

Evaluación de la Licenciatura en Intervención Educativa para la actualización curricular en el área básica en ciencias sociales

Violeta Medina León

Evaluación de la Licenciatura en Intervención Educativa
para la actualización curricular en el área básica en ciencias sociales

Violeta Medina León

Primera edición, enero de 2021

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN Obra completa: 978-607-413-337-0 Fascículos a 40 años de la UPN

ISBN Volumen: 978-607-413-370-7

F

LE7.2931

N2g

M4.3 Medina León, Violeta

Evaluación de la Licenciatura en Intervención Educativa para la actualización
curricular en el área básica en ciencias sociales / Violeta Medina León. --
Ciudad de México : UPN, 2021.

1 archivo electrónico (31 p.) ; 1 MB ; archivo PDF

ISBN Obra Completa: 978-607-413-337-0

ISBN Volumen: 978-607-413-370-7

1. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (MÉXICO) – PLANES Y
PROGRAMAS

2. EVALUACIÓN CURRICULAR I. t.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

HECHO EN MÉXICO.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.....	9
EL MODELO POR COMPETENCIA.....	10
LAS COMPETENCIAS	13
LA EVALUACIÓN	15
EL PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN.....	16
METODOLOGÍA DEL PROCESO DE EVALUACIÓN	17
LA COLABORACIÓN ENTRE LOS PROFESORES.....	19
AREA DE FORMACIÓN INICIAL EN CIENCIAS SOCIALES.....	22
CONCLUSIONES.....	26
REFERENCIAS	27

EVALUACIÓN DE LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA LA ACTUALIZACIÓN CURRICULAR EN EL ÁREA BÁSICA EN CIENCIAS SOCIALES

*Violeta Medina León**

* Profesora de tiempo completo en la UPN. Unidad 022. Doctora en Ciencias Administrativas. En esta institución de educación superior me desempeño como docente desde hace poco más de 18 años. Durante este tiempo se me han asignado tareas que coinciden con el objeto de esta institución: formar y actualizar a los docentes que conforman el sistema educativo nacional. Estudiar un posgrado en gestión y dirección de centros educativos, también me ofreció algunos referentes teóricos que me permitieron incorporar nuevos elementos de análisis asimismo que nuevas rutinas académicas. Estas condiciones y prácticas determinantes me han permitido enfrentar y asumir el trabajo universitario, específicamente el de acompañamiento de profesores en sus procesos formativos, con paradigmas colaborativos e incluyentes. En otros términos, el posgrado en educación, con orientación en la práctica docente y la integración cultural me ha permitido reorientar los esquemas a partir de los cuales nos relacionarnos profesionalmente; es decir, aprender a trabajar bajo los principios de la colaboración con otros agentes. Esto implica la búsqueda por adaptar las prácticas a los diferentes discursos culturales o ideológicos de los actores con quienes interactúo (particularmente el profesor). Contacto: ml.violetaupntijuana@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El dinamismo de la sociedad contemporánea ha sido determinante en la construcción de valores e intercambios culturales que en mucho rebasa a las instituciones y organizaciones del Estado. Un mundo en constante cambio, los factores de dinamismo económico y los procesos sociales, exigen ajustes en los planes y en los programas de formación de profesionales. Estas modificaciones permiten enfrentar los cambios que requiere la sociedad actual. Los planes y programas de estudio deben caracterizarse por ser dinámicos y, sobre todo, por responder a las necesidades sociales e individuales. Para el caso que aquí documentamos, ya son 13 años de operación de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) en la UPN, Unidad Tijuana. Las Universidades, tienen el compromiso de ofrecer programas actualizados que respondan a las necesidades presentes y futuras a quienes buscan una alternativa de formación profesional. Para ello habrá de preguntarse ¿Cómo justificar una modificación curricular en la licenciatura en Intervención Educativa? El presente artículo desarrollará algunos elementos de respuesta y los resultados obtenidos.

El fenómeno de la globalización ha propiciado nuevas condiciones socioeconómicas y por consecuencia la reorientación de políticas públicas, de este ensayo nos interesa enfatizar aquellas derivadas en la dimensión educativa. En este sentido, pareciera pertinente bosquejar las trayectorias del quehacer cotidiano de las instituciones de educación superior que diversifican sus funciones, actividades y áreas de conocimiento.

Madrid (1996) señala que en la educación superior, en el caso de México se deben renovar y actualizar los planes de estudio, para que sus egresados puedan cumplir con las expectativas del mundo global. En este marco, las sociedades están requiriendo de los estudiantes (universitarios egresados) competencias personales y profesionales: valores, prácticas éticas, toma de decisiones, liderazgo distribuido, investigación, disponibilidad para enfrentar problemas y situaciones complejas, habilidades interpersonales, comunicación asertiva, entre otros.

En el nuevo orden mundial el ser humano trasciende las fronteras locales para formar parte de otras culturas en las que deberá desarrollar sus habilidades y capacidades ofreciendo y reconstituyendo sus saberes para incidir, en lo posible, en la construcción de ambientes propicios para un desarrollo equitativo y sostenible.

En estos ambientes, las políticas educativas actuales, expresadas en reformas educativas, también deben responder a los nuevos escenarios a través de, por ejemplo, transparencia y rendición de cuentas, de impulso a las competencias, aprendizajes centrados en el alumno, vinculación con el sector productivo, movilidad estudiantil, así como la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación la formación y actualización de las habilidades docentes, entre otros. Las anteriores enunciaciones constituyen dimensiones impostergables en la definición o reorientación de los modelos educativos y, por consecuencia, de los programas de formación.

Desde estas perspectivas, consideramos que para la consolidación del papel de las universidades es imprescindible modificar o adecuar los diseños curriculares y las actividades docentes –administrativas. El reto, de tales pretensiones, en materia de calidad educativa, desde el papel de las universidades, es formar estudiantes con un bagaje interdisciplinario, competitivo y humanista que promuevan los valores y derechos universales, con ética profesional y una firme responsabilidad social.

La UPN, al igual que otras universidades del país, coincide con la pretensión de elevar la calidad de la educación pública en México (INEE, 2015). Para ello, se emplaza a que las escuelas mantengan un marco académico que genere procesos de participación con mayor autonomía de la comunidad, apoyo institucional y regulación normativa.

Así, la UPN al concebir una oferta educativa de formación profesional y profesionalización busca responder al contexto de heterogeneidad regional y diversidad cultural en la que se encuentran las unidades académicas de esta institución; con el propósito de que quienes demandan y reciben sus servicios sean capaces, al egresar, de responder a las necesidades de la sociedad donde desarrollarán una práctica profesional.

Desde estas concepciones la UPN en la búsqueda por diversificar y actualizar sus planes y programas de estudio, democratizar sus estructuras y tener una postura académica flexible que le permita organizar rápidamente respuestas institucionales a los cambios emergentes de una sociedad en constante transformación, convoca a la revisión de programas de licenciaturas y posgrados, ofertados en la mayoría de las unidades.

En el caso del programa de la LIE en particular, se busca que los estudiantes adquieran una formación profesional donde sus conocimientos, habilidades y aptitudes les permitan desempeñar una profesión en una sociedad de cambios constantes; es decir, en la UPN se concibe a la universidad como una de las instituciones responsables de la promoción, entre sus egresados, de construcción de respuestas a los procesos dinámicos a los que se enfrenta la sociedad, en lo general, así como las organizaciones, comunidades o contextos en las que cada egresado de la LIE desarrolla su quehacer profesional, en lo particular.

Con base en los trabajos que se han venido realizando y desarrollando en la LIE de la UPN a un conjunto de profesores involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje de este programa se nos encomendó poner en marcha un trabajo colegiado de academias para la adecuación de las diferentes áreas y líneas profesionalizantes de esta licenciatura.

Nuestro trabajo se centró en la dimensión pedagógico-didáctica, que incluye: el trabajo en equipo entre docentes, el análisis y reflexión de las asignaturas, competencias a desarrollar, perfiles de los estudiantes, necesidades identificadas, interacciones y materiales bibliográficos. En la reflexión realizada en esta academia, identificamos algunas debilidades: el inacabado proceso de formación de profesores y la escasez de elementos teórico-metodológicos por parte de los estudiantes.

A partir de lo anterior, en esta propuesta se comparten algunas consideraciones de un proceso formativo basado en el diálogo, el trabajo en equipo, el aprovechamiento de la experiencia, conocimiento y creatividad de los integrantes. Sin embargo, advertimos que mejorar en esa dirección es más difícil de lo que parece, se hace necesario cambiar las rutinas académicas, hábitos individuales, y sobre todo, nuestros modos

de interacción con el alumnado. Esto implica que la manera de relacionarnos profesionalmente, debe reorientarse al trabajo bajo principios de colaboración con otros agentes educativos, por medio de una planificación interdisciplinar y participativa.

En este documento, primero, presentamos algunos referentes generales sobre la educación superior, del modelo por competencias, de las competencias, de las fuentes del currículum; y, en segundo momento, analizamos la evaluación de las áreas de ciencias sociales en la dimensión pedagógica del programa de la LIE.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

La globalización ha impulsado, en los sistemas educativos, no solo la difusión de las tecnologías de información y comunicación electrónicas y la integración a los mercados financieros, también nuevos modelos de organización social, de trabajo, de intercambios, de experiencia y de formas de gestión institucional. Por ello, se subraya que a la educación le corresponde relacionar el contexto, reconocer las demandas del entorno y proponer estrategias de respuesta y de formación de cuadros. De acuerdo con esas condiciones, la educación superior tiene frente a sí la tarea de coadyuvar en la transmisión de los conocimientos necesarios que integren una serie de saberes nuevos (Morin, 1999).

En este sentido, la ANUIES elaboró, un documento donde plantea las estrategias de la educación superior en el siglo XXI. A la reiteración es el desarrollo de infraestructura para atender a la creciente población y la capacidad de innovación educativa. Así de acuerdo con lo establecido por el Plan Nacional para la Educación Superior (2013-2018) en México se requiere continuar con la adecuación y flexibilización de los planes de estudio, donde se incluyan estrategias para la creación de sistemas tutoriales; el fortalecimiento de programas de becas dirigidos a los grupos en situación vulnerable; consolidación, acreditación y evaluación del perfil y desempeño del personal académico; así como la certificación de programas

e instituciones para mejorar la calidad de los programas de las instituciones de educación superior. También se busca que la oferta educativa, sea congruente con la demanda laboral y las sendas de desarrollo regional y nacional. En términos concretos el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se planteó la meta de México con una educación de calidad, la cual:

propone garantizar el desarrollo integral de todos los mexicanos y contar con un capital humano preparado, que sea fuente de innovación y lleve a todos los estudiantes a su mayor potencial humano. Se busca también incrementar la calidad de la educación para que la población tenga las herramientas y escriba su propia historia de éxito, con base en políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida (SEP, 2013, p. 1).

En este marco, uno de los principales ejes de acción de la UPN es actualizar, reestructurar y reorganizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su quehacer profesional.

EL MODELO POR COMPETENCIA

El diseño curricular planteado en la LIE se planteó, desde su origen, con base en el modelo de educación basado en competencias. La intención responde a las necesidades de los profesionales, en especial a los cambios de los contextos y entornos complejos. En referencia a Delors (1997), el contexto en el que se desenvuelven los individuos apela a la necesidad de desarrollar un modelo educativo que considere los procesos cognitivo-conductuales tales como los comportamientos socio afectivos (aprender a aprender, a ser y convivir); las habilidades cognoscitivas y

socio afectivas (aprender a conocer), psicológicas, sensoriales y motoras (aprender a hacer), que le permitan a los sujetos realizar, adecuadamente, un papel, una función, una actividad o una tarea. En síntesis, el enfoque educativo por competencias conlleva a una movilización de los conocimientos, a una integración de los mismos de manera holística y un ligamento con el contexto, asumiendo que la gente aprende mejor si tiene una visión global del problema que requiere enfrentar (Feito, 2008).

El modelo por competencias permite el desarrollo de las capacidades de pensamiento y reflexión, la toma de decisiones en situaciones problemáticas, una preparación completa, integral y flexible, ser consciente de las necesidades de los individuos, de la comunidad y de la sociedad teniendo en cuenta los diferentes contextos.

En el marco de una formación basada en el modelo de competencias, los egresados de la LIE, serían capaces de responder de forma integral a los problemas que se les presenten en el lugar en donde se desempeñen como interventores educativos. En este sentido, es posible adelantar, que el modelo de competencias ha sido pertinente, debido a lo expresado y recuperado en las primeras etapas de la evaluación.

Desde el análisis realizado, en consideración de la dimensión pedagógica curricular, es posible representar los procesos sustantivos y fundamentales del quehacer escolar, específicamente, por el trabajo realizado en el aula a través del proceso de enseñanza y aprendizaje toda vez que allí radican los modelos didácticos y las prácticas docentes. Lo que dimensiona los acuerdos y desacuerdos a los que llegan los profesores, al identificar, analizar, reflexionar y discutir colectivamente los propósitos y elementos centrales curriculares, planes y programas de estudio, asignación de actividades y responsabilidades docentes (SEP, 2000).

En el ámbito educativo, la más aplicada y conocida es la orientación de la tarea docente en lo particular, y de las escuelas en lo general, es la planteada por Jacques Delors (1996) en un informe a la UNESCO, “La Educación Encierra un Tesoro”. En el cual dentro del capítulo cuatro, refiere a los cuatro pilares de la educación del siglo XXI. Explica el informe cómo la educación debe hacer frente a los retos de este siglo estructurándose

en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que denomina pilares del conocimiento: 1. Aprender a conocer; 2. Aprender a hacer; 3. Aprender a vivir juntos; y 4. Aprender a ser.

Los cuatro pilares de la educación, señala el mismo Delors, son el desarrollo cognitivo de una persona, estos consisten en aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser:

1. Aprender a conocer: se entiende el aprender a conocer, como un proceso por el cual un estudiante puede comprender contenidos conceptuales (ideas, teorías, definiciones, entre otros) y es un conocimiento previo y que va desarrollando a lo largo de su vida global y moderna.
2. Aprender a hacer: se refiere a los contenidos procedimentales que un ser humano puede desarrollar, como resolver problemas, encontrar nuevas maneras de hacer las cosas y trabajar en equipo.
3. Aprender a vivir juntos: el aprender a vivir juntos, refiere a que todas las personas se entiendan y se acepten como son, de comprender y admitir los puntos de vista de los demás y hacer proyectos para el bien común.
4. Aprender a ser: este aspecto alude a que los seres humanos puedan potencializar sus capacidades para lograr un crecimiento integral y llegar a ser autónomos, que sus tomas de decisiones sean adecuadas y responsables y logren un equilibrio personal.

Sabemos que, en este tema, Perrenoud (1999) señala que las competencias son “la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos”. La competencia implica la movilización de múltiples recursos: saberes, capacidades, informaciones, valores, actitudes, entre otros.

De acuerdo con López Carrasco, hay una serie de saberes incluidos en el aprendizaje por competencias, que se pueden separar en tres tipos: saber conocer, asociado al desarrollo permanente en todos los ámbitos de la vida; saber hacer, que es el dominio de las técnicas enfocadas a

realizar diferentes tareas y saber ser, que es la actitud que nos permite desarrollar competencias sociales (López, 2002).

La OCDE por su parte impulsó el proyecto Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo), donde se precisa que una competencia es más que conocimientos y destrezas; y agrega que involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular (OCDE, 2004).

Así, se considera que el término “competencia” se refiere a

una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender, además del saber cómo. [...] Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo (Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, 2004, pp. 4 y 7).

En síntesis, y en coincidencia con Coll, la competencia es la movilización articulada e interrelacionada de diferentes tipos de conocimientos. Esto significa que la adquisición de una competencia está indisolublemente asociada a la adquisición de una serie de saberes; conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, entre otros (Coll, 2007).

LAS COMPETENCIAS

La Dirección General de Educación de la Comisión Europea denomina a las competencias, como la composición de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y sobre todo la disposición para aprender, dándole la posibilidad al educando de que él pueda generar un capital cultural, un capital social que incluye la participación ciudadana, un capital humano o capacidad para ser productivo (Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, 2004).

Las competencias deben ser consideradas como parte de la capacidad adaptativa cognitivo-conductual que es inherente al ser humano, las cuales son desplegadas para responder a las necesidades específicas para que las personas sean capaces de enfrentar contextos sociohistóricos y culturales concretos, lo que implica un proceso de adecuación entre el sujeto, la demanda del medio y las necesidades que se producen, con la finalidad de poder dar respuestas y/o soluciones a las demandas planteadas (Frade, 2009). Estas demandas pueden tener dos órdenes: las sociales (que deberían ser priorizadas en el contexto que enfrenta la humanidad en la actualidad) y las individuales (que responden a los intereses personales, de realización o de satisfacción de cada individuo).

El modelo basado en competencias es una gran herramienta para potenciar las habilidades de los estudiantes puesto que se centra en la demostración del aprendizaje adquirido de acuerdo al ritmo de cada estudiante y sus habilidades. Además, atiende al proceso educativo del estudiante, más que su cumplimiento con el curso, lo que permite el desarrollo integral en cada alumno.

Los programas educativos son los instrumentos a partir de los cuales las fuentes del curriculum están diversificadas; ahí coincidimos con lo planteado por Casarini (2010) quien presenta las fuentes del currículum que influyen en todo proceso de enseñanza. La primera de ellas es la fuente sociocultural en la que se analizan las demandas sociales y culturales hacia la escuela que conforman el conjunto de conocimientos, valores, actitudes, procedimientos y destrezas que contribuyen a la socialización del alumno dentro de las pautas culturales de una comunidad.

La UNESCO (1990 citada por Casarini), especifica una serie de actitudes y valores que deberán formar parte de la moral humana, entre las que encontramos:

- Solidaridad y justicia
- El respeto hacia los demás
- El sentido de responsabilidad
- La conservación del entorno
- Actitudes y valores relacionados con los derechos humanos

LA EVALUACIÓN

La práctica evaluativa se propone desde la política pública como un proceso necesario en el quehacer individual e institucional. Este proceso se presenta como un conjunto de ejercicios deseables, o simplemente como estrategias de búsqueda de mejora de los planes de estudio. Fernández (1990) clasifica la evaluación en tres grandes grupos de percepciones: el primero incluye las opciones científicas frente a las opciones políticas en las que se ubican los involucrados/afectados; el segundo contiene la dialéctica metodológica (cuantitativa vs cualitativa), presente en cualquier espacio interdisciplinario; y, finalmente, el tercero, se plantea como un tipo de participación (asignada o permitida) de los agentes en la construcción o implementación de los mecanismos y el proceso mismo del modelo de evaluación.

En la evaluación en el área de ciencias sociales del programa de la LIE, fue posible revelar qué aspectos eran necesarios reconstruir; y cuáles habían sido los aciertos así como las debilidades, para proponer su rediseño conforme a factores más pertinentes con el desarrollo de una sociedad en constante cambio, expresados en el dinamismo económico y los procesos sociales, científicos, tecnológicos. Estos ajustes ocasionaron la búsqueda de contenidos y estrategias, en el marco de la exploración de diversas teorías de aprendizaje así como metodologías pertinentes al campo socioeducativo, con la intención de que favorecieran los planes de estudio del currículum y se expresaran en el perfil del interventor educativo.

En el diseño de la evaluación se consideraron parámetros cuantitativos y cualitativos para juzgar el grado del logro, así como sus deficiencias, para que de esta manera sostuviéramos la propuesta de actualización. En este sentido, una de las primeras tareas, en aquellas estrategias donde se pretenda el desarrollo de procesos de evaluación, es concebir la relevancia que acompaña la sistematización de la actividad institucional y sus mecanismos de interacción; es decir, se debe reconocer, en conjunto y en coincidencia con el propósito de la institución, la articulación que,

al interior de cada una de las áreas, departamentos o dimensiones, tiene el propio desempeño de las partes (actores). En síntesis, la evaluación se realizó privilegiando el proceso participativo, escuchando voces y expectativas del personal de las distintas unidades de UPN; se tomó en cuenta a los actores que intervienen: estudiantes y profesores.

Con base en lo anterior, en los siguientes apartados se mencionarán las categorías de análisis para evaluar el programa de la LIE.

EL PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN

Uno de los propósitos de la evaluación, aquí documentada, fue revisar los programas educativos y su operación, con el idea de proponer incidencias en la mejora de la calidad académica de la UPN, específicamente en la LIE. En este sentido, los objetivos de esta valoración, de los cursos en el área de las ciencias sociales, fueron los siguientes:

- Responder al compromiso de la UPN con la sociedad, particularmente con la formación de profesionales de la educación.
- Reconocer los aspectos de mejora y fortalezas de los programas en el área básica en ciencias sociales de LIE, en un marco de referentes teóricos y metodológicos pertinentes.
- Fomentar una cultura de trabajo colegiado.
- Impulsar que el programa de LIE incorpore parámetros de valoración de la calidad.
- Favorecer el desarrollo de estrategias de la reflexión crítica en el ejercicio profesional, que a su vez permitan ejercer acciones docentes acompañadas de metodologías de investigación para la intervención desde los primeros niveles de formación, donde se incluyan programas vinculados con sectores relacionados con el campo profesional.
- Proponer esquemas que permitan recuperar y reconocer evidencias de que el programa de LIE responde a su misión, fundamentación, enfoques, saberes pedagógicos y competencias.

METODOLOGÍA DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

Para alcanzar los objetivos que condujeron a la actualización se estableció un conjunto de metodologías y criterios de evaluación tomando en cuenta los aprobados por los comités de distintas Unidades de UPN en el país. El programa académico de LIE se evaluó a partir de criterios, indicadores y parámetros que definen la estructura, organización y procesos de enseñanza de los programas indicativos, así como el perfil docente y la valoración del estudiante sobre las asignaturas; todos ellos fueron elementos básicos de esta evaluación. Esta apreciación diagnóstica reconoce aspectos positivos y también otros que requieren de acciones para resolver, superar o eliminar una situación desfavorable.

A partir de los principios generales anteriores, las bases de la justificación de las adecuaciones curriculares del área de formación inicial en Ciencias Sociales se generaron de acuerdo con los siguientes criterios:

Primera reunión de actualización de la LIE, en atención a las nuevas demandas de formación.

La Dirección de Unidades solicitó realizar la actualización del programa LIE con la intención de analizar la flexibilidad curricular y optimizar los procesos de enseñanza y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Se integró un grupo de trabajo con académicos de las unidades 022 de Tijuana, 061 de Colima, 071 de Tuxtla Gutiérrez, UPNECH, Campus Parral y 231 de Chetumal.

Se valoraron los resultados obtenidos en los diversos instrumentos aplicados en las unidades (grupos focales de estudiantes-docentes y matrices de profesores-estudiantes), analizando, discutiendo y reorientando las competencias genéricas y específicas del área de formación inicial en ciencias sociales, enfatizando las competencias particulares de los siete cursos que la integran.

El equipo del área básica en ciencias sociales compartió los instrumentos utilizados. El primero de ellos fue la matriz contestada por los docentes y estudiantes; esta herramienta permitió cotejar los elementos básicos encontrados en cada planeación, mismos que a continuación se presentan: (a)

Competencia del curso; (b) Unidades de competencia; (c) Contenidos; (d) Metodología del curso; (e) Evaluación; y (f) Bibliografía.

En la etapa de sistematización de la información se trabajó en colectivos representados por los profesores de las distintas entidades del país que imparten LIE. Los cuestionarios fueron respondidos por los docentes que están a cargo de los cursos porque son quienes mejor conocen el tipo de estudiante que atiende el programa, las necesidades de las asignaturas que corresponden a ese plan de estudio, especialmente en su formación, experiencia y perfil profesional.

Se analizaron los cuestionarios aplicados a la población estudiantil que cursa distintos semestres, con la intención de involucrar a la población beneficiada; con el propósito de identificar cuáles son sus necesidades en relación con los programas indicativos.

La realización de los grupos focales tanto con docentes como con estudiantes, pretendía provocar la reflexión de los participantes respecto al enfoque de competencias, también buscaba identificar y considerar las modalidades de enseñanza utilizadas en LIE en los últimos años, con el interés de responder algunas preguntas, tales como:

(a) ¿El modelo por competencias es acorde con las demandas de los estudiantes?; (b) ¿Presenta este plan una flexibilización acorde con las necesidades de los estudiantes y de la sociedad?; (c) ¿Los saberes de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser responde a las necesidades del plan de estudios?; y, (d) ¿Está el personal docente actualizado con relación a las metodologías sobre competencias y tecnologías modernas que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje?

A través de entrevistas con distintos actores (agentes educativos) se pretende responder a: (a) ¿Por qué de su existencia del programa de LIE?; (b) ¿A quién o quiénes favorece?; (c) ¿Cuál es su demanda real?; (d) ¿Cuál es su pertinencia social?; (e) ¿Cuál es su importancia académica?; y (f) ¿Cómo se enfoca la factibilidad y la viabilidad?

LA COLABORACIÓN ENTRE LOS PROFESORES

La práctica educativa no podemos considerarla como una cuestión olvidada. Está acreditada tanto por las exigencias de la sociedad como por las aportaciones científicas que distintos autores han realizado desde el campo de las ciencias sociales (Giddens, 1995; Beck, 2001; Habermas, 1987) y de la educación (Freire, 1997).

Enseñar es trabajar comunicativamente, creando situaciones que permitan vivir la experiencia de la horizontalidad, la interdisciplinariedad, sentirse reconocido e incorporado la participación y de la decisión distribuida; es decir, esta experiencia habla sobre la colaboración entre profesores y su relación con experiencias didácticas cooperativas en las aulas. Los profesores encontramos una heterogeneidad de formas de aprender, de expectativas de vida, de sentir, de pensar y de actuar entre los sujetos. Así el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo concebimos no en una linealidad jerárquica, sino en un continuo intercambio contextualizado e historizado; es decir, el espacio y las historias regionales, locales y personales cuentan y determinan el proceso.

Las investigaciones producidas, en torno a la importancia del trabajo colaborativo, han demostrado que las escuelas que alcanzan mayores mejoras son aquellas que trabajan en contextos colaborativos (Hoyle, 1980; Gimeno, 1989a; OCDE, 1991; Moreno, 1992). Para el caso de evaluar el área básica en ciencias sociales, buscaron formas de trabajo o estrategia directamente relacionada con las dinámicas dialógicas, que apoyan la apertura y horizontalidad en la apropiación del conocimiento en un primer nivel por parte de los docentes.

Una vez que cada profesor reflexionamos nuestra práctica, coincidimos en la búsqueda por transformarla para, con ello, incidir en las resistencias que se generan con los hábitos; y, sobre todo, para buscar mecanismos que nos permitieran la incorporación de dinámicas de trabajo diferentes (contextualizadas). En algunos escenarios, los profesores expresamos, de manera abierta, la situación de vida del estudiante que ingresa a la LIE; estas preocupaciones externadas asentaban los escasos

incentivos para el alumnado así como los innumerables obstáculos o condiciones socioeconómicas desfavorables desde las que los estudiantes procuran (se esfuerzan por) mantenerse en la escuela.

Para los docentes que han estado desde el inicio del programa de la LIE, era posible concebir un esquema comparativo temporal de las generaciones. En este sentido, algunas de las apreciaciones son que la generaciones más recientes expresan y manifiestan mayores necesidades de atención.

Otra de las consideraciones expresadas por los profesores con mayor permanencia en el programa de la LIE, fue el cuestionamiento respecto a que si como profesores se poseían o se sentían motivaciones para incidir y atender los crecientes retos y necesidades formativas de los estudiantes. Algunos profesores advirtieron que el prestigio social y/o desprestigio de la tarea docente, se mostraba y se sostenía por la desorganización no sólo individual (a pesar de que es un aspecto difícil de aceptar) sino entre el colegiado; en este sentir, fruto de las múltiples tareas, actividades y roles que desempeñamos en la Universidad ante las nuevas exigencias.

En los primeros encuentros (reuniones de trabajo), encontramos algunos obstáculos internos de la institución donde laboramos (tiempos para coincidir los profesores). Al principio se expresaban quejas por la falta de participación en algunas decisiones, incluso las críticas se planteaban por la imposición de normas y valores dictados. Asimismo era común echar la culpa a los demás; por ejemplo, los docentes a los alumnos, los alumnos a los docentes, los directivos a los docentes, y los docentes a los directivos. A partir de esos encuentros y de charlas, algunos pudimos desarrollar ejercicios de autorreflexión, así como participar en actividades mediante el trabajo en equipo, aprovechando y enriqueciendo la aplicación de la estrategia de evaluación del programa de la LIE.

En las autorreflexiones compartidas se llegaron a expresar muchos más cuestionamientos, tales como: ¿Hasta qué punto los docentes que participamos en el programa de la LIE estamos dispuestos a adaptar nuestro modo de enseñar al nuevo contexto educativo y necesidades del estudiantado? ¿La formación que tenemos es la adecuada para innovar

en la práctica docente con estrategias participativas e inclusivas? ¿Qué tipo de diagnóstico y de análisis realizamos del contexto escolar? ¿Estamos satisfechos los profesores del trabajo realizado, lo vemos como el “deber cumplido”, como carga o como actividad de segundo orden? ¿Qué importancia damos los profesores de LIE al trabajo en equipo y de manera colaborativa y al aprender juntos?

Cuando hablamos de enseñanza y aprendizaje cooperativos nos estamos refiriendo a una diversificada relación de métodos didácticos estructurados para que los alumnos trabajen en pequeños equipos las actividades y tareas escolares (Slavin, 1990). Como lo señala Coll (1995), los docentes suelen centrar más bien sus esfuerzos en la dinámica interna de los procesos de aprendizaje y en el papel que en ella juegan determinadas variables o factores psicológicos o psicosociológicos.

Para la valoración del programa de la LIE, partimos de la definición de Sacristán (1988, p. 14), quien dice que cuando definimos el currículum, estamos describiendo la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación. Algunos de estos elementos son lo que tuvimos en cuenta para evaluar el programa de la LIE. Con relación al trabajo directo en cada una de las asignaturas se consideraron los siguientes elementos: (a) Contenidos (selección y organización); y, (b) Metodología (organización del tiempo y del espacio, medios y recursos, papel del profesor, agrupamiento de alumnos y relaciones alumno-alumno).

La experiencia nos ha demostrado que un trabajo colaborativo entre docentes es también una estrategia de formación y/o capacitación profesional. La realización o participación en estrategias como esas provoca una transformación, que lleva a la reflexión compartida, se intercambian opiniones, aciertos, modos de trabajo, actitudes, metodologías, etcétera.

ÁREA DE FORMACIÓN INICIAL EN CIENCIAS SOCIALES

De vuelta al plan de estudios de la LIE, fue posible reconocer que tiene fortalezas en su diseño a partir de que explícitamente se advierte la promoción de la flexibilidad así como la pertinencia del enfoque por competencias; es decir, la UPN propone favorecer en los participantes (profesores y estudiantes) el desarrollo de consciencia para aprehender las transformaciones políticas, sociales, económicas, científicas y tecnológicas que tienen lugar en la cotidianidad para que éstas sean incorporadas en la tarea docente (en primer lugar) y en el desarrollo del trabajo profesional de los egresados (en segundo término, pero en el ideal del trabajo institucional).

En la mayoría de las unidades de UPN, la LIE se ofrece en la modalidad presencial, y el ingreso de estudiantes es anual, tiene una duración de cuatro años divididos en ocho semestres; la mayoría de sus materias no son seriadas, a excepción de los seminarios de titulación y el total de créditos obligatorios de la carrera es de 358. El Plan de Estudios está constituido por 37 espacios curriculares, de los cuales 32 son cursos obligatorios, distribuidos en tres áreas de formación: (a) Formación Inicial en Ciencias Sociales, (b) Formación Profesional Básica en educación y (c) Líneas Específicas y de cinco asignaturas optativas, que podrán ser elegidas de un catálogo. Comprende igualmente el cumplimiento de las prácticas profesionales y el servicio social.

De las asignaturas del área básica en educación son 102 créditos, en las asignaturas del área básica en ciencias sociales son 62 créditos, en las líneas profesionalizantes son 128 créditos, en cuanto a los cursos optativos son 32 créditos y en prácticas profesionales son 30 créditos.

El área de Formación Inicial en ciencias sociales está constituida por siete cursos básicos de nivel general comunes para todos los estudiantes. Los cursos buscan garantizar la adquisición de competencias que permitan la formación integral del sujeto en el área del conocimiento social y en los diversos contextos culturales. Dichas asignaturas se cursan durante el primero y segundo semestre, tienen carácter obligatorio. A través de ellas, se

propone introducir a los estudiantes en los procesos y técnicas de investigación que les doten de herramientas para conocer y construir la realidad en los planos internacional, nacional, estatal y local, así como interpretar los problemas sociales, su expresión en la cultura y la identidad del mundo contemporáneo. A esta área corresponde el 18% del total de cursos de la malla curricular, que en conjunto tienen un valor de 62 créditos. Las asignaturas que comprende esta etapa son:

Tabla 1. Asignaturas

Primer semestre	Núm. de créditos
Elementos básicos de investigación cuantitativa	10
Introducción a la epistemología	8
Problemas sociales contemporáneos	8
Cultura e identidad	8
Segundo semestre:	
Elementos básicos de investigación cualitativa	10
Desarrollo regional y microhistoria	10
Políticas públicas y sistemas educativos contemporáneos	8

En esta área se pretenden desarrollar conocimientos de los diversos campos disciplinarios (científicos, humanísticos, entre otros) que se vinculan con la realización del contenido de trabajo. El saber referencial (campo de competencia referencial), el saber hacer (campo de competencia instrumental), el saber ser y convivir (campo de competencia contextual); estas competencias están contenidas en las anteriores asignaturas, en el primer semestre y segundo semestre.

Fortalezas:

- Implícitamente todas las competencias promueven la significatividad de los aprendizajes.
- Están los contenidos.
- Todos los programas sugieren bibliografía.
- Debilidades focalizadas en los programas de la línea de formación inicial en ciencias sociales

- En ninguno de los siete cursos están señalados alguno de los tres tipos de saberes (saber referencial, saber hacer y saber ser y convivir).
- Ninguna competencia es el principio de la integralidad.
- Las actividades seleccionadas en la parte de la evaluación no son congruentes, en especial cuando los programas no especifican la competencia por bloque o eje temático.
- En los programas no aparece posicionado el estudiante en un contexto específico.
- Los programas no parecen situar al alumnado ante problemas reales.
- No se utiliza una metodología para abordar una realidad compleja.
- En ningún programa se plantea la utilización o aprovechamiento de las TIC.
- No se sugiere el acompañamiento y la comunicación, aparentemente se da por hecho.
- No están claros cuáles son los principios y características relevantes de la metodología de enseñanza.
- Ninguno de los programas indica recuperar saberes o ideas previas que los alumnos poseen respecto al contenido a desarrollar.
- En el caso de la planificación de la metodología y de las actividades, este indicador es uno de los más débiles que presentan los programas indicativos.
- No se logró identificar en ningún programa indicativo un modelo de trabajo a través de la cual se organizaran y secuenciaran las tareas y actividades de la clase. Lo que se destacó es un listado de actividades a realizar sin ningún tipo de organización interna clara.
- En la evaluación no están indicadas con qué instrumentos o técnicas se realizarán las evaluaciones. Tampoco en qué momentos del desarrollo de la unidad se llevará a cabo la evaluación.
- La evaluación del aprendizaje de los alumnos, no está desagregada en los programas indicativos. En todos ellos se especifican

los indicadores de evaluación, pero hay una carencia notoria en lo referente a cuándo se va a evaluar a los alumnos (durante el desarrollo de la unidad, o al final del mismo); otro elemento nulo es lo relacionado a qué aspectos del aprendizaje van a ser evaluados (en cuanto a la comprensión y aplicación del conocimiento, las habilidades y destrezas, las actitudes, comportamientos sociales, entre otros).

- La bibliografía no está actualizada.

Recomendaciones:

- Explicitar alguno o los tres tipos de saberes.
- Redactar unidades de competencia en cada uno de los ejes o bloques.
- Incluir metodologías desde un punto de vista interdisciplinar.
- Incorporar las experiencias de participación y de dinámica de grupos.
- Utilizar técnicas cualitativas de evaluación (entrevistas, análisis de casos, observación participativa) o variadas técnicas (trabajos prácticos, entrevistas, juegos de simulación, análisis de casos, cuaderno-diario, observación participativa, biografías, dibujos, tests).
- En todos los cursos habría que agregar bibliografía más actualizada.

Para esta reflexión sugerimos que se lleve en colectivos de trabajo una discusión grupal donde se realicen las siguientes actividades y tareas:

1. Un listado de las competencias o pretensiones de aprendizaje.
2. Seleccionar los que pueda desarrollar el equipo.

Invitamos a los profesores de los diferentes colectivos a identificar los medios y recursos necesarios para desarrollar las distintas actividades posibles a realizar en las aulas, así como generar los entornos de aprendizaje; es decir, cómo van a ser agrupados los estudiantes para realizar las diversas

actividades y tareas que se están planteando para cada clase (la distribución y organización del espacio físico del aula, la temporalización de las tareas y actividades, entre otros).

CONCLUSIONES

El trabajo de evaluación del programa de la LIE propuesto desde la dirección de unidades de UPN, permitió a los docentes de las unidades, donde se ofrece esta licenciatura, construir y desarrollar, en primer lugar, estrategias de trabajo colaborativo, con una visión nacional en el reconocimiento o consideración regional e inclusive de las particularidades propias de cada una de las comunidades de académicos de las unidades. En segundo lugar, y desde una perspectiva individual, los ejercicios propuestos de reflexión entre los docentes participantes en el programa de la LIE pusieron en marcha aquellas consideraciones que han marcado la pauta de acompañamiento que se han realizado a lo largo de muchos años en las unidades de esta universidad, a saber, la reflexión de la práctica docente para su transformación. En este sentido, un elemento trascendente en esta experiencia, sin duda, fue que estos ejercicios de autoreflexión fueron compartidos en el colectivo, lo que representó el enriquecimiento de la información recuperada desde cada una de las unidades participantes. Esto responde a la consideración de lo nacional desde lo local.

Otro aspecto que resulta importante advertir en este espacio es la heterogeneidad de miradas que dieron cuenta de la diversidad de condiciones desde las cuales no solo se realiza la práctica docente sino también en la que los estudiantes avanzan; por si estas consideraciones de la diversidad no fueran suficientes, la apreciación contextual del mosaico cultural y socioeconómico diferencial que existe en México, también es una evidencia que fortaleció la valoración del programa de la LIE.

Finalmente, otra conclusión o consecuencia de este proyecto ha sido trasladar las ventajas del trabajo en equipo, consenso hacia otros programas y otras tareas institucionales ha sido un resultado secundario

pero no menos importante en la dinámica cotidiana de las comunidades docentes de las unidades.

REFERENCIAS

- Casarini, M. (2010). *Teoría y Diseño curricular*. México, Trillas.
- Comisión Europea (2004) Educación y Formación 2010, Competencias Clave para un Aprendizaje a lo largo de la vida, un marco de referencia europeo, Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura, recuperado en febrero de 2012 en http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
- Cortina, A. (1995) La educación del hombre y del ciudadano, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 7, Educación y Democracia, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, recuperado en abril de 2012 en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie07a02.htm>
- Delors J. (1997) *La educación encierra un Tesoro*, México, Ediciones UNESCO.
- Díaz, A.F. (2006) *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw-Hill.
- Domínguez, J. (2006). Un currículo democrático para una escuela democrática. Federación de MRP de Madrid.
- Farstad, H. (2004) Las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación, Documento de apoyo en el Taller de Calidad de la educación y competencias para la vida de la 47a reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, recuperado en octubre de 2011 en <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/Spanish/Organisation/Workshops/Background%20at-3-ESP.pdf>
- Feito, R. (2008). *Finalidades de la educación en una sociedad democrática*. Barcelona, FIES-MEC-Octaedro.
- Fernández F, S. (1990). Diagnóstico curricular y diferencias de aprendizaje. *Psicothema*, 2(1), 37-56.

- Frade, R.L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*, México, Inteligencia Educativa.
- Flores, P. (2006). *El programa de apoyo a estudiantes indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?* Anuies.
- Gimeno S, J. (1993). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. En Imbernón, F. (coord.) *La Formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona, Horsori, ICE Universidad de Barcelona, pp. 53-92.
- Medina, M. E. F., y Sánchez, J. R. H. (1999). Evaluación docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 32.
- Morin, E. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, UNESCO, recuperado en septiembre de 2011 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- Perrenoud, P. (s/f) Construir Competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?, *Revista de Docencia Universitaria*, núm. Monográfico II, recuperado en <http://revistas.um.es/redu/article/view/35261>
- Perrenoud, P. (2001) La formación de los docentes en el siglo XXI, *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, (3) 503-523, recuperado en www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php...2001/2001_36.rtf
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, España/México, Graó/SEP.
- Santos, G. M. A (2010) Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida, *Revista de Educación*, 351. Enero-Abril 2010. pp. 23-47, recuperado en febrero 2015 en http://www.revistaeducacion.mec.es/re351/re351_02.pdf
- Savater, F. (2001) La educación y los valores de la ciudadanía, Conferencia en Valores, Calidad y educación, Carlos Ornelas (comp.) Aula XXI, Santillana México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*

Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*

María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*

Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*

Rosenda Ruiz Figueroa *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*

Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*

Juan Martín Martínez Becerra *Director de Planeación*

Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*

Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*

Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*

Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*

Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

Subdirector de Fomento Editorial *Guillermo Torales Caballero*

Corrección ortotipográfica *Priscila Saucedo García*

Formación *Rita Yolanda Sánchez Saldaña*

Diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*

Esta primera edición de **EVALUACIÓN DE LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA LA ACTUALIZACIÓN CURRICULAR EN EL ÁREA BÁSICA EN CIENCIAS SOCIALES** estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó en enero de 2021.