R. et al.** "Marco teórico metodológico para el Programa de Desarrollo Curricular Programa de Desarrollo Curricular del CUCS", en Cuadernos del Programa de Desarrollo Curricular del CUCS. No. 1 Inédito. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, octubre de 1999.

Zavala, Antoni. *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias.* Barcelona, Ed. Grao, 2007.

## MODELOS EDUCATIVOS CONSULTADOS

*Crócker Sagástume, René et al. El Modelo Académico por Competencias Profesionales Integradas del CUCS. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 1999.*

*Modelo Académico de Calidad para la Competitividad. Colegio Nacional de Formación Técnica (CONALEP) y SEP, 2008.*

*Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Yucatán. 2002.*

*Modelo Educativo de la Universidad Indígena de México. Toda la gente, todos los pueblos. Junio del 2006.*

*Modelo Educativo de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Durango, Verano de 2006.*

*Modelo educativo siglo 21. Universidad de Guadalajara. Rectoría General 2001–2007. Versión preliminar.*

*Modelo Educativo del Tecnológico de Monterrey. TEC.*

*Modelo Educativo UC Temuco. Chile.*

*Modelo Educativo de la Universidad de Alcalá. España.*

*Pérez García, Irma Susana y J. Jesús Huerta Amezola. "La Red Universitaria en Jalisco: Una Aproximación a los Modelos Académicos de los Centros Universitarios", en Revista Educar. Secretaría de Educación Jalisco, México. 2002.*

*Proyecto Tuning 2004-2007. Tuning Educational Structures in Europe. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Varios Países Europeos. 2007.*

*Sánchez Soler, María Dolores. "Modelos Académicos", en Temas de Hoy en la Educación Superior. México, ANUIES, 1995.*

Este libro se terminó de imprimir en Junio del 2009 en los talleres de Morfotec  
S.A. de C.V. En Guadalajara, Jalisco.

Al cuidado de la edición estuvo Pedro Farfán Flores.

