

Capacidades y valores del modelo educativo

Silvia Elena Badillo Torres
José Luis Córdova
Bertha Fortoul Ollivier
Felipe Gaytán Alcalá
Eduardo Contreras Contreras
Leticia Nava Borrayo
Ma. Elena Pompa Dávalos
Rosa Emelia Rodríguez Loredo

Algunos elementos del paradigma sociocognitivo: un análisis sobre su implementación en la Universidad La Salle

Jarumy Sayury Silva-Bustillos
María del Rosario Escalada Ruiz
Dayna Mariana Flores Clair
María Bertha Fortoul Ollivier
Dalia Carolina Jaquez Bermúdez
Marcela Villafuerte Sánchez
Jaime Velázquez Blanquet

Primera edición, mayo de 2015
Segunda edición, junio de 2015

© *De la Salle* ediciones

Universidad La Salle, A. C.
Benjamín Franklin 47
Col. Condesa, 06140,
Cd. de México
www.delasalleediciones.mx

Diseño y formación:
Berenice Ángeles Zúñiga

Dirección editorial
Manuel Javier Amaro Barriga
Producción y distribución
Irma Rodríguez Vega
delasalleediciones@ulsa.mx

Todos los derechos reservados. Prohibidas su producción o transmisión parcial o total bajo cualesquiera formas o procedimientos y su distribución sin la autorización explícita de los titulares de los derechos.

Hecho e impreso en México

CAPACIDADES Y VALORES DEL MODELO EDUCATIVO

Coordinación

Mtra. Silvia Elena Badillo Torres

Participación

Mtro. José Luis Córdova

Dra. Bertha Fortoul Ollivier

Dr. Felipe Gaytán Alcalá

Colaboración

Pbro. Eduardo Contreras Contreras

Lic. Leticia Nava Borrayo

Dra. Ma. Elena Pompa Dávalos

Lic. Rosa Emelia Rodríguez Loredó

ALGUNOS ELEMENTOS DEL PARADIGMA SOCIOCOGNITIVO: UN ANÁLISIS SOBRE SU IMPLEMENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD LA SALLE

Coordinación

Mtra. Jarumy Sayury Silva-Bustillos

Participación

Lic. María del Rosario Escalada Ruiz

Lic. Dayna Mariana Flores Clair

Dra. María Bertha Fortoul Ollivier

Mtra. Dalia Carolina Jaquez Bermúdez

Lic. Marcela Villafuerte Sánchez

Colaboración

Lic. Jaime Velázquez Blanquet

**MODELO
EDUCATIVO**
aprender, desarrollar y compartir
UNIVERSIDAD LA SALLE

CAPACIDADES Y VALORES DEL MODELO EDUCATIVO

Coordinación

Mtra. Silvia Elena Badillo Torres

Participación

Mtro. José Luis Córdova

Dra. Bertha Fortoul Ollivier

Dr. Felipe Gaytán Alcalá

Colaboración

Pbro. Eduardo Contreras Contreras

Lic. Leticia Nava Borrayo

Dra. Ma. Elena Pompa Dávalos

Lic. Rosa Emelia Rodríguez Loredo

CAPACIDADES Y VALORES DEL MODELO EDUCATIVO

INTRODUCCIÓN

Educar es más que aprender oficios, ser experto en la profesión o inculcar normas y principios como repertorio para la vida. Educar es contribuir en la construcción de la persona humana, en sus capacidades y en los valores, para que en su actuar trascienda en la vida y transforme su relación con los demás y con su entorno. El presente documento dibuja el reto histórico-filosófico que la Universidad La Salle asume de educar desde un paralaje diferente, esto es, desde una perspectiva conceptual de las capacidades cuyos marcos categoriales encontramos en Amartya Sen y Martha Nussbaum, como punto de fuga para definir desde nuestra tradición la forma en que abordamos los retos de la época y dibujar nuestra misión cristiana de educar en el Ser y Hacer, elegir y decidir lo que es potencialmente transformador y éticamente conciliador con el mundo en el que vivimos.

Junto a las capacidades también están los valores que fundan nuestra misión como institución de educación superior con inspiración en el humanismo-cristiano, valores que forman parte de una unidad con el enfoque de capacidades, que resalta a la persona como eje central de nuestra vocación educativa. Es en la persona (estudiante y colaborador) en quien la institución busca ampliar sus capacidades y construir los valores que habrán de encuadrar su autonomía, comunicación, adaptabilidad y emprendimiento de su actuar como profesional en la vida. En consonancia con lo anterior, esa misma persona tendrá la propensión hacia un pensamiento complejo y sistemático, que le permita ser creativo y capaz de problematizar su entorno, en un ambiente inclusivo y de colaboración frente a un mundo social cada vez más competitivo, donde la solidaridad, la fraternidad y el respeto parecen atenuarse frente a las demandas del mercado.

Este texto establece el marco institucional de los conceptos de capacidades y valores en el conjunto de planes, programas y acciones educativas, expresión material de nuestra misión educativa. Junto a lo anterior, se delinean las formas en que estos mismos conceptos orientarán los procesos educativos y de gestión en el que tanto estudiantes, docentes y

colaboradores participan en el tiempo y espacio de formación, y que tendrá como resultado una persona cuya acción, decisión y compromiso responsable consigo y con los demás sean el mejor resultado de este nuevo marco categorial que hoy la Universidad La Salle (ULSA) define en su modelo educativo.

■ De las competencias a las capacidades

Hablar de competencias y capacidades en el ámbito educativo exige contextualizar el debate sobre dos puntos nodales de la dimensión social. Por un lado, los cambios en el entorno socioeconómico se expresan en nuevas formas de organización productiva y transformación en los bienes que habrán no sólo de satisfacer crecientes demandas del mercado, sino generar otras necesidades asociadas a dichos bienes. Por el otro, el contexto social y cultural exige la construcción de nuevos marcos de convivencia que mitiguen las tensiones y los conflictos creados por la exclusión de lo que aparentemente es distinto y distante de nosotros o, viceversa, la mirada de los otros que no aceptan nuestra existencia o forma de vida. En todo caso, estos aspectos de una sociedad modernizada en sus cambios urbanísticos, industriales y tecnológicos son expresiones de cambios acelerados en las formas de organización social, pero no necesariamente corresponden a una inserción de todos los individuos en el espíritu de época, en la ética de nuevas formas de vida y en el aprovechamiento de los cambios. Esto ha dado lugar a un sentimiento de incertidumbre entre diferentes estratos sociales. Sentimiento centrado en la noción de un tiempo que escurre entre los dedos como arena y la vorágine de cambios a la que tenemos que adaptarnos de manera permanente.

Es en este contexto que la educación surge como una dimensión social capaz no sólo de procesar los cambios en el entorno social y económico sino la forma de insertarse en un mundo modernizado. Va más allá aún al plantear que es a través de ella que puede construirse de otra manera la condición humana de esta sociedad expresada en la convergencia de una ética de trascendencia social, con el espíritu de innovación y cambio permanente.

¿Cuál es la diferencia entre condición y naturaleza si las dos refieren a lo humano? La distinción radica en que esta última se refiere a la situación de sobrevivencia, de adaptación; la instrumentalización de la vida orientada a maximizar los escenarios y recompensas a favor de los individuos, disminuyendo costos. La naturaleza humana se refiere al sí mismo primero y después a los demás, donde los lazos de solidaridad estarán mediados por las necesidades y gratificaciones que los individuos puedan alcanzar. En cambio, la condición humana remite a la razón, la justicia y la ética constitutiva, todo lo que integra lo humano. Aquí, la referencia primera es hacia la persona en su relación con los demás, sin los que no podría entender su existencia, menos aún su sobrevivencia sin la colaboración con los demás. Es la transformación del mundo que implica transformarse a sí mismo y la mirada con los otros. En esta perspectiva comparada podemos afirmar que la naturaleza humana tiene su fundamento en la racionalidad instrumental, sobrevivencia de sí mismo y posteriormente fincará su relación con los demás. En cambio, la condición humana parte de la noción de razonabilidad –como lo define Rawls (2000) en su concepto de justicia–, donde los individuos tienen que establecer lazos solidarios

y éticos con los demás para garantizar su sobrevivencia y gratificación de sus necesidades en el conjunto de la sociedad.

El debate de ambas dimensiones (naturaleza y condición de lo humano) en la educación remite necesariamente a preguntarse sobre su objeto y su sentido histórico,¹ sus teorías, procesos y prácticas que proceden desde su propio origen etimológico. Es en este punto donde en los últimos años se ha debatido sobre la bifurcación de caminos: competencias y/o capacidades educativas, según se atiendan los diversos esquemas conceptuales. Ambos términos, aunque polisémicos, multívocos y hasta equívocos, no resultan simétricos en su alcance y uso aunque a veces los colocan en la misma posición, como si de un tránsito horizontal se pasara de un concepto a otro.

El tema de las competencias educativas se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades y aptitudes combinados que el individuo desarrollará en su acción para resolver problemas y situaciones en su profesión y vida. Todo ello centrado en el individuo y su actuar en el mundo, como una forma de racionalizar su acción y por tanto su experiencia de vida. Las competencias en todo caso se orientan a la racionalidad del individuo frente a los retos que depara el entorno económico, mejor dicho, el contexto social y el mercado profesional. Se busca el desarrollo coordinado de esa naturaleza humana para el éxito de su inserción en el colectivo. Inserción centrada en el individuo, expresada en un esquema de distinciones entre incentivos, costos y valores de optimización en su relación con los demás. Todo esto sin salir de su propia individualidad.

La dimensión de las capacidades no soslaya lo anterior, simplemente lo conecta en otro nivel cuando el tema no es el individuo en su propia naturaleza, sino su condición humana inscrita en la parte relacional y de construcción del contexto a partir de sus oportunidades para transformar(se) y de los valores para vincularse con los otros, su otredad. En este punto es que la condición humana suma la parte de la naturaleza expresada sólo en el Homo Faber y Homo Oeconomicus para hacerlo en forma integral con las dimensiones del Homo Ludens, Politikus, Picture, Socialis. Desde esta óptica, la educación no es un conjunto de competencias a desarrollar. Por el contrario, es el espacio propicio para conjuntar las capacidades (expresadas en oportunidades) que permiten a una persona expandir sus libertades y, por ende, la equidad de su entorno social. El objeto de las capacidades se expresa en los funcionamientos (entorno que la persona se encuentra a partir del uso de los recursos que posee), y en educación esto se revela en la pedagogía y en las condiciones socioeconómicas que habilitan o limitan la libertad de los integrantes de una comunidad educativa de transformar sus aprendizajes y sus experiencias para la vida.

Competencias y capacidades se refieren a niveles y alcances distintos, por lo que es necesario ubicar los impactos que cada uno tiene en la definición de un modelo educativo de cualquier índole o alcance. La Universidad La Salle, en congruencia con su modelo educativo, subraya su tradición educativa centrada en la dignidad cristiana de la persona y, a su vez, promueve la formación de profesionistas competentes y transformadores del entorno económico y laboral, y agentes de cambio; por lo que integra la dimensión de capacidades en la formación integral de sus estudiantes, convocando en ello una dimensión racional-práctica para el desempeño profe-

¹ En su acepción etimológica, educación hace referencia a la distinción entre naturaleza y condición humana cuando establece la distinción entre educere, cuyo significado es guiar/conducir, mientras educare refiere a formar.

sional y/o laboral, junto a una formación de valores que permita construir una calidad de vida distinta en el entorno institucional, local y global en que habrán de desempeñarse.

El modelo educativo lasallista se construyó sobre la base cristiana de la integridad de la persona. Desarrolla la naturaleza humana al proveer y potenciar los elementos racionales de cada uno de los individuos en sus aptitudes, conocimientos y saberes diversos, pero los integra en la dimensión humana de su condición, relacionando sus oportunidades y valores con un cambio relacional, un cambio conjunto que viene de la mano en el construir del otro, la otredad de nuestra propia humanidad.

■ Capacidades en el contexto universitario

El término capacidades es multívoco y hasta equívoco según su uso. La UNESCO (2006), por ejemplo, las ha definido como las habilidades de las personas, organizaciones o sistemas para realizar funciones correspondientes de manera eficaz, eficiente y sustentable. En economía se refiere a términos de posibilidades de las personas de superar condiciones de acceso a bienes de formas distintas. En cambio, en política se refiere a las posibilidades y oportunidades de desplazar el conflicto político hacia la colaboración y el consenso.

Frente a lo polivalente de los usos semánticos se hace necesario, entonces, perfilar un punto de partida para construir nuestro concepto de capacidades en el ámbito educativo de la ULSA. En este sentido, podemos partir de la línea trazada por Amartya Sen (2000), quien entiende las capacidades como la libertad que tiene la persona de escoger entre diferentes maneras de vivir, las que derivan en potencialidades que se concretan en funcionamientos; los funcionamientos a su vez son los seres y haceres que la persona valora y puede efectivamente hacer, por tanto, los funcionamientos comprenden las oportunidades reales y actuales que tienen las personas para tomar decisiones informadas. En esta misma dirección recuperamos la perspectiva educativa de Martha Nussbaum (2006) como la clave para desarrollar las capacidades; en el encuentro con sus propuestas y nuestros propósitos, Nussbaum nos ancla a la idea del desarrollo humano más allá de un bienestar estático, es decir, a la incorporación de funcionamientos que hagan seres humanos independientes, merecedores de respeto por sus decisiones.

Las capacidades, además de lo técnico y funcional, abarcan lo humano, lo emocional, lo cultural y lo psicológico; por ello, la dinámica de las capacidades implica una combinación compleja de actitudes, deseos, aspiraciones, recursos, estrategias y habilidades. Se trata del enlace armónico y acoplado de una energía latente y una energía cinética.

En principio, el educando (tanto en su faceta de estudiante como de colaborador) empleará su capacidad cognitiva y sociomoral, y la institución intervendrá en el fortalecimiento de ésta, para que él, por una parte, opere directamente sobre la información: recogiendo, analizando, comprendiendo, procesando y guardando en la memoria, que podrá recuperar y emplear cuando y como le convenga. Se trata de potenciar su capacidad intelectual, ésta que denota la disposición de los individuos al hacer algo. Por otra, para que vivencie determinadas experiencias, reflexione sobre ellas con categorías que den cuenta de las características cognitivas, sociales, morales, laborales de su actuación, de la trascendencia de su quehacer para consigo mismo, con el entorno y con los otros, de sus fortalezas y aspectos susceptibles de ser mejorados.

Las habilidades que se despliegan en los procesos educativos son numerosas, variadas y de gran magnitud, a la hora de trabajar con los distintos saberes y cuya actividad específica se ve afectada por multitud de factores que dependen de la materia, de la tarea, de las actitudes de todos los participantes y de las variables del contexto donde tienen lugar. En este sentido, la actuación estratégica del educador (docente, conductor de grupo u orientador) es primordial porque se refiere a la selección, organización y disposición de las habilidades que debe experimentar la persona para que amplíe las oportunidades de elección a partir de sus seres y hacer más valiosos.

Con este propósito, el estudiante que egrese de los programas de licenciatura de la ULSA tendrá:

Pensamiento complejo ²

Capacidad para la síntesis de la realidad e intervención profesional a partir de la observación y el registro de fenómenos y hechos, dando cuenta de la dialéctica de sus contradicciones.

- Relación entre las diversas dimensiones de la información a través del conocimiento.
- Discernimiento de la relación de la realidad y el conocimiento.
- Organización del conocimiento hacia esquemas más complejos y precisos de análisis de la realidad.

Pensamiento sistemático

Capacidad para la integración de información que permita discernir sobre la susceptibilidad de la realidad desde diversos análisis.

- Recopilación de información de distintas fuentes.
- Selección de información.
- Elección de información.
- Análisis y síntesis de información.

Capacidad para problematizar el entorno

Capacidad de cuestionar el entorno con un razonamiento lógico y coherente para probar lo que se lee y dice, precisar hechos y corregir juicios desde una postura teórica.

- Identificación de vacíos de información.
- Teorización de la problemática.
- Argumentación en torno de los hechos y al juicio emitido.
- Postura crítica ante el entorno, la teoría y el conocimiento.

Pensamiento creativo

Capacidad de trasladar el conocimiento hacia alternativas de solución útiles, efectivas y convenientes a diferentes situaciones que impliquen retos.

- Transformación de entornos y condiciones sobre hechos y objetos en favor del desarrollo de conocimientos y habilidades sociales.
- Diseño de soluciones innovadoras y sustentables.
- Clarificación de relaciones entre hechos y objetos que suscite opciones de solución a situaciones concretas.
- Potenciación de la producción de ideas dirigidas a la solución de problemas.

Autonomía

Capacidad de analizar de manera consciente y por sí mismo, el hacer, pensar y decir; capacidad de hacer un examen crítico de uno mismo para razonar sobre las opciones y realizar elecciones fundamentadas.

² De cada una de las capacidades del perfil de egreso de la licenciatura, se presentan en primera instancia su conceptualización y posteriormente algunas de las categorías que lo constituyen, siendo éstas a título indicativo y no exhaustivo

-
- Asunción de obligaciones en el convencimiento y las implicaciones de su actuar.
 - Asunción de la responsabilidad de sus elecciones.
 - Autorregulación de sus acciones y autovaloración de su persona en su contexto.
-

Capacidad para construir ambientes colaborativos

Capacidad relacional de la persona para vincularse de manera cooperativa con otras para resolver problemas comunes de su mundo de vida y entorno profesional.

-
- Formación de grupos de trabajo eficaces y eficientes.
 - Organización, distribución y realización de actividades de trabajo en forma equitativa y proporcional.
 - Integración de grupos en torno de propósitos definidos y relevantes.
-

Capacidad para construir ambientes inclusivos

Capacidad de reconocer en los otros una imagen de semejanza dialógica que permita marcos de valores comunes orientados a la colaboración para transformar el contexto social, económico y profesional donde su actuar se inserte.

-
- Formación de redes de trabajo.
 - Búsqueda de alianzas profesionales.
 - Sensible a las diferencias formativas de las personas que pueden conformar los ambientes profesionales y de trabajo.
 - Consideración de la opinión de las otras personas.
-

Capacidad de comunicación

Capacidad de propiciar y desarrollar situaciones dialógicas, para reconocer al otro en su integridad y como parte de su actuar, para la construcción de relaciones empáticas orientadas a la justicia y a la concordia.

- Disposición para establecer un proceso de intercambio de saberes e interpretaciones propias
 - Disposición a la escucha.
 - Disminución del influjo de prejuicios y prenociones.
 - Establecimiento de códigos comunes para el entendimiento.
-

Emprendimiento

Capacidad de establecer, implantar, construir y desarrollar ideas y proyectos de diversa índole, siendo sensible y eligiendo de manera libre y razonada las oportunidades para transformar el entorno.

-
- Elección libre y razonada de oportunidades para transformar el entorno.
 - Ubicación del espacio y tiempo propicio para crear.
 - Aceptación de nuevos límites que permitan nuevas formas de relación y nuevas relaciones.
 - Adaptación a situaciones en incertidumbre.
 - Resolución de situaciones de incertidumbre.
-

Adaptabilidad

Capacidad de ajustar el comportamiento con agilidad a las circunstancias de cada persona o situación sin abandonar por ello los criterios de actuación personal. Implica tener flexibilidad, criterio y reflexión para adecuarse a una situación diferente.

-
- Identificar posibilidades para elegir y tomar decisiones.
 - Reflexión y pensamiento crítico para reconocer el propio punto de vista.
 - Disposición para considerar el propio punto de vista como provisional y con posibilidades de mejora.
 - Integrar y establecer posibles nociones para el actuar en situaciones diferentes.
 - Valoración de sí mismo para reconocer el valor de los otros en todas sus dimensiones.
-

Ligado al desarrollo de capacidades, la ULSA reconoce la necesidad de formar estudiantes y colaboradores a partir de valores que dignifiquen a la persona y guíen su quehacer profesional y laboral.

■ Valores y educación

Para la Universidad La Salle, los valores son cualidades de los entes que los hacen deseables o apetecibles. Son propiedades que poseen ciertos objetos llamados bienes (Frondizi, 1975). Sin embargo, también son elementos que pueden poseer las personas y las hacen mejores, siendo universales e inmutables, pues cambia la valoración, pero no los valores.

Por valor también puede considerarse toda perfección real o posible que procede de la naturaleza y que se apoya tanto en el ser como en la razón de ser de lo que es real (López de Llergo, 2001), por lo que al conseguir o transmitir valores en la educación se da el proceso de perfeccionamiento entre las personas.

Los valores fundamentales y base por ello de cualquier otro son la unidad, la bondad, la verdad y la belleza, y se conocen como los valores trascendentales. Según San Juan Bautista de La Salle, las personas desean una realidad más que otra, y por eso la educación consistirá en formarlas intelectual y volitivamente para elegir lo mejor y lo más adecuado, es decir, distinguir entre medios y fines, y saber notar la diferencia para orientarse por lo más alto, es decir, lo más ligado a los valores trascendentales y encaminarse hacia el perfeccionamiento personal desde la base fundacional del quehacer en la filosofía humanista cristiana que cree en el hombre como un ser perfectible.

Los valores más altos son inamovibles en las personas porque se encuentran vinculados al ser de cada sujeto y ese ser nunca cambia. El cambio se da en las preferencias, o las manifestaciones de dichos valores, lo que es necesario notar, distinguir y tomar en cuenta para elegir mejor.

Educar en valores implicará, por tanto, preparar a los alumnos para realizar las mejores valoraciones posibles y vivir de acuerdo con dichos valores, a fin de convertirlos en acciones constantes y habituales para transformarlos en virtudes. Educar se trata de perfeccionar la valoración y la vivencia en experiencias enriquecedoras en actos concretos.

Los valores también son cualidades estructurales concretas, y por ello es preciso no confundirlos con conceptos, gustos, tradiciones o costumbres, sino que hay que saber reconocerlos en su esencia y en sus manifestaciones, para que las personas tengan más claros sus fines, objetivos y acciones.

Cuando se manifiestan los valores, se esclarecen los motivos de las acciones y también lo digno de ellas mismas, y esto nos hace ver que el esfuerzo por conseguirlos vale la pena. Los valores no son los fines, pero tienen características que los hacen atractivos y por ello preferibles y apetecibles. La inteligencia los presentará a las personas, la voluntad deseará conseguirlos y la libertad actuará para su obtención, lo que ocasionará que se aumente una perfección en nuestras vidas.

A través de la educación se puede y debe cultivar la predisposición para su captación y su apreciación. La educación en valores consistirá en cultivar esas condiciones que nos preparan para “degustar” ciertos valores (Cortina, 2009).

Es entonces una vocación y una misión de la comunidad educativa lasallista preparar y sensibilizar a sus miembros para reconocer las cosas que valen e integrarlas a sus vidas en el proceso de formación y mejora constante, pues también son cualidades que nos permiten acondicionar el mundo, hacerlo habitable.

Educativamente se ha de considerar que los valores no se pueden observar directamente, pero se traducen en actitudes, y éstas en normas y hábitos o patrones de conducta. En una educación integral se debe aspirar a que los estudiantes construyan un sistema valorativo armónico e integral, en interacción con los iguales y los educadores, desde el diálogo y el respeto al otro. En este sentido, además de educación en valores, puede hablarse de formación ética. Su objetivo es propiciar el desarrollo del razonamiento moral de los alumnos a partir del análisis de situaciones personales y sociales (conflictos y dilemas morales). Las personas tienen que apreciar la fuerza del pensamiento moral por sí mismas, siendo la educación moral la que las capacita para ello sin necesidad de imponerles nada, pero también se ha de propiciar el desarrollo de su propio sistema de valores.

La conducta moral tiene un carácter contextual, emocional e interactivo; depende de factores situacionales, de sistemas de relaciones establecidos, de vivencias previas, afectos y sentimientos, entre otros, mientras que la formación ética implica una fundamentación y permanencia para aplicarse en cualquier tiempo y época.

Las estrategias que permiten el desarrollo moral se basan fundamentalmente en discutir y juzgar moralmente situaciones con base en un modelo básico de conducta que haga socialmente competente al sujeto, con el propósito firme de que una socialización escolar propicie o concrete normas de comportamiento y hábitos de conducta.

La conducta y el juicio moral se construyen en la persona a partir de sus relaciones sociales, en su trato con el prójimo y el prójimo, aprendiendo a ser tolerante y a ponerse en el lugar del otro (Bonilla, 2005).

La espiritualidad lasallista asume y privilegia los valores de la fe, la fraternidad y el servicio; y al vivir cada uno de estos valores en el quehacer diario, se construye una verdadera comunidad que transforma a las personas que participan de ella. Los valores son algo más que objetivos, deseos o palabras, son formas de vida que hacen de los integrantes de nuestra institución personas fuertes, unidas, comprometidas, personas con virtudes para hacer de éste un mundo más justo, más fraterno y más humano.

La Universidad La Salle desde su perfil de egreso inspira en su práctica cotidiana la vivencia de los siguientes valores:

Valores		
Equidad	Responsabilidad	Participación
Solidaridad	Confianza	Colaboración
Dignidad	Generosidad	Compromiso social

El desarrollo de capacidades y valores invita a aproximarse al concepto del bien, de la unidad, de la belleza, de la verdad y a la reflexión crítica sobre el proyecto de vida de las personas. Es así que la comunidad lasallista proporciona educación humana y cristiana en torno de la “ejemplaridad” de la docencia, que “invita a encontrar a Dios y encontrarse con Él en las personas de los estudiantes y los colegas... a una relación pedagógica respetuosa, creativa y propiciadora del crecimiento de las personas en la libertad... con mediaciones didácticas que

toman en cuenta las capacidades y potencialidades de cada persona y el compromiso con la construcción de una sociedad justa, equitativa y en paz" (Gómez Lankes Trepo, 2012).

■ La centralidad de la persona en los procesos educativos

Es fundamental el preguntarse ¿por qué se aspira a tener educación escolarizada? El desarrollo de capacidades y el fomento de los valores se dan a partir de los recursos culturales, pedagógicos, psicológicos, disciplinares, institucionales y económicos disponibles y del uso que se haga de éstos en los distintos ambientes en los que la persona se desenvuelve.

“Una persona es un ser espiritual constituido como tal por una forma de subsistencia y de independencia en su ser; mantiene esta subsistencia mediante su adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados, asimilados y vividos en un compromiso responsable y en una constante conversión; unifica así toda su actividad en la libertad y desarrolla por añadidura, a impulso de actos creadores, la singularidad de su vocación” (Mounier, cit. en Torre, 1997).

La persona como centro o núcleo del humanismo cristiano se entiende como un ser integral, una unidad de cuerpo, mente, sentimientos y espíritu; se caracteriza principalmente por ser un ser con razón, voluntad y libertad que ha sido creado y convocado a lograr su plena realización.

Este ser está inmerso en un contexto que no lo determina ni lo anula sino que lo especializa, le abre horizontes, en el que va actuando en el día a día y a partir de su quehacer va dejando huella en él y se va construyendo como persona humana en lo personal, profesional-laboral y en lo social.

La persona está llamada a participar por el conocimiento y el amor en la vida de Dios, en virtud de sus potencias espirituales: entendimiento y voluntad; está en posibilidad de actuar con libertad para responder a su vocación.

Es el desarrollo de sus valores y capacidades que lo llevan a responder a su vocación, no solamente en la satisfacción de sus necesidades materiales, sino en la posibilidad de alcanzarlas por sus medios, y de esta manera vivir en forma satisfactoria su vida de relación con la comunidad. La relación fraterna es el instrumento eficaz que promueve el humanismo cristiano para que el hombre alcance esta realización y por ende su trascendencia.

Es así que la Universidad asume el enfoque de capacidades y valores con la convicción de estar cimentado en un terreno fértil y preparado para que de manera explícita se atienda este quehacer educativo. Se trata de que la institución tienda hacia la convergencia e integración de los recursos y medios para el desarrollo de este enfoque.

Tanto los valores como las capacidades son desarrollados por cada uno de los sujetos sobre la base de sus potencialidades. Son aprendizajes que el sujeto ha construido a lo largo de toda la vida y, a su vez, la base que posibilitan a otros. Al ser las capacidades y los valores aprendidos, se constituyen las redes simbólicas y socioafectivas, siempre perfectibles que el sujeto ha interiorizado y construido. Si bien la construcción es individual, requiere necesariamente de la participación de la comunidad educativa para alcanzar los propósitos formativos que la institución ha previsto como parte de su misión.

■ La institucionalidad como base para el desarrollo de capacidades y valores

Las capacidades y los valores que los estudiantes y colaboradores desarrollan en los procesos educativos que viven a lo largo de su vida transcurren en el seno de distintas instituciones: la familia de origen, la que crearon y todas las demás con las que departieron; las diversas escuelas por las que han transitado; los lugares donde han tomado diversos cursos; las empresas en que han trabajado; los grupos religiosos, sociales, culturales y/o deportivos a que han pertenecido, entre otras. Estas instituciones, con distinto grado de estructuración, de identidad y pertenencia de sus miembros, van marcando a los sujetos que participan en ellas, dejándoles una huella. Son las dinámicas internas de cada una de ellas las que hacen la interacción entre los procesos educativos, a través de acciones y prácticas realizadas, políticas dirigidas en cierta dirección, formas de comunicación propiciadas entre los diferentes sujetos, sistemas de reconocimiento de ciertos comportamientos, y le van dando determinadas características, las que van imprimiendo dirección a las acciones cotidianas y esporádicas a partir de las tradiciones, normativas, elementos considerados como valiosos, recursos puestos en juego. Las instituciones escolares, como cualquier otra organización, están formadas por seis componentes fundamentales: objetivos, recursos, estructura, tecnología, cultura y entorno (Antúnez, 2004).

Dentro de la ULSA

- a) Los objetivos explícitos están presentes tanto en el Ideario como en los perfiles generales de egreso de los estudiantes y en los del colaborador, además de en el Modelo Educativo y en los específicos de los programas y cursos académicos y formativos. Estos objetivos enfatizan la formación personal y la profesional o laboral en pos de la transformación social hacia un mundo más pacífico, equitativo y solidario. Al respecto nos consideramos una institución de educación superior de inspiración cristiana, según el carisma lasallista. A estos objetivos explícitos se añaden los objetivos implícitos, que corresponden a las metas buscadas por grupos internos o por individuos durante su permanencia en la institución, los cuales tienen cierto grado de afinidad con los explícitos, abriendo considerablemente la gama de lo esperado hacia lo laboral (contratación futura, lugar-puesto en la estructura laboral, estabilidad económica), hacia lo social (grupos de referencia, amistades, noviazgos), hacia lo personal (desarrollo en determinada dirección), hacia lo académico (funciones esperadas de la Universidad y de la profesión).
- b) Los recursos humanos, materiales y financieros son el patrimonio con el que cuenta la Universidad para lograr sus objetivos. Sin ellos no hay procesos educativos. Al ser la ULSA una institución de financiamiento privado, éstos se emplean a partir de políticas y acciones de distinta naturaleza y grados de explicitación y eficacia.

Los recursos humanos corresponden tanto a los colaboradores que trabajan en la institución como a los estudiantes de los distintos programas que se ofertan, además de aportar a los procesos educativos centralmente sus capitales sociales y culturales, mismos que los facilitan en algunos casos y los obstaculizan en otros. Por su parte, los

recursos materiales y financieros son bienes indispensables para la concreción de los procesos educativos, al aportar capitales espaciales, monetarios, tecnológicos y objetuales siempre presentes en ellos. Los procesos educativos y de gestión se constituyen, entre otros elementos más, por los capitales sociales, culturales y materiales aportados por las personas y por los encargados institucionales de su gestión.

Todos los recursos dentro de una institución, en cuanto bienes, son finitos, y con su intervención directa o indirecta (a través de lo que permiten) otorgan a los procesos educativos y a los de gestión determinadas características didácticas, pedagógicas, éticas, antropológicas, administrativas y disciplinarias.

- c) Mediante una estructura que combina facultades con coordinaciones académicas de bienestar y formación y con subdirecciones, y con una delimitación de funciones y procedimientos, la Universidad ejecuta su acción para el logro de los objetivos. La estructura de la ULSA prioriza la función de la docencia [entendida como “la preservación, transmisión y asimilación de los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos generados por las personas o las comunidades educativas a lo largo del tiempo, posibilitando la formación de los profesionales de diferentes generaciones, en tanto depositarios y promotores de dichos bienes culturales además del desarrollo social, económico, político y cultural en los ámbitos local y global” (Vargas et al., 2013)] sobre la de investigación y extensión. Se caracteriza, además, por ser vertical, centrada en las dependencias, con funciones especializadas en los puestos y dependencias y con una presencia discontinua de la identidad institucional. La conjunción de las funciones y del modelo organizacional alimenta la vivencia cotidiana del “sello lasallista”.
- d) La tecnología agrupa procesos de orden administrativo, didáctico, organizativo, financiero, tecnológico y formativo, conformados por acciones y maneras de actuar en el día a día, que sinérgicamente posibilitan el logro de los objetivos institucionales y de los miembros de la comunidad universitaria. Este elemento está fuertemente influenciado por los dos anteriores, al aportarle cada uno de ellos directrices que se concretan en las prácticas cotidianas, de temporalidades distintas (diarias, mensuales, semestrales, anuales, trianuales) y en las extraordinarias que se viven en la ULSA y en las políticas impulsadas. Esta tecnología retoma la función adjetiva de las universidades —la administración escolar— y la combina con elementos de otra índole; solamente por mencionar algunos se dirá: lo administrativo (procedimientos para los diferentes momentos de la vida universitaria de un estudiante o de un colaborador), lo didáctico (características de las planeaciones, intervenciones y evaluaciones solicitadas a los docentes) y lo formativo (características de los planes de estudio, de los programas formativos, oferta de la Vicerrectoría de Bienestar y Formación).
- e) La comunidad, como el conjunto de significados compartidos, da cuenta de los lazos de trabajo, compañerismo y amistad establecidos entre todos los integrantes de la Universidad en pos de diferentes metas, algunas de las que concuerdan con los objetivos institucionales. A través de celebraciones de índole religiosa, social y académica, organizadas tanto para los miembros de la comunidad universitaria (un ejemplo es el Día de la

comunidad) como por estamentos (foro de maestros o de administrativos, jornadas de bienvenida o de medio camino, comida de navidad, por ejemplo) o por niveles jerárquicos (encuentros semestrales entre directivos y colaboradores) y dependencia (jornadas académicas de las Facultades), con participaciones que pueden ser obligatorias o voluntarias, la ULSA impulsa de manera consistente este elemento.

- f) El entorno, como conjunto de variables ajenas a la institución que intervienen en ella y que dan un sello al quehacer institucional, nos marca como una institución enclavada en la zona metropolitana de la Ciudad de México, con estudiantes mayoritariamente pertenecientes a la clase media y media alta cuya incorporación al mercado laboral será mayoritariamente en el nivel de “empleado”. En los últimos años se está impulsando una apertura hacia el mercado laboral y al entorno local y global.

En la Universidad, la concientización de la persona en su condición y en su capacidad socio-moral se promueve y se acompaña mediante los procesos educativos formales y no formales impulsados desde las interacciones entre los sujetos y los diferentes elementos tecnológicos e infraestructura. De aquí que las dinámicas establecidas en el día a día de la institución entre todos estos elementos, movilizadas a partir de las rutinas, de la normatividad explícita e implícita y de los procedimientos fijados, de las expectativas, capitales y actuaciones de los sujetos, son algunas veces concurrentes, otras armoniosas y otras más tensionantes. Concurren en ellas distintas lógicas, entendidas como el conjunto de estrategias puestas en juego, sea por colaboradores y/o por estudiantes, grupal o individualmente, en un determinado momento de la vida del aula y/o de la institución, y que impulsan las acciones en determinada dirección marcada por intereses, para lograr en ciertas ocasiones modificar los objetivos buscados por la Universidad. Todas las lógicas que se organizan en dinámicas y que permean el actuar institucional tienen en ellas como rasgos constitutivos la armonía social, el conflicto, la incertidumbre, la contradicción, la coherencia, la legalidad, la rebeldía, etc.

Ellas son la base en las que se ancla el desarrollo de cada capacidad y de cada valor de colaboradores y estudiantes, potenciándolo, frenándolo, direccionándolo hacia determinado rumbo, con la mira en que, dada la naturaleza siempre inestable de las personas y de sus organizaciones, la meta nunca se alcanza definitivamente, nada es irreversible y las condiciones para la formación laboral, personal y profesional de las personas deben regenerarse permanentemente, de lo contrario degeneran y lo logrado se pierde.

■ Implicaciones y líneas de acción

Con base en la conceptualización sobre las capacidades y valores, dentro del encuadre del modelo educativo, estas implicaciones marcan directrices al quehacer institucional al caracterizar las metas de los procesos educativos que institucionalmente se impulsan, enfatizan la centralidad de la persona humana en ellos y remarcan los constitutivos sellos, que como un horizonte guían el actuar institucional. Desde aquí se considera que existen varios frentes estratégicos en los que se requiere una gestión intencionada y sistemática, por lo que este documento enuncia líneas de acción que deberán detonar políticas, procesos y prácticas que darán consecución de manera paulatina a las mismas. Éstas son:

Socialización. Establecimiento de los medios y las acciones para la difusión, en las distintas dependencias, de la esencia y los propósitos del enfoque de capacidades y valores del modelo educativo, de manera tal que trascienda la vida académica e impregne a la totalidad de procesos educativos a través de un lenguaje homogéneo, accesible y práctico:

- * Establecer programas de formación para jefaturas, docentes y colaboradores en general, en torno de los procesos educativos, uso de estrategias y preparación de ambientes para el desarrollo de capacidades y valores.
- * Generar espacios de interacción y convivencia entre colaboradores, y entre colaboradores y estudiantes, en torno de las prácticas propuestas para la asimilación e internalización (apropiación) de las capacidades y valores.

Gestión curricular. Desarrollo de programas desde lo curricular y lo didáctico con propuestas formativas congruentes, dirigidas e intencionadas hacia la formación de valores y capacidades, para de esta manera establecer una relación más efectiva entre las necesidades de formación y el modelo educativo:

- * Valorar el nivel de contribución en asignaturas y programas de estudios para el desarrollo de capacidades y valores acordes con el perfil de egreso.
- * Diseñar planes y programas de estudios con una orientación metodológica de enseñanza y aprendizaje dirigida al desarrollo de capacidades y valores.
- * Incorporar en la gestión pedagógica y administrativa de los planes y programas de estudios con o sin reconocimiento de validez oficial de estudios, acciones orientadas al fortalecimiento de capacidades y valores

Evaluación educativa. Diseño e implantación de evaluaciones formativas correspondientes a las capacidades y los valores en sus respectivas métricas, que den cuenta de la congruencia entre las acciones y los fines:

- * Establecer controles pedagógicos y administrativos consecuentes con el enfoque de capacidades y valores.
- * Retroalimentar los resultados de las evaluaciones correspondientes, a fin de verificar la efectividad del enfoque de capacidades y valores y atender la oportunidad de ajustar lo necesario para alcanzar el valor esperado.

Docencia. Diseño e implantación de programas de formación y actualización para el personal docente acerca del enfoque de capacidades y valores; revaloración de sus acciones pedagógico-didácticas y de los procesos académico-administrativos en los que intervienen para:

- * Valorar la conveniencia de un perfil docente congruente con los valores y capacidades que se requieren para alcanzar los objetivos de aprendizaje y el perfil de egreso de los estudiantes.
- * Estructurar academias y cuerpos colegiados para el desarrollo de estrategias orientadas al fortalecimiento de capacidades y valores en acciones pedagógicas y didácticas.
- * Intervenir en el desarrollo curricular y de programas de estudios para fortalecer una consistente relación entre sus elementos, con una explícita expresión de los valores y las capacidades.
- * Impulsar acciones y crear espacios didácticos que convengan a una expresión explícita de los logros de las capacidades y los valores.
- * Procurar una formación académica vinculada a programas e instituciones que atiendan un modelo educativo con orientación hacia el enfoque de capacidades.

Extensión universitaria. Establecimiento de convenios para la internacionalización, vinculación laboral, desarrollo de prácticas, servicio social, etc., con propósitos claros, precisos y acordes al modelo educativo, a fin de continuar y fortalecer el desarrollo de capacidades y valores en la formación y actualización docente, así como el perfil de egreso de los estudiantes:

- * Identificar propósitos, acciones y objetivos de las instancias educativas y laborales con quienes se establezcan convenios para la estancia de los estudiantes y docentes, en aras de propiciar las condiciones más convenientes para el desarrollo de las capacidades y valores.

Investigación. Desarrollo de líneas de investigación y de programas pertinentes para la valoración de los logros e impacto del perfil de egreso de los estudiantes y de los colaboradores en los diferentes ámbitos de intervención:

- * Formar grupos de investigación que problematicen la intervención de la educación en la adquisición de las capacidades y valores, dentro y fuera de nuestra institución educativa.
- * Fomentar actividades de investigación orientadas a la búsqueda de mejores prácticas educativas que apoyen el desarrollo de las capacidades y valores.
- * Fomentar actividades de investigación destinadas a valorar el impacto de la intervención del enfoque de capacidades y valores en el ámbito laboral, y de desarrollo profesional de los egresados de nuestra institución educativa.
- * Fomentar la investigación disciplinaria, educativa e institucional en torno de las capacidades y los valores planteados en el modelo educativo.

● Obras consultadas

- Antúnez, S. (2004), *Organización escolar y acción docente*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Bonilla, A. (2005), *Análisis comparativo de cinco teorías sobre el desarrollo moral*, Pontificia Universidad Javeriana, tesis de doctorado. Recuperado el 30-01-2014 de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/psicologia/tesis15.pdf>
- Cortina, A. (2009), *La educación y los valores*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Fronzizi, R. (1972), *¿Qué son los valores?*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, C. (2012), "La misión lasallista en la América Latina y el Caribe: Un desafío pleno de esperanza", *Cuadernos MEL 44*, Roma, Italia, Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- Isaacs, D. (2002), *La educación de las virtudes humanas*, México, Minos.
- López de Llergo (2001), *Educación en valores, educación en virtudes*, México, CECSA.
- Mounier, Manuel, *Manifiesto al servicio del personalismo* (1936), citado en Torre, 1997. Nussbaum, M. (2006), "Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education", *Journal of Human Development*, vol. 7, no. 3.
- Rawls, J. (2000), *Teoría de la justicia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (2000), *Desarrollo y libertad*, México, Editorial Planeta.
- Torre, F., Zarco, M. y Ruiz, J. (1997), *Introducción a la filosofía del hombre y de la sociedad*, México, Esfinge.
- UNESCO (2006), *Capacity building*, Paris, International Institute for Educational Planning.
- Vargas et al. (2013), *Aprender saberes, desarrollar proyectos y compartir capacidades y valores, Modelo Educativo Universidad La Salle*, México, De La Salle ediciones.

ALGUNOS ELEMENTOS DEL PARADIGMA SOCIOCOGNITIVO:
UN ANÁLISIS SOBRE SU IMPLEMENTACIÓN
EN LA **UNIVERSIDAD LA SALLE**

Coordinación

Mtra. Jarumy Sayury Silva-Bustillos

Participación

Lic. María del Rosario Escalada Ruiz

Lic. Dayna Mariana Flores Clair

Dra. María Bertha Fortoul Ollivier

Mtra. Dalia Carolina Jaquez Bermúdez

Lic. Marcela Villafuerte Sánchez

Colaboración

Lic. Jaime Velázquez Blanquet

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, el lasallismo comulga con enfoques educativos centrados en la persona, en un marco humanista cristiano que impulsa a reconocer a las personas como seres dignos. La Universidad lasallista del siglo XXI, con el desafío de estar presente intelectualmente donde sea necesaria, participa de manera decisiva en la construcción de un mundo más justo, equitativo y pacífico; asimismo, a partir de la formación profesional o laboral y personal de sus estudiantes y colaboradores, asume su responsabilidad social, cívica y política para el bien común (Vargas, Fortoul, *et al.*, 2013; Vargas, 2008).

Desde esta perspectiva, mediante su Modelo Educativo, la Universidad La Salle (ULSA) busca la formación integral⁴ de las personas que la conforman, a través de la articulación sistemática entre el enfoque pedagógico, las relaciones vinculantes con el conocimiento y con la sociedad, sus procesos educativos y su proyecto académico. Es, en el marco del enfoque pedagógico, donde los elementos sustanciales del paradigma sociocognitivo cobran vida, con el fin de facilitar en sus estudiantes y colaboradores el desarrollo de sus potencialidades humanas y profesionales o laborales.

Desde su fundamentación, tal paradigma busca dar respuesta a la situación educativa que impera actualmente debido a factores económicos y socioculturales producto de la globalización, que exigen de las personas las capacidades y destrezas idóneas para enfrentar los imprevistos que surgen a cada momento, así como los valores y actitudes para cuidar y relacionarse con el entorno, todo ello con la finalidad de evitar la progresiva deshumanización actual. La ULSA se identifica con este paradigma educativo porque, entre otros aspectos:

⁴ Los artículos 20 y 21 del Reglamento General del Sistema Educativo de las Universidades La Salle (SEULSA) señalan que la finalidad fundamental de las universidades es la formación integral de sus alumnos mediante la atención y el estímulo de toda su dimensión humana para que logren su realización plena. Por tanto, esta formación abarca el desarrollo de las siguientes dimensiones de los alumnos: I.-Profesional, II.-Espiritual, III.-Humanista, IV.-Social, V.-Cultural, VI.-Física (SEULSA, 2013).



“... integra el desarrollo tanto de los procesos cognitivos en las personas que le ayudan a estructurar su pensamiento, como de sus procesos psicológicos superiores contextualizados. Dicho desarrollo se da en un contexto mediado por el entorno sociocultural y económico en el que viven [los estudiantes], por la institución educativa, por los docentes y por los compañeros en las situaciones de aprendizaje (Vargas et al., 2013, p. 42).

En consideración a lo anterior, el presente documento pretende realizar un breve análisis del significado de algunos de

los elementos pedagógicos y didácticos de tal paradigma, así como de sus alcances en la operación y armonización del Modelo Educativo de la ULSA, para lo cual el texto se ha dividido en tres apartados.

El primero, Breve Esbozo del Paradigma Sociocognitivo, ofrece un panorama general sobre la base teórica y conceptual del paradigma, igual que el significado de algunos de sus principales elementos.

En Fundamentos y Aplicación de Elementos del Paradigma Sociocognitivo se analizan con mayor detalle el origen teórico y las formas en que se han instrumentado los aspectos más sobresalientes del paradigma: currículo, cultura, mediación, aprender a aprender, motivación, metodologías de enseñanza y aprendizaje, y evaluación.

La tercera y última parte, Sobre la Implantación del Paradigma Sociocognitivo en la Universidad La Salle, invita a la reflexión sobre la apremiante necesidad de realizar esfuerzos institucionales conjuntos, como un sistema, como una comunidad de aprendizaje, destinados a establecer acciones que repercutan en la concreción del paradigma sociocognitivo, uno de los aspectos sustanciales del Modelo Educativo de la ULSA.

En términos generales, como se muestra en el gráfico, el orden de la revisión de los elementos del paradigma sociocognitivo elegidos en este documento supone que la cultura y el currículo se hayan estrechamente vinculados y deben ser el punto de referencia en la generación o consolidación de acciones relacionadas con procesos de mediación, orientación, acompañamiento y tutoría, que favorezcan el aprender a aprender, incluyendo aspectos motivacionales, de autorregulación y autoeficacia, así como la instrumentación de metodologías de enseñanza y aprendizaje y de evaluación acordes con el paradigma sociocognitivo. Adicionalmente, desde el contexto académico, se considera que un soporte para ello sería el concebir a la institución y empezar a trabajar como una comunidad de aprendizaje.

A. Breve esbozo del paradigma sociocognitivo

El paradigma sociocognitivo se fundamenta en las posturas teóricas de las corrientes cognitiva y sociocultural sobre el aprendizaje. Hernández y Díaz-Barriga (2013) señalan que las investigaciones y conceptualizaciones sobre el aprendizaje desde la postura cognitiva se centran en dar cuenta de los factores subjetivos o internos del aprendiz, en particular los cognitivos, aunque después comenzaron a llamar la atención los factores afectivo-motivacionales y volitivos. Para la tradición sociocultural, el aprendizaje humano no es un acto estrictamente individual, sino una actividad esencialmente social, esto es, un cambio en la participación sociocultural de los agentes en determinados contextos culturales o institucionales.

La postura sociocultural, particularmente desde los enfoques vigotskiano y neovigotskiano, se ubica en el constructivismo social, donde se sostiene que el aprendizaje es un problema que no reside de modo estricto en la dimensión individual, sino en el proceso de negociación y compartición de significados culturales, en el que intervienen el contexto y las prácticas educativas. Así, el aprendiz actúa como coconstructor con un otro significativo y como reconstructor de los saberes culturales; participa en zonas de construcción del conocimiento dentro de entornos y prácticas históricamente constituidas y culturalmente organizadas. Otra aportación relevante de esta postura es el reconocimiento de la apropiación de artefactos dentro de prácticas culturales, lo que permite amplificar las posibilidades de aprendizaje y reflexión de las situaciones y los contextos a los que se enfrenta el sujeto-aprendiz. Por el empleo de estos artefactos, puede decirse que el aprendizaje se distribuye social y semióticamente más allá de la mente de los aprendices.

De acuerdo con los autores citados, actualmente predominan las posturas constructivistas cognitivas y sociales en la explicación del aprendizaje. No obstante, desde hace unas décadas se ha manifestado una tendencia a asumir posturas integracionistas entre ambas perspectivas, con la intención de subsanar los aspectos poco estudiados o insuficientemente abordados en cada una de ellas:

“En lo general, en estas propuestas integradoras el aprendizaje es conceptualizado como un proceso social de co-construcción de significados en el que juegan un papel central del mismo nivel de importancia tanto las ayudas o andamios provistos por el enseñante o experto social, como la actividad mental constructiva-reflexiva del alumno en la adquisición de los saberes curriculares-culturales. En estos planteamientos integracionistas se reconoce la relevancia de sintonizar las relaciones de influencia recíproca entre los unos y los otros; es decir, conjugar los dos verbos ‘enseñar’ y ‘aprender’ de forma equitativa. Son, en tal sentido, sostenibles aquellas expresiones que suscriben la idea de que es posible ‘ayudar a construir’ o de ‘prestar ayuda estratégica para favorecer la construcción de significados con los alumnos’, dado que favorecen la conjunción de ambas aportaciones provenientes de cada tradición de investigación.” (Hernández y Díaz-Barriga, 2013, p. 5)

Es en este tipo de planteamientos donde puede ubicarse el paradigma sociocognitivo, que, de acuerdo con Román (2010), trata de integrar lo cognitivo (capacidades-valores) y lo social (cultura) al buscar más la complementariedad que la contraposición entre las dos posturas teóricas, complementariedad que define de la siguiente forma:

“... el paradigma cognitivo (a partir de una adecuada estructuración significativa de los contenidos, hechos y procedimientos) favorece el aprendizaje significativo individual [de los estudiantes, en tanto que] ... el paradigma sociocultural nos facilita profundizar en la experiencia individual y grupal contextualizada. Y desde esta doble perspectiva surge el interés y la motivación, lo que facilita la creación de actitudes y valores, capacidades y destrezas” (p. 2).

En consecuencia, este paradigma concibe al organismo humano en dos dimensiones, la individual y la social; su metáfora básica es integrar al actor del aprendizaje y su computador mental (esto es, los procesos cognitivos y afectivos) con el escenario de aprendizaje.

De igual forma, redefine los elementos clave inherentes a toda postura o enfoque en educación desde las perspectivas del currículo, el aprendizaje, el conocimiento, la práctica educativa y el sujeto de la acción educativa (Patiño, 2006). Se han precisado diversas características del paradigma sociocognitivo; a manera de preámbulo, en las siguientes líneas se describirán brevemente aquellas que se relacionan directamente con los apartados que conforman el presente texto.

Cultura social e institucional

Ambas culturas se refuerzan al concebir al currículo como una selección cultural que integra capacidades, valores, contenidos y métodos/habilidades. De este modo, la cultura social, la cultura globalizada, la cultura institucional/organizacional y el currículo poseen los mismos elementos. Los profesores y las instituciones, en su papel de mediadores, deben desarrollar la cultura social, global e institucional.

Currículo

Dado que la cultura social es plural, el currículo es abierto y flexible, asimismo, posibilita a las organizaciones escolares el desarrollo de su propia cultura institucional, que exige libertad de programas, espacios y horarios.

Los objetivos se identifican en forma de procesos cognitivos (capacidades/destrezas) y afectivos (valores/actitudes), para desarrollar personas y ciudadanos capaces de desenvolverse individual, social y profesionalmente.

Los contenidos poseen relevancia social (al ser acordes con las demandas de la actual sociedad del conocimiento) y se articulan constructiva y significativamente de una manera global, sintética y sistémica en el marco de la complejidad. También son vistos como formas de saber (conceptuales y factuales), por lo que deben proyectarse a la vida cotidiana y tratar de interpretarla, considerando que lo importante no es el “saber” en sí mismo, sino “saber qué hacer con lo que se sabe”.²

Metodología

Facilita tanto los aprendizajes individuales como los sociales y busca el equilibrio entre la mediación profesor-alumno y el aprendizaje mediado y cooperativo entre iguales; para ello, privilegia el uso de métodos de enseñanza-aprendizaje constructivos, significativos y, preferentemente, por descubrimiento, así como aquellos que faciliten el desarrollo de habilidades.

La enseñanza está subordinada al aprendizaje y es vista como una mediación tanto de la cultura social como del aprendizaje, enfocada hacia el desarrollo de capacidades, habilidades, valores y actitudes. Por esta razón, los profesores son concebidos como animadores socioculturales en tres sentidos: del aprendizaje, del conocimiento y de la cultura social, global e institucional.

El aprendizaje incorpora al sujeto que aprende a un escenario, con sus características socioculturales y contexto histórico; por ello, la construcción de aprendizajes significativos se plantea desde el estudiante, a partir de cómo aprende y para qué aprende. De esta forma, el aprendizaje se define como un proceso dialéctico-contextual, mediado por la actividad que el sujeto realiza sobre un objeto determinado, a través de instrumentos socioculturales para provocar transformaciones en los objetos y en el estudiante mismo. Se fomenta el aprender a aprender para el desarrollo de capacidades y valores, mediante estrategias cognitivas y metacognitivas, el aprendizaje socializado y cooperativo entre iguales, el aprendizaje constructivo y significativo y las comunidades profesionales de aprendizaje, entre otras.

Motivación

Es individual y social, pero ante todo debe ser intrínseca y estar orientada a la mejora del yo individual y grupal, así como al sentido del logro o éxito social e individual. La motivación intrínseca ayuda a centrar los objetivos y el clima grupal, que da lugar al aprendizaje cooperativo, mucho más motivante que el competitivo.

Evaluación

Se concibe como la actividad integral de todo ciclo didáctico y no como un evento final, por lo que representa un momento más de aprendizaje en el proceso educativo. De esta forma, se le identifica en tres dimensiones: inicial o diagnóstica, formativa y sumativa. Con la primera se identifican los conceptos previos y las destrezas básicas donde se apoyarán y construirán los nuevos aprendizajes; si se prescinde de ella, no será posible alcanzar los aprendizajes constructivos y significativos. En la evaluación formativa o de metas se evalúan las capacidades y valores (es decir, los procesos cognitivos y afectivos) en función de las destrezas y actitudes, por me-

² Esta visión entiende que existe interés por exaltar tanto la generación del conocimiento per se como su aplicación en contextos de problemáticas locales y globales de orden natural y social, lo que puede vincularse estrechamente con el programa rector I+D+í de la ULSA.

dio de la observación sistemática y escalas de observación individualizadas y cualitativas. En la evaluación sumativa se valoran de forma cuantitativa los contenidos y métodos a partir de las metas; esta evaluación solamente es viable si las actividades se organizan adecuadamente como estrategias de aprendizaje orientadas a la consecución de las capacidades y valores previstos en los contenidos y métodos (Patiño, 2006).

B. Fundamentos y aplicación de elementos del paradigma sociocognitivo

I. Currículo

El término currículo es polisémico, definido un sinnúmero de veces desde diferentes perspectivas teóricas y contextos históricos. En 2013, Avendaño-Castro y Parada-Trujillo, a partir de un análisis sobre las aportaciones conceptuales de diversos teóricos del campo curricular, refirieron la forma en que el significado del currículo se fue ampliando y enriqueciendo en las últimas cinco décadas del siglo XX:

- Los 50. No había un acuerdo conceptual, el currículo se observaba desde la evaluación o como una acción para disciplinar la escuela.
- Los 60. Por lo general, los autores definían al currículo como una guía.
- Los 70. Se agregaron otros elementos a las definiciones, entre ellos, la cultura, las experiencias, el conocimiento y lo social.
- Los 80. Sobresalió la visión pública del conocimiento, los valores y las creencias sociales, en respuesta a las agitadas dinámicas de la década anterior debidas al cambio drástico en el escenario geopolítico y en el panorama económico mundial.
- Los 90. Se incluyeron nuevos elementos como la interdisciplinariedad,³ que deja a un lado la fragmentación del conocimiento en áreas y asignaturas, donde se asumía una postura descontextualizada y poco integradora del saber. Asimismo, se inician estudios sobre el currículo oculto comprendido por los valores, las actitudes, los conocimientos y las destrezas que se gestaban en las escuelas, pero sin definirse expresamente. La diversidad de concepciones de esta época se resume en la tendencia por considerar al currículo como los principios, propósitos y procesos de formación integral y social y medios para lograrla.

Con base en dicho análisis, se arguye que la concepción curricular menos elaborada es aquella en la que se considera al currículo como un plan de estudios; en contraste, desde una perspectiva más amplia, el currículo es visto como el resultado de un proceso evolutivo marcado por las características de la sociedad en cada momento histórico. En este mismo sentido, Cox (citado en Avendaño-Castro y Parada-Trujillo, *op. cit.*) conceptualiza al currículo desde dos puntos de vista:

³ Como se verá más adelante, la interdisciplinariedad es hasta la actualidad un elemento novedoso, pues hay una tendencia hacia el desarrollo de procesos formativos integradores y abarcadores que permite la gestación de experiencias significativas y un mejor aprendizaje (Avendaño-Castro y Parada-Trujillo, 2013).

1. El currículo como los planes y programas de estudio, o el conjunto de contenidos, en un sentido amplio que, organizados en una determinada secuencia, el sistema escolar se compromete a comunicar.
2. El currículo como una selección cultural con propósitos formativos, que organiza la trayectoria de alumnos en el tiempo y que en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que contribuye a comunicar, es un regulador mayor de su experiencia futura.

A partir de lo anterior, Avendaño-Castro y Parada-Trujillo (*op. cit.*) consideran que hablar de currículo implica abarcar los procesos de enseñanza-aprendizaje, las corrientes pedagógicas, la identidad cultural de las comunidades escolares, las políticas públicas educativas, las relaciones entre los sujetos que intervienen en el acto pedagógico, el conjunto de saberes necesarios para los individuos según su contexto y el desarrollo de funciones cognitivas y operaciones mentales, todo desde el marco que configura la sociedad del conocimiento. A ello agregan que se busca responder a la relación que existe entre currículo con sociedad del conocimiento, reproducción cultural y campo cognitivo, pues resulta relevante pensar en una educación que no solamente contribuya al manejo de la información, sino que además constituya los pilares para la formación de niños y jóvenes con una identidad cultural y una posición política. Según esta idea, proponen como definición de currículo, aquel:

“... conjunto de procesos de formación política y sociocultural contextualizados en el medio del educando y el mediador, previamente diseñados, flexibles y coherentes con el direccionamiento estratégico⁴ de la escuela y las necesidades de los sujetos partícipes en la práctica pedagógica” (p. 165).

Desde la educación superior, Polo de Rebillou (2011a) concibe al currículo como:

“... un proyecto educativo donde se plasma la misión y la visión de la universidad, integrado por elementos, componentes y experiencias que interactúan entre sí para reconstruirse continuamente en el quehacer cotidiano educativo, integrando pregrado, posgrado y educación continua y permanente. Comprometido, además, con la constitución de una ciudadanía y una sociedad democrática y compleja. Como proyecto educativo, es el resultado de una construcción colectiva, propia, construida por los elementos que caracterizan la institución” (p. 20).

“El currículo se hace realidad a través de las funciones de la universidad, tomando en consideración los ámbitos ecológico, internacional, sociocultural, económico, político y territorial. Con una visión global ha de propiciar las condiciones para la formación de ciudadanos profesionales, capaces de proponer nuevos modelos de desarrollo y nuevas maneras de construir los conocimientos” (p. 22).

⁴ El direccionamiento estratégico es entendido como un referente que incluye la misión, la visión, los principios, los valores y políticas de la institución educativa, que, desde la visión del presente texto, es un elemento sustancial para la instrumentación de cualquier currículo.

Con relación a este último aspecto, la autora citada menciona el planteamiento de Edgar Morin: “El diseño curricular deberá ser ecologizante, por cuanto ‘sitúa todo acontecimiento, información o conocimiento en una relación inseparable con el medio cultural, social, económico, político y, por supuesto, natural’” (p. 23). En estas condiciones, puede decirse que el currículo es la concreción de una teoría pedagógica que se vuelve acción para el aseguramiento del aprendizaje y el desarrollo, se inspira en conceptos articulados y sistemáticos de la pedagogía y otras ciencias sociales afines, y se ejecuta en un proceso real llamado enseñanza, que a su vez se transforma en el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza, entre el docente y los estudiantes.

En ese mismo sentido, a partir de los principios de transformación, modernización y equidad, han surgido diversos modelos curriculares fundamentados en las dimensiones ontológica y epistemológica, con visión política y significado ético, para el logro de una modernización propia de cada nación y con una nueva visión de los modelos de enseñanza, centrados en el estudiante, en los avances culturales, científicos y tecnológicos, incluyendo las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), apelando a las distintas modalidades educativas, con miras a propiciar la equidad en términos de ingreso y permanencia, lo que implica planes de estudios y ejecución-gestión con alto grado de flexibilidad (*op. cit.*).

Desde los años 90, en México y otros países sobresale el interés por introducir modelos curriculares innovadores para atender las demandas de la sociedad del conocimiento. La incorporación de algunos de ellos provenía de la aparente necesidad de cambio en las instituciones educativas y de tendencias internacionales en materia de reforma educativa, y estaba impulsada por políticas emanadas de organismos nacionales e internacionales de los sectores educativo y económico-empresarial, relacionadas con propuestas orientadas a la evaluación de la calidad, la certificación y acreditación o la evaluación ligada al financiamiento de la educación (Díaz-Barriga, 2012).

En línea con el tema de la innovación curricular, es útil considerar los cuatro grandes ámbitos para la formulación del currículo que propone Polo de Rebillou (2011a):

1. Territorial, desde donde debe orientarse hacia la desconcentración y descentralización con una visión multipolar, lo que lleva a la creación de planes de estudio articulados y flexibles.
2. Económico, para atender la transición entre un mercado mundializado a la creación de espacios socioproductivos y cooperativos, lo que causa la necesidad de promover —desde los planes de formación— una visión emprendedora y nuevos campos de formación.
3. Político, que debe propiciar la participación a través de un currículo que fomente la capacitación en y para el trabajo en equipo y la formación de líderes con responsabilidad social.
4. Sociocultural, por cuyo conducto las instituciones de educación superior (IES) deben estimular la formación de ciudadanos capaces de fundar redes sociales y profesionales, así como desarrollar actividades curriculares que conduzcan a la autogestión del conocimiento y a la identidad cultural, relacionando las funciones de docencia e investigación con las de extensión en contextos comunitarios.

Aunado a lo anterior, en la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (UNESCO, 2008) se declaró que:

“Ofrecer mayores opciones para los estudiantes al interior de los sistemas, a través de currícula flexibles que les faciliten un tránsito por sus estructuras, permitirá atender de modo eficiente sus intereses y vocaciones particulares, permitiéndoles acceder a nuevas formaciones de grado de naturaleza polivalente y acordes con la evolución de las demandas en el mundo del trabajo. [...] Superar la segmentación y la desarticulación entre carreras e instituciones, avanzando hacia sistemas de educación superior fundados en la diversidad, permitirá la democratización, el pluralismo, la originalidad y la innovación académica e institucional, firmemente sustentada en la autonomía universitaria”(p. 15).

Lo indicado en párrafos anteriores es evidencia de la necesidad de un reordenamiento curricular que incorpore planteamientos integradores y sistemáticos basados en la relación del saber. En este tenor, Nieto y Jiménez (2011) sugieren que la flexibilización e integración curricular como estrategia para mejorar la formación profesional consiste en replantear los límites que separan las disciplinas, que fragmentan los momentos y experiencias de aprendizajes y dividen la experiencia escolar de la realidad profesional.

Por su parte, Casarini (2011) refiere que desde hace algunas décadas se han analizado las desventajas de la fragmentación curricular en el aprendizaje, así como la necesidad de acercar el currículo a una interpretación integral y, en consecuencia, a una puesta en práctica que refleje dicho proceso. La autora reconoce que la estructura curricular por disciplinas ha facilitado la organización y gestión de los planes de estudio, además de que tiene un valor pedagógico otorgado por los docentes a la hora de organizar sus actividades de enseñanza; sin embargo, también señala que ha creado barreras y aislamientos entre los maestros y alimentado estancamientos académicos en los docentes; cada uno atrincherado en su salón con su “parcela” de conocimiento. En esta perspectiva considera que, sin depreciar las aportaciones de las áreas disciplinarias, habrá que tener en cuenta que en la actualidad existe (en el campo científico) una integración de conocimientos que conduce a la creación de nuevos campos interdisciplinarios.

El paso del currículo por disciplina hacia el currículo integrado se ilustra con la escalera de integración curricular de Harden. Los primeros cinco peldaños aluden al currículo por asignaturas con materias separadas que se enseñan sin ninguna relación entre sí (enfoque por disciplinas o monodisciplinario, que hace énfasis en la comprensión o profundidad en el campo de una sola disciplina); el segundo nivel de peldaños indica el currículo basado en asignaturas con actividades integradas; los últimos tres peldaños representan el currículo integrado.

En este último tramo, según Casarini (*op. cit.*), el currículo trasciende a las asignaturas consideradas individualmente, y por ello desaparecen los límites entre las diferentes disciplinas; del mismo modo, da paso a los siguientes enfoques de integración curricular:



- **Multidisciplinario.** Es un modo de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en el tratamiento de uno o varios temas desde la perspectiva o el lente de una disciplina, pero incluyendo contenidos de otras. El estudiante es quien establece las relaciones necesarias entre las diversas aportaciones de las disciplinas, para integrar el conocimiento.
- **Interdisciplinario.** Constituye una visión del conocimiento y enfoque curricular que, de modo consciente, utiliza la metodología y el lenguaje de más de una disciplina para examinar un tema central, un asunto, un problema o una experiencia. Éste debe utilizarse solamente cuando el problema presentado refleja la necesidad de superar la fragmentación del conocimiento.
- **Transdisciplinario.** La transdisciplina, utópica aún, aporta un esquema visionario que puede orientar en pleno siglo XXI.

El currículo integrado incorpora las propuestas del currículo transversal, de la formación integral, de la interdisciplinariedad en la formación universitaria, de la educación global crítica, de la formación por competencias, e incorpora el trabajo investigativo, la vinculación del docente con el entorno y el abordaje de la realidad con visión sistémica compleja.

A partir de esta visión, Ibarra y Díaz (2011) apuntan las aportaciones de diversos actores, en un afán por definir este tipo de currículo. Señalan que el currículo integrado es el proceso que orienta la integración de las experiencias, los conocimientos, la escuela y el mundo en general, el propio yo y los intereses sociales, para lo que se consideran los ejes conductuales, procedimentales y actitudinales como un todo. Asimismo, se vincula con el ámbito profesional,

laboral y de la vida cotidiana de los futuros egresados. Una de sus características vitales es la integración de las experiencias educativas en un sistema curricular, cuyo cometido es mejorar las posibilidades de la integración personal y social abordando problemas y temas trascendentes de la realidad, identificados de forma colaborativa entre académicos de diferentes disciplinas.

Estos autores suponen que esta idea puede tomarse como un primer acercamiento al currículo integrado en la búsqueda de avanzar hacia la interdisciplinariedad, de acercar el mundo de la educación a la incertidumbre de la realidad contemporánea, y a la gestión de la innovación y la imaginación educativa de los nuevos enfoques curriculares.

Existen IES públicas y, en menor medida, privadas⁵ en cuyos procesos de innovación curricular se han incorporado elementos del currículo integrado. En términos generales, las universidades han tomado como punto de partida el interés por mejorar la formación integral de sus estudiantes, para flexibilizar los programas académicos; esto es, igual que en la ULSA, los modelos se han centrado en el estudiante y no en la enseñanza.

Para esto proponen medidas encaminadas a la reducción de la fragmentación del conocimiento; como alternativa plantean diseños curriculares innovadores con una visión integradora e interdisciplinar, de tal forma que se establezcan las relaciones pertinentes entre dos o más asignaturas o campos disciplinarios diferentes, inclusive, pero sin destruir los límites conceptuales, teóricos y metodológicos de cada uno; más aún, plantean que en lugar de esto se compartan e integren. En este nuevo esquema, la transversalidad ocupa un lugar preponderante al integrar los contenidos y aprendizajes que se desarrollan a lo largo de la trayectoria escolar. El punto central es el desarrollo del estudiante y la actuación del profesor como facilitador, actores que se apoyan en metodologías didácticas que, sustentadas metodológica y pedagógicamente en la investigación y en las TIC, promueven o favorecen el desarrollo de los procesos cognitivos superiores; la resolución de problemas trascendiendo los límites de las disciplinas; el aprendizaje significativo y la construcción y reconstrucción del conocimiento.

Los saberes⁶ que se proponen no se orientan exclusivamente hacia elementos teórico-conceptuales o al desarrollo de habilidades técnico-instrumentales de la profesión, ni dan prioridad a uno sobre el otro. Se enfocan a la formación general, sólida e integral de los estudiantes, de manera transversal y a partir de las dimensiones de la persona, principalmente la humana, social, intelectual y profesional. Se identifica que las propuestas curriculares de las IES consultadas incorporan, sin lugar a dudas, saberes teóricos, heurísticos y axiológicos, pero también es notorio el interés por potenciar, a partir de éstos, las habilidades humanas y profesionales valiosas y necesarias para la vida y la convivencia en sociedad, un interés de la ULSA acorde con el planteamiento fundamental del paradigma sociocognitivo, como se refirió en el primer apartado de este texto.

⁵ Sin un análisis exhaustivo sobre este punto, durante la elaboración de este texto se ha incorporado la revisión de las innovaciones curriculares de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Campos y Silva, 2011), la Universidad Veracruzana (Barradas, 2011) y la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (Nieto y Jiménez, 2011). Para el caso de las IES privadas se tomaron en cuenta las aportaciones de Ibarra y Díaz (2011), de la Universidad del Valle de Atemajac.

Sobre esta forma de concebir los saberes, Nieto y Jiménez (2011) mencionan:

“Estos tres elementos [saber qué, saber cómo y el ser capaz] articulan los conocimientos sistemáticos, habilidades, actitudes y valores adquiridos, así como otros tipos de saberes y conocimientos tácitos, que entran en juego en un contexto de interacción caracterizado por la incertidumbre y complejidad, y que producen desempeños concretos específicos y transversales” (p. 101).

Por su parte, Malagón (2006) refiere que se está dando un proceso de redefinición de los saberes donde las aulas ya no constituyen los espacios naturales de construcción del conocimiento, sino los contextos de aplicación de la ciencia: la práctica. Del mismo modo, las formas de organización del conocimiento (inter, trans y multidisciplinariedad) crean propiedades importantes para los procesos de formación y articulación de la relación universidad-contexto, ya que involucran contextos de aplicación como espacios de generación de conocimientos; las alternativas de solución conjugan componentes teóricos y empíricos; la comunicación y distribución de los resultados se establecen a través de todos los participantes en el proyecto y no solamente mediante los cauces institucionales; lo transdisciplinario aprovecha la problemática en movimiento, responde a las necesidades del contexto e interacciona con las necesidades del medio.

Finalmente, los alcances de estas iniciativas han sido valorados por las propias IES en niveles diferentes, sin reportar aún conclusiones definitivas; no obstante, coinciden en que el éxito de los proyectos de integración implica o ha implicado la ejecución de medidas de orden institucional donde se involucre a toda la comunidad educativa, tales como formar o capacitar a los docentes; consensuar las decisiones de los académicos en planificación y el desarrollo del currículo (esto es, el trabajo a través de academias); difundir los principios del modelo para lograr su integración en todas las actividades académicas y de gobierno universitario; definir con claridad los mecanismos que permitan al currículo su continua actualización y adaptación a la sociedad cambiante, a través del trabajo colectivo de comisiones curriculares, entre otras.

II. Cultura

La cultura es el núcleo de la identidad individual y social, es un elemento importante en la conciliación de identidades grupales en un marco de cohesión social. Al hablar de cultura se hace referencia a todos los factores que configuran los modos en que un individuo piensa, siente y actúa como miembro de la sociedad.

Una de las múltiples definiciones de cultura la concibe como: “... el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo

⁶ Se utiliza aquí el término saber para dar una connotación uniforme, dado que en las propuestas de las universidades consultadas se emplean diversos términos: contenidos, ejes, conocimientos, competencias. De acuerdo con lo referido sobre este aspecto en los proyectos revisados, se considera que saber es un concepto más amplio que, por ejemplo, el de contenidos, que en algunos casos pudiera remitir a un significado más específico como es el temario de las asignaturas.

social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”.(UNESCO, 1982) .⁷

La cultura y la educación están estrechamente interrelacionadas en su esencia. La primera forja los contenidos, los modos de funcionamiento y los contextos de la educación al configurar los marcos de referencia, las maneras de pensar y comportarse, las creencias e inclusive los sentimientos. La educación, en un sentido amplio, debe entenderse como una acción social encaminada a formar ciudadanos capaces de incorporarse a la vida activa y de participar y adquirir compromisos, así como una acción ética y política que incide en la sociedad futura.

Todos los partícipes en la educación (desde los estudiantes hasta los miembros de la comunidad y quienes formulan políticas) incorporan sus perspectivas y aspiraciones culturales en lo que se enseña y en la forma como se hace. Por tanto, la cultura es un fenómeno colectivo e histórico que no puede existir sin la continua transmisión y enriquecimiento a través de la educación; a su vez, la educación organizada apunta a menudo a alcanzar esta meta (Soriano, 2012; UNESCO, 2006).

Desde el ámbito curricular, como se refirió en el apartado anterior, una de las definiciones de currículo apegadas a los hechos y fenómenos propios de la sociedad actual refiere que éste es una selección cultural con propósitos formativos, que organiza la trayectoria de estudiantes en el tiempo. También se dice que el currículo implica, entre otros aspectos: la identidad cultural de las comunidades escolares, las relaciones entre los sujetos que intervienen en el acto pedagógico y el conjunto de saberes necesarios para los individuos según su contexto.

Del mismo modo, se considera importante la relación que el currículo guarda con la sociedad del conocimiento, la reproducción cultural y lo cognitivo, pues es relevante pensar en una educación que no solamente contribuya al manejo de la información, sino que, además, constituya los pilares para la formación de los estudiantes con una identidad cultural y una posición política. De esta forma, se arguye que la formación es política y sociocultural porque la educación es, ante todo, un discurso y una acción de tipo social, cultural y política: social en la medida en que los procesos de formación tejen las relaciones humanas que conducen a la organización de las comunidades; cultural por cuanto incide en la reproducción de las conductas, las costumbres, la tradición y todo lo que implica el término; y política porque el ser humano actúa de forma dinámica dentro de una sociedad para incidir en ella, transformarla y determinarla a partir de acuerdos sociales consignados en la Constitución política.

En educación superior, el currículo se hace realidad a través de las funciones de la universidad, tomando en consideración el ámbito sociocultural, entre otros (Polo de Rebillou, 2011a), por lo que cada día se hace necesario que las IES se articulen más al progreso de las comunidades y a las dinámicas de cambio de la sociedad, como una estrategia para atender la pertinencia académica y social de su currículo. Se requiere que asuman con decisión y compromiso, la tarea de proveer una formación básica, genérica y profesional sólida, que permita a los estudiantes y egresados participar con autonomía, responsabilidad y eficacia en la vida social y cultural (Escorcia, Gutiérrez y Henríquez, 2007).

⁷ Definición formulada en la Declaración de México sobre las Políticas Culturales, aprobada por la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales, México, 1982.

En lo que atañe a la ULSA, su Modelo Educativo (Vargas et al., 2013) hace patente que mediante sus procesos curriculares y didácticos responde a diferentes retos de la actualidad, entre los que destacan: la formación humana y disciplinar-profesional, mayor vinculación de la universidad y la sociedad, relación más cercana con el conocimiento para su generación y transferencia por estudiantes y docentes. De manera específica, en el apartado sobre los componentes del eje de desarrollo curricular y didáctico se indican, entre otros, los siguientes:

- Flexibilidad en los procesos curriculares, didácticos y académico-administrativo.
- Articulación de los procesos curriculares y didácticos con el paradigma sociocognitivo y la perspectiva humanista de la Universidad.
- Orientación a la interculturalidad en los procesos curriculares y didácticos.

Al respecto, el paradigma sociocognitivo reconoce el papel tanto de la cultura social como de la organizacional; plantea que éstas son las capacidades, los valores, los contenidos y los métodos que ha utilizado, utiliza o puede utilizar una sociedad (para el caso de la cultura social) u organización (para la cultura organizacional) determinadas. De acuerdo con el paradigma, en el currículo, visto como una selección cultural, se concreta la cultura social; y si es abierto y flexible, se facilita la autonomía y, por tanto, el desarrollo de la cultura institucional. Las instituciones y los docentes son los mediadores de los dos tipos de cultura, porque pueden promover procesos que integran el desarrollo de capacidades, destrezas, habilidades, valores y actitudes (Román, 2010).

El paradigma también supone que la institución educativa, además de ser transmisora de cultura (porque mira al pasado), es creadora de ella (porque mira al futuro); de esta forma, plantea que una adecuada definición de cultura debe integrar la transmisión crítica de la herencia cultural y la “visión del futuro” como creación cultural. En el marco de la sociedad del conocimiento, la cultura social debe ser glocal, porque integra lo global con lo local en el marco de la aldea global; la institución educativa también es una aldea global porque integra, encultura y socializa a las nuevas generaciones.

Al respecto, Soriano (2012) sugiere que:

“La educación, para que sea buena y mejor en una sociedad global caracterizada por los movimientos migratorios, tiene que ser intercultural, es la única forma de lograr una educación de calidad. Pero para llegar a la interculturalidad, la escuela debe trabajar para que su profesorado y alumnado avancen en el cruce cultural⁸ y proponerse la formación de personas respetuosas, activamente tolerantes, solidarias, críticas, que sepan reconocer y aceptar a los otros, cumplidoras con los Derechos Humanos, luchadoras por la justicia social y potentes en competencias emocionales, y por supuesto, que sepan traspasar las fronteras culturales y adquirir la capacidad de ver el mundo desde otros referentes culturales” (p. 61). “... la sociedad y la escuela han de asumir el intercambio, el diálogo y la solidaridad desde nuestras diferencias al encuentro de las diferencias de otros y crear un espacio que sea verdaderamente de todos. En esta sociedad multicultural la educación de calidad es sinónimo de educación intercultural” (p. 51).

A partir de lo anterior, el autor asevera que la educación intercultural tiene que asumir dos grandes retos: favorecer y avanzar en las etapas del cruce cultural entre los diferentes grupos étnico-culturales, que posibilita que los jóvenes vayan configurando identidades culturales sanas, y además favorecer competencias para que sean ciudadanos activos, críticos y responsables. Esto implica esfuerzos institucionales enfocados a que los estudiantes dominen, además de la materna, una segunda y hasta tercera lengua extranjera, con su indiscutible derivación en la comprensión, con matices éticos y valorales, de la cultura donde se hablen estos idiomas, lo que a su vez ofrece aportes a la construcción de una identidad planetaria y prepara a los futuros profesionales para su inserción en la sociedad del conocimiento, en el mundo globalizado.

En este mismo sentido, la UNESCO (2006) señala que:

“La educación multicultural recurre al aprendizaje sobre otras culturas para lograr la aceptación o, por lo menos, la tolerancia para con esas culturas. La educación intercultural se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales” (pp. 17 y 18).

En el mismo sentido, este organismo ha planteado metas distintivas de la educación intercultural a partir de cuatro pilares:

1. Aprender a conocer, combinando una cultura general (que abre a otros lenguajes y conocimientos y así permite la comunicación) suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias.
2. Aprender a hacer, con el fin de que el individuo adquiera una competencia profesional y otra que lo capacite para hacer frente a diversas situaciones y al trabajo en equipo, así como para encontrar un lugar en la sociedad.
3. Aprender a vivir juntos para adquirir conocimientos, competencias y valores que contribuyan a un espíritu de solidaridad y cooperación entre diversos individuos y grupos de la sociedad. Se enfatiza: la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia para la realización de proyectos comunes y la preparación para tratar los conflictos respetando el pluralismo, la comprensión mutua, la paz y la diversidad cultural.
4. Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, juicio y responsabilidad personal, sin menospreciar el potencial cultural de los individuos. Ello fortalece el sentido de identidad y significado personal del educando y es benéfico para su capacidad cognitiva.

⁸ Carole Christense (1995; citada en Soriano, 2012) señala que el cruce cultural es un proceso donde la persona interacciona con otra(s) de diferente cultura, raza o etnia, con autenticidad, respeto, apertura y aceptación. El desarrollo del cruce cultural incluye la habilidad para conocer a la persona que se encuentra y, en ese encuentro, hay que mostrar gran interés por descubrir el significado de la identidad personal del otro, independientemente del estatus que ocupe en la sociedad. Dependiendo de la intensidad de la(s) experiencia(s) personal(es) que se tengan con personas culturalmente distintas, las personas incorporan el conocimiento y la comprensión hacia el otro; proceso en que también se descubren a sí mismas.

En concordancia con lo anterior, en el eje sobre la “Orientación a la interculturalidad en los procesos curriculares y didácticos” del Modelo Educativo de la ULSA (Vargas et al., 2013), se reconoce que en el contexto de la globalización es prioritario que los estudiantes se asuman como ciudadanos del mundo y tengan experiencias interculturales.⁹ Para ello se propone la realización de diversas acciones dirigidas a estudiantes y colaboradores, tales como impulsar intercambios académicos con personas de otras culturas, tanto del propio país como de otros; incorporar al aula bienes culturales; promover la participación en eventos y redes académicas y sociales nacionales e internacionales; reflexionar sobre las vivencias en las prácticas sociales; favorecer el desarrollo de capacidades interpersonales; propiciar el manejo de diferentes lenguas.

Esta visión considera que el dominio de una o varias lenguas promueve la relación entre las personas de diferentes contextos culturales, facilitando la colaboración entre personas, sociedades, culturas y ambientes escolares y laborales. La persona, como parte de la sociedad actual, requiere comunicarse con otros individuos de contextos diferentes, lo que le demanda el dominio de al menos una lengua extranjera.

Desde esta perspectiva, hoy en día es imprescindible entender la forma en que han evolucionado los mercados laborales en el mundo globalizado, es preciso que los miembros de la comunidad universitaria sean capaces de responder las demandas del mundo actual. Como comentan Pacheco y Díaz (2005), atender las necesidades actuales del mundo laboral debe ser una preocupación primordial en la formación de los estudiantes universitarios, para lo que cobra importancia la formación especializada y el desarrollo de capacidades de adaptación a las necesidades cambiantes de la sociedad. En ese cambio, Didrikson (2013) se refiere a la flexibilidad como la capacidad necesaria para prever problemas y plantear soluciones, con el fin de que las personas se apeguen al entorno social y global dominante. El aprendizaje de otras lenguas y culturas promueve la tolerancia, el respeto por las ideas y la participación activa de la comunidad dentro de una visión global.

Finalmente, a propósito de la intervención de los colaboradores, cabe especificar algo más relacionado con la cultura organizacional mencionada en el planteamiento del paradigma sociocognitivo. Esto se sintetiza adecuadamente por Polo de Rebillou (2011b):

“La innovación curricular propone un cambio profundo de paradigmas y prácticas sociales sustentado por una reflexión y apropiación de los conocimientos de todas las personas involucradas en el proceso y desde un reconocimiento de la diversidad y complejidad de los contextos de cada institución de educación superior. El quehacer, la tarea, se encuentran en la procuración de condiciones para la resignificación, la transformación, la búsqueda de planteamientos, disposiciones y acciones orientadas a cambiar los procesos educativos y modificar de fondo la cultura subyacente, para dar un nuevo sentido a la relación educativa y construir escenarios que orienten procesos de cambio coherentes con la realidad actual, y que permitan a los actores de las IES mantener una actitud abierta a los cambios” (P. 34).

⁹ En el Modelo Educativo de la ULSA la interculturalidad se entiende como: “...la interrelación, del encuentro a la relación entre dos o más grupos culturales, en una sociedad multicultural”. (p. 67)

III. Mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje

El pensamiento de San Juan Bautista De La Salle ayuda a descubrir y vivir la tarea educativa como lugar privilegiado de la relación del educador con Dios. Es una “espiritualidad de la mediación”, pues descubre a cada ser humano como instrumento de la obra de Dios, como mediador de su obra salvadora con los jóvenes, ministros y representantes de Jesucristo, palabra viva de Dios para aquellos a los que es enviado.

En la relación pedagógica lasallista, autores como José María Beltrán han trabajado sobre la importancia de la mediación como uno de los elementos clave para poner en práctica las características pedagógicas del buen maestro. Dicho autor señala que la persona que se erige en regulador de estos procesos es el mediador y su acción es la mediación. Entiende por mediación a toda interacción educativa que hace explícita su intención de construir el pensamiento de aquellos a quienes educa. La posición del mediado se coloca entre el universo del conocimiento y el sujeto, para que éste establezca su propia interacción con ese universo que intenta aprehender por el conocimiento: universo del saber, del saberse o conocerse a sí mismo y de la relación consigo mismo y con los demás (Martínez, 2000).

Los conceptos de mediador y aprendizaje mediado tienen su origen en la Teoría Sociocultural de Vygotski, que facilita, a través de la zona de desarrollo potencial o próximo, una forma de lograr aprendizajes duraderos y el desarrollo óptimo de un aprendiz con la ayuda de los adultos o de otros aprendices más avanzados.

El sujeto humano actúa sobre la realidad para adaptarse a ella transformándola y transformándose a sí mismo a través de unos instrumentos psicológicos denominados mediadores. Este fenómeno (llamado mediación instrumental) es llevado a cabo por herramientas (es decir, mediadores simples como los recursos materiales) y signos (esto es, mediadores más sofisticados como el lenguaje, que es en sí mismo el signo principal).

La actividad de aprendizaje se concibe como interactividad, como un conjunto de acciones culturalmente determinadas y contextualizadas que se llevan a cabo en cooperación con otros.

Vygotski plantea los siguientes principios de aprendizaje (García, 2000):

- Tomar en cuenta el nivel de desarrollo de los aprendices.
- Fomentar un rol activo del aprendiz en su aprendizaje.
- Enfatizar la importancia de la interacción con los padres de familia, profesores y otros aprendices.
- Hacer énfasis en la reestructuración y reorganización del conocimiento.

Es así como la acción conjunta (o interacción) del aprendiz y de los que lo rodean representa el factor que hará posible que el mediador externo llegue a convertirse en un proceso interno. En otras palabras, toda función psicológica aparecerá dos veces: primero, entre las personas (esto es, intersicológicamente), y después, en el interior del propio aprendiz (intrasicológicamente). Esta doble formación supone que el aprendizaje se logra por la internalización de los

instrumentos externos, que se transforman en procesos de desarrollo que hacen posible la reestructuración mental (Vygotski, 1995).

La vida es una sucesión constante de cambios que superamos con la ayuda de los demás. La mediación tiene como objetivo construir habilidades en el aprendiz o mediador para lograr su plena autonomía. La mediación parte de un principio antropológico positivo y es la creencia de la potenciación y la perfectibilidad de todo ser humano. La fuerza de la mediación hecha al traste todos los determinismos en el campo del desarrollo humano. De ahí que hemos de entender la mediación como una posición humanizadora, positiva, constructiva y potenciadora en el complejo mundo de la relación educativa (Martínez, 2007). En la base de ese constructo dinámico se encuentra el concepto de desarrollo potencial sugerido por Vygotski (1995).

Por su parte, Feuerstein plantea dos modos fundamentales de aprender: 1) la exposición directa a los estímulos que vienen del exterior y 2) la experiencia de aprendizaje mediado (EAM). Los factores distantes que condicionan el aprendizaje no son controlables, por diferencia de los más próximos, que a partir de la EAM van a determinar el nivel de modificabilidad del sujeto.^{10, 11}

Tébar (2003) señala que Hadji ha buscado el fundamento de la mediación en la necesidad que tenemos de los otros para ser nosotros mismos: la mediación es la acción de servir de intermediarios entre las personas y la realidad; tanto pueden servir de intermediarios las personas como los procesos mediadores.¹²

Asimismo, refiere que Feuerstein propone como valores básicos en la mediación: el acompañamiento y la cercanía; las experiencias profundas de paz y alegría; la importancia del afecto; el despertar la autoestima; el ayudar a saber clarificar y discernir experiencias; el enseñar a mirar, a contemplar; el mediar permite dotar al estudiante de las estrategias de aprendizaje para la formación de habilidades cognitivas, para aprender a aprender, para un desarrollo pleno de las potencialidades de cada ser humano.

El desarrollo estructural cognitivo es el producto de la interacción mediada. Feuerstein recoge de Piaget la fórmula del desarrollo cognitivo en función de la interacción entre el estímulo-organismo-respuesta (S-O-R), incorporándole la acción mediadora (H), que se interpone entre los estímulos y el organismo y entre éste y la respuesta (S-H-O-H-R). Esta es una de las

¹⁰ La modificabilidad estructural cognitiva (MEC) y el modelo de la experiencia de aprendizaje mediado (EAM) son alternativas importantes para el desarrollo de un currículo basado en la sociedad del conocimiento y en el manejo de la información. En la génesis de la teoría sociocultural, es notoria la relación entre la cultura de los sujetos y los procesos de enseñanza y aprendizaje de tipo cognitivo. En la concepción de Feuerstein, la mediación del docente y la madre facilita al niño y al joven el acceso al mundo cultural, histórico, científico, social y moral. La mediación o EAM es el principal instrumento del docente en el desarrollo de los procesos de formación. Feuerstein expresa que cuando queremos producir cambios en el individuo, no estamos queriendo que el cambio producido permanezca limitado a la cosa apenas aprendida, por tanto, lo que se busca con la implementación de un currículo basado en los aportes de Feuerstein es que los sujetos puedan realizar observaciones, plantear preguntas, examinar fuentes de información, planificar investigaciones, analizar los resultados de la experiencia, manipular datos (recoger, analizar e interpretar), plantear preguntas, explicaciones y predicciones y comunicar resultados. En la sociedad del conocimiento, el currículo deberá procurar un verdadero cambio de la conducta humana, entendida ésta como las modificaciones tanto en el pensamiento como en el sentimiento y las acciones manifiestas, objetivos que son asumidos en la teoría de la MEC (Avendaño-Castro y Parada-Trujillo, 2013).

¹¹ Aparentemente no hay diferencia entre las ideas de Vygotski y Feuerstein, ya que ambos puntualizan la intervención del lenguaje y las herramientas para interactuar con el ambiente. No obstante, la divergencia más importante radica, quizás, en que Feuerstein destaca la función mediadora de los profesores y los padres en el proceso educativo del alumno, en tanto que Vygotski

aportaciones más señaladas por Feuerstein, pues Piaget reconocía al factor humano como un objeto entre otros, pero no tomaba en cuenta el valor mediador de la intervención humana, tan esencial para el desarrollo cognitivo de las personas.

La EAM es un medio de interacción donde los estímulos que llegan al sujeto se transforman por un agente mediador. El proceso mediacional, fructífero en sí mismo, es una continua interface entre la teoría y la práctica, la búsqueda y la orientación del escrutinio y la evaluación de la observación y la intervención.

Generalmente, la función mediacional la realizan los padres, hermanos y educadores. Este mediador, movido por unas intenciones, una cultura y un tono emocional, filtra, selecciona e interpreta los estímulos en la forma más apropiada. Sabe cuándo presentarlos, escoge el mejor momento, el orden, la intensidad y la forma más adecuada.

En virtud de esta experiencia de aprendizaje mediado, el aprendiz puede adquirir las conductas apropiadas, los aprendizajes, las operaciones mentales, las estrategias, los significados, etc., que modifican constantemente su estructura cognitiva para responder de manera adecuada a los estímulos intencionados del mediador.

La identidad del mediador se configura por la asimilación de todo un sistema de creencias y principios sicopedagógicos. Todos los rasgos que se proponen para ser un mediador implican las siguientes creencias (Feuerstein, Klein y Tannenbaum, 1991):

- Creer en el ser humano como criatura digna de alcanzar su plenitud humana y de recibir todos los cuidados y mediación a nuestra mano. Es el centro de la labor.
- Toda persona es susceptible de ser modificada con la ayuda de un mediador.
- La inteligencia puede crecer, puede desarrollarse.
- Se puede modificar estructuralmente a la persona a través de una experiencia de aprendizaje mediado.
- Es posible contradecir todo determinismo genético, pues no hay nada en el ser humano que esté definitivamente fijado.
- Se puede elevar el potencial de aprendizaje.
- La mediación es el camino imprescindible para la transmisión de valores.
- Se puede enseñar a pensar a través de una metodología que tiene en cuenta criterios y leyes del aprendizaje: enseñanza de la metacognición, búsqueda de estrategias, planificación del trabajo, alto nivel de abstracción, aplicación de los aprendizajes a la vida.

asume que el conocimiento depende de dos grandes variables: el medio cultural y el estudiante. De esta forma, Feuerstein, discípulo de Vygotski, da un paso más, al separar del contexto a los docentes y padres del alumno para darles un papel más activo como mediadores efectivos en el proceso educativo. Así, la visión de Feuerstein es una propuesta más enfocada a resaltar la función de la mediación en el aprendizaje, en tanto que la de Vygotsky se centra más en la importancia de la mediación dentro de la cultura en general (Ramírez y Chávez, 2012).

¹² La mediación es un proceso intencionado del mediador donde el sujeto desarrolla habilidades y adquiere tanto los valores como la estructura con que él puede percibir y hacerse una idea del mundo desde una intencionalidad consciente. Para Vygotski, las herramientas mediadoras y la mediación como proceso tienen la capacidad de transformar la cognición, pero no son parte de un diseño predeterminado como lo es para Feuerstein (Ramírez y Chávez, 2012).

En el paradigma sociocognitivo se considera que las instituciones y los docentes son mediadores de la cultura social, institucional/organizacional y globalizada, por lo que deben promover procesos para el desarrollo integral de capacidades, destrezas, habilidades, valores y actitudes. En esta perspectiva, el docente, en su papel de mediador, deberá desarrollar capacidades y valores en los niveles individual y grupal (o social), mediante una metodología sustentada en la construcción del aprendizaje, que siempre favorezca el aprendizaje individual y grupal (o social o colectivo), así como el equilibrio entre la mediación profesor-estudiante y entre iguales. La enseñanza es un proceso de mediación subordinada al aprendizaje, y éste es un proceso donde el estudiante provoca transformaciones en los objetos y en él mismo, a partir del uso de instrumentos socioculturales (Román, 2010).

La mediación en la ULSA implicaría, además, el factor humanizador de la transmisión cultural. En la institución se considera al hombre como fuente de cambio de la cultura y los medios de información. El mediador, entonces, se interpone entre los estímulos o la información exterior, para interpretarlos y valorarlos. Así, el estímulo cambia de significado, adquiere un valor concreto, creando en el estudiante actitudes críticas y flexibles. La explicación o intervención del mediador agranda el campo de comprensión de un dato o de una experiencia, crea disposiciones nuevas en el organismo y una constante alimentación informativa (feedback). Se trata de iluminar desde distintos puntos un mismo objeto de nuestra mirada, con la finalidad de hacerlo propio y asequible al otro.

El mediador es el primer agente modificado, el más necesitado de automodificación para poder llegar al educando. La ausencia de mediación produce privación cultural y un subdesarrollo de las capacidades del individuo. La experiencia de aprendizaje mediado tendría como consecuencia directa elevar el nivel de desarrollo potencial del educando. El educador mediador regula los aprendizajes, favorece el progreso y lo evalúa; proporciona una relación de ayuda facilitadora de aprendizajes y, su tarea esencial, ayuda a organizar el contexto en el que ha de desarrollarse el sujeto.

La mediación implicaría lo siguiente:

En el ámbito laboral, la mediación permite dotar al colaborador de las estrategias para hacer frente a sus encomiendas de trabajo, para formar así capacidades y habilidades a partir del aprender a aprender, en un desarrollo pleno de las potencialidades de cada persona. Según esta visión, la mediación hacia y entre colaboradores deberá considerar:

- Acompañamiento y cercanía. Los colaboradores de la ULSA reciben un proceso inductivo al ingresar en la institución y una capacitación durante su permanencia, que es cuando se puede informar y formar al colaborador para que comprenda las implicaciones del modelo educativo de la Universidad en su propio quehacer y así realice sus labores en congruencia con los planteamientos institucionales.

La mediación debe:	El mediador:
Ser intencional y recíproca	Comparte sus intenciones al explicitar a los estudiantes hacia dónde va la asignatura; asimismo, establece metas y selecciona objetos de tal forma que los estudiantes puedan percibir e interpretar los estímulos de forma significativa.
Ser trascendente	Relaciona los conocimientos del pasado con el futuro, que implica cierto nivel de transferencia de la información, ya que no basta con que los aprendices respondan a partir de sus necesidades inmediatas, sino de crear nuevas a través de preguntas.
Generar la capacidad del aprendiz	Despierta en el estudiante un sentimiento positivo de sí mismo, al brindarle elementos para reconstruir sobre sus errores, el contenido y sus procesos y estrategias.
Estar acompañada de significado	Busca la causa de los razonamientos de los aprendices y con ello asegura un lenguaje común sobre la parte técnica de la asignatura, en tanto que los aprendices se adentran en el mundo del conocimiento.
Ser reguladora y controladora de la conducta	Planea las actividades a realizar y ayuda a los aprendices a entender qué, cómo, cuándo y por qué hacer. La regulación permite una mejor relación entre los pares, en la medida que conocen lo que se espera de su comportamiento y del de los demás.
Ser generadora de participación y conducta activa	Comparte sus experiencias, situándolas en el lugar del aprendiz a partir del respeto y la valoración de la opiniones de los demás. De la misma forma, el mediado reproduce esto con sus compañeros de clase, de otros grupos y de otras carreras o facultades.
Tomar en cuenta la individualización y la diferencia psicológica	Respeta las peculiaridades del desarrollo de estrategias y operaciones mentales; en grupos grandes, encuentra técnicas y estrategias que le permitan vincularse con cada aprendiz y retroalimentarlos de forma única y personal.
Propiciar el aprendizaje significativo	Desencadena procesos cognitivos y el cumplimiento de los objetivos planteados en la planificación, para darles mayor significado.
Buscar la novedad, la complejidad y el proceso	Busca la diversidad en tareas, estrategias y aplicaciones del conocimiento.

Tabla 1: Aspectos de la mediación y actividad del mediador. Fuente: Autores.

- Clima de encuentro y relación humana a través de las actividades cotidianas. El afecto, la amistad y el diálogo contribuyen a la consecución de las tareas y potencian el trabajo colaborativo y armónico.
- Autoestima y afectividad. El mediador debe desarrollar en las personas su potencialidad, así como estimular la expansión de sus capacidades para proyectarlas hacia la libertad y responsabilidad. A su vez, el colaborador reconocerá en las personas con las que trabaja, el ejemplo de actuación y la búsqueda de interacciones armoniosas, colaborativas y autorreguladas.

IV. Orientación, acompañamiento y tutoría

Por mucho tiempo se pensó que la labor exclusiva de una universidad era privilegiar los aspectos académicos, dejando a un lado los aspectos de índole personal, familiar y emocional del educando, disgregando así al ser humano al atender meramente a su función cognitiva.

A partir de reformas educativas implementadas en Europa,¹³ principalmente, empieza a nacer una nueva visión sobre la forma en que se deben concebir y llevar a la práctica los procesos educativos. Por tal razón, nociones como acompañamiento, orientación y tutoría empiezan a

conceptualizarse y entenderse de forma diversa. En el 2000, la Comisión de las Comunidades Europeas expresó que, dado el cambio radical al que se estaba enfrentando la enseñanza, los docentes deberían convertirse en mediadores, guías y tutores, con el fin de ayudar y apoyar a los estudiantes, quienes deberán ir tomando las riendas de su aprendizaje (Avendaño-Castro y Parada-Trujillo, 2013).

Aunado a ello, desde el inicio del siglo XXI las IES se encuentran inmersas en la profunda transformación originada por los diversos cambios socioculturales, educativos, tecnológicos, económicos y políticos; en este marco, la orientación y tutoría universitarias constituyen un tema mayor en la educación superior (Lobato e Ilvento, 2013).

Con relación a la orientación, este término era utilizado frecuentemente para referirse a aspectos vocacionales y laborales del sujeto. Corominas (2006) puntualiza que la definición que guio la acción orientadora en la primera mitad del siglo XX fue la propuesta por la National Vocational Guidance Association: proceso de asistir al individuo para elegir una ocupación, prepararse para esta ocupación, incorporarse al ejercicio de la profesión y progresar en el desarrollo de la vida profesional.

El aspecto emocional no era trabajado desde esta óptica. Para su tratamiento se manejaban términos como acompañamiento, asesoramiento o *counseling*, con especial énfasis en “estar con el otro y para el otro en el devenir diario”.

La globalización, la mundialización de la economía y el acelerado progreso de las TIC han suscitado interrogantes sobre los enfoques, modelos y métodos de la orientación tradicional. En este sentido, recientemente el Grupo Internacional de Investigación sobre el proyecto de vida (*Life designing*) reformuló el enfoque de la orientación en términos de construcción de vida, de activación urgente de intervenciones de desarrollo de la persona, de incorporación de acompañamientos en sus procesos de reflexión y de resolución de los problemas surgidos en el devenir tanto personal como profesional y laboral. Esta concepción enfatiza dos factores fundamentales: el compromiso de la persona en la construcción del propio proyecto de vida a través de una reflexión regular y sistemática y el necesario acompañamiento por profesionales en diferentes modalidades y contextos. En el proceso de elaboración y construcción del proyecto de vida, el acompañamiento se lleva a cabo en condiciones escasamente controladas (Lobato e Ilvento, 2013).

En el Modelo Educativo de la ULSA, entre los procesos de orientación se encuentran los de acompañamiento y tutoría, que no tienen una definición única y operan de maneras muy diferentes:

“Fuera de un contexto educativo lasallista, es probable que dichos conceptos resulten equivalentes, pero al interior el acompañamiento adquiere una connotación particular

¹³ Menciona García (2008) que en España, la incorporación de la tutoría universitaria como actividad docente, podría afirmarse, es relativamente reciente y carece de la tradición que esta función tiene en las universidades de corte anglosajón como las americanas y británicas. No obstante, las grandes transformaciones que se han producido durante el siglo XX, que han llevado a la incorporación de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S.), parece que obligan a un replanteamiento de la tutoría en la Universidad.

que exige precisarse. Si bien la ANUIES (2000) reconoce la tutoría como un proceso de acompañamiento de carácter individual, de impulso al desarrollo académico y al personal para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo y reflexión, así como de convivencia social, la ULSA singulariza ambos procesos: el acompañamiento, centrado en el desarrollo personal¹⁴ y la tutoría en el académico, en el aprendizaje de la profesión. Se incluyen en ellos funciones de asesoría, de orientación vocacional y profesiográfica. El acompañamiento para el lasallismo es un principio educativo desde su origen, con una orientación teológica. [...] En síntesis, el acompañamiento dentro del modelo de la ULSA consiste en la atención al desarrollo personal del estudiante, en quien se reconoce un elemento que enriquece su dignidad: ser Hijo de Dios llamado a la Salvación” (Vargas et al., 2013, p. 53).

“Para el lasallismo, lo que hoy se conoce como acompañamiento no es nuevo, más bien forma parte de la esencia del mismo, al tener siempre presente la atención y cuidado esmerado hacia los niños y jóvenes vosotros os habéis comprometido a responder ante Dios por aquellos que instruíis [...] (SJBS, med. 206.I), de ahí la preocupación por caminar junto a los estudiantes para apoyarlos, con acciones concretas, en las necesidades que requieran y que se les pueda ayudar” (*Op. cit.*, p. 41).

Asimismo, la ULSA plantea como uno de los principios articulares de su actuar con respecto de los procesos educativos, que: “... se compromete con la formación personal y profesional de cada uno de sus estudiantes, por lo que implementa procesos de orientación (de tutoría o de acompañamiento) y procesos grupales. Estos procesos posibilitan atender la heterogeneidad del estudiantado en las dimensiones: profesional, social, humanista, espiritual (HEC 44° Capítulo General)” (pp. 42 y 43).

En concordancia con lo anterior, Lobato e Ilvento (2013) señalan que diversos autores han referido que el acompañamiento debe ser abordado en términos culturales y antropológicos como signo de los tiempos; en este sentido, el acompañamiento es entendido como una práctica educativa de individualización socializada que posibilita la construcción, elaboración, realización y evaluación del proyecto personal y profesional en un contexto de complejidad, cambio e incertidumbre como el que impera en nuestros días.

Asimismo, refieren que desde hace una década en las IES se incorporan y llevan a cabo planes de orientación tutorial como eje de organización de la actividad orientadora, diversificada en función del momento de la trayectoria formativa del estudiante. Desde esta perspectiva, la tutoría universitaria se significa como una función de acompañamiento, orientación y apoyo a las personas en su proceso de personalización de los aprendizajes y del desarrollo de las competencias personales y profesionales, a lo largo de su trayectoria, con el horizonte dinámico del proyecto de vida, un proyecto personal y profesional.

¹⁴ Segura, Velázquez, Chávez y Suárez (2012) refieren que acompañar significa descubrir la riqueza interior, formar personas desde su verdad, mostrar nuevos horizontes desde la libertad, hacer personas más humanas.

La tutoría universitaria también ha sido definida como una actividad formativa realizada por el profesor-tutor encaminada al desarrollo integral (intelectual, profesional y humano) de los estudiantes universitarios. Este enfoque permitiría desarrollar competencias transversales que hagan dueño al alumno de su aprendizaje a lo largo de la carrera y durante su ejercicio profesional (López, González y Velasco, 2013).

Esta misma visión ha indicado que la función tutorial se ha ido destacando en el escenario escolar como una posibilidad estratégica de soporte, orientación, acompañamiento y afirmación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Nolasco, 2012). De la misma forma, se considera que hoy en día es preciso hablar de tutoría para referirse a los procesos de intervención educativa centrados en el acompañamiento cercano, sistemático y permanente del educando por parte del educador, quien se convierte en un facilitador y asesor del proceso de construcción de aprendizajes cognitivos, afectivos, sociales, culturales y existenciales (Dopico, 2013; Segura, Velázquez, Chávez y Suárez, 2012).

A partir de estas referencias y en un enfoque sociocognitivo, se considera en el presente texto que la tutoría podría concebirse como las estrategias de andamiaje que encierran un conjunto de acciones de orientación y acompañamiento que la misma comunidad construye en su interior. Del mismo modo, como lo señalan De la Cruz, García y Abreu (2006), se considera que la acción tutorial no debe ser interpretada únicamente como las actividades a desarrollar por la persona de un tutor, sino más bien como un proceso realizado por un equipo humano.

Al respecto, es necesario acotar que los planes de acción tutorial (incluyendo las funciones y objetivos académicos de los tutores) deben ser diseñados en coherencia con el modelo educativo de la institución, adaptarse a las situaciones específicas de cada universidad y ser evaluados y revisados periódicamente, ya que constituyen uno de los indicadores relevantes en los procesos de los sistemas de gestión interna de la mejora institucional (Lobato e Ilvento, 2013; López et al., 2013).

Si bien la tutoría debe considerarse como algo normal en las universidades, es preciso reconocer que es un fenómeno complejo debido al elemento social implicado en esta función. Por ello, se dice que la función tutorial se adquiere, no se improvisa; esto sugiere la generación de programas de formación en acción tutorial que sean accesibles a todos los agentes que participen en el proceso educativo, sin restringirlos a una pequeña porción por aspectos de orden administrativo (Dopico, 2013; López et al., 2013).

Esto se entiende con mayor claridad cuando se revisan las funciones y perfiles que se han otorgado a la figura del tutor:

- Acompaña, pero no con dirección absoluta, un proceso en el que el educando es el sujeto activo y responsable de su propio proceso de construcción de aprendizaje, que se da en ámbitos plurales y diversos cada vez menos centrados en el aula (Herrera y De la Uz, 2010, citados en Dopico, 2013; López, 2012).
- Tutela la formación humana y científica de un estudiante y lo acompaña en sus procesos de aprendizaje (Lázaro, 2003; citado en López et al., 2013).

- Orienta y gestiona el proceso de aprendizaje de los estudiantes, focalizando la dinámica didáctica no sobre los procesos de enseñanza y los contenidos, sino sobre los estudiantes y sus procesos de aprendizaje, animando su trabajo autónomo, alentando la adquisición de capacidades y valores y la formación continua (Michavila y Parejo, 2008, Mateo et al., 2009, citados en Dopico, 2013).
- Cuenta con una serie de cualidades personales, sociales y académicas para ayudar a los estudiantes a desarrollar el interés, el rendimiento académico, la adquisición de compromiso y la asunción de las responsabilidades, así como atender la necesidad de ayuda para el autoaprendizaje y la promoción de la excelencia (Velasco et al., 2008; citados en López et al., 2013).
- Tiene competencias comunicativas que apoyan en el andamiaje entre profesores y estudiantes (López et al., 2013).

Desde estas consideraciones, se estima necesario e indispensable que para hacer posible la formalización y puedan utilizarse verdaderamente los procesos de tutoría, debe construirse o consolidarse una cultura distinta que sustente las nuevas prácticas propuestas y, a su vez, hacer frente a los retos que la sociedad está demandando.

V. Aprender a aprender: autorregulación, autoeficacia y motivación

Uno de los distintivos del paradigma sociocognitivo desde su fundamento es el gran valor que otorga al aprendizaje significativo como medio para potenciar la motivación intrínseca del aprendiz, para que por sí mismo consiga aprender a aprender (Román, 2010). Al respecto, Hernández y Díaz-Barriga (2013) refieren que en pleno siglo XXI continúa la inquietud sobre cómo conseguir que los estudiantes aprendan a aprender o cómo lograr capacitarlos para que se vuelvan aprendices independientes, autónomos y autorregulados. Esta expectativa cobra mayor relevancia hoy en día porque las capacidades detrás del aprender a aprender se consideran imprescindibles para enfrentar la nueva cultura del aprendizaje y conocimiento que caracteriza a la sociedad de la información.

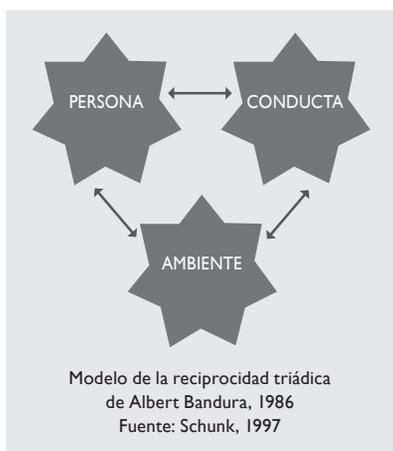
Actualmente se sabe que aprender a aprender incluye la adquisición de habilidades que permitan al estudiante un aprendizaje continuado, autogestivo, reflexivo y estratégico, o la enseñanza de diversas habilidades estratégicas, metacognitivas, autorreguladoras y motivacionales (según el autor de referencia), para seleccionar, organizar e integrar de forma activa la nueva información al conocimiento previo y asumir una actitud pensante y crítica sobre lo que se tiene que aprender.

Se ha demostrado que el logro de un aprendizaje significativo y autorregulado necesita voluntad y destreza (Blumenfeld y Marx, 1997, McCombs y Marzano, 1990, citados en Torrano y González, 2004); también se ha encontrado que la mayoría de las veces las habilidades estratégicas, metacognitivas, autorreguladoras y motivacionales no pueden ser desarrolladas por el aprendiz de forma solitaria o espontánea, sino que dependen de propuestas mediacionales-educativas prestadas por docentes o especialistas dentro de un plan de enseñanza transversal (Díaz-Barriga y Hernández, 2010, Hernández, 2004).

Esto apunta a la necesidad de que la educación ayude a los aprendices a ser conscientes de su pensamiento, a ser estratégicos y a dirigir su motivación hacia metas valiosas, desde una enseñanza in situ, desde los lugares donde se presta la instrucción de los saberes a enseñar. Para el caso de la educación superior, los orientadores y tutores se encuentran ante el reto de favorecer el empoderamiento de los estudiantes y su adaptación flexible, con perspectivas de autorregulación y autodeterminación en sus itinerarios de formación, ejercicio profesional o desempeño laboral (Lobato e Ilvento, 2013). En la ULSA esta actividad podría ser cubierta por orientadores, docentes, jefes de carrera y coordinadores de áreas de los programas académicos.

De acuerdo con Zimmerman (1989a, 1989b), el desarrollo de la autorregulación supone que los aprendices apliquen estrategias por sí mismos, así como medidas para autocontrolar el proceso de aprendizaje. Drummond, Peña, Peón, Rizo y Alatorre (1992) refieren que involucra la ejecución de funciones y la aplicación de estrategias como definir una meta, planear estrategias específicas para lograrla, aplicar las estrategias mientras se supervisa y evalúa su efectividad y, finalmente, tomar medidas correctivas cuando se presentan problemas.

La postura cognoscitiva social propone que los esfuerzos por autocontrolarse durante el aprendizaje están determinados por la “reciprocidad triádica”, de la que Albert Bandura, impulsor de este constructo, comenta:



“Según la postura cognoscitiva social, la gente no es impulsada por fuerzas internas ni controlada y moldeada automáticamente por estímulos externos. No: el funcionamiento humano se explica en términos de un modelo de reciprocidad triádica en el que la conducta, los factores personales cognoscitivos y de otra clase, así como los acontecimientos del entorno, son determinantes que interactúan unos con otros (Bandura, 1986, p. 18, citado en Schunk, 1997, p. 108). “Desde la perspectiva del aprendizaje social, el funcionamiento psicológico es una interacción recíproca continua entre determinantes personales, conductuales y ambientales. El término recíproca se utiliza en el sentido de una acción mutua entre acontecimientos...” (Bandura, 1987, p. 229).

Esta reciprocidad triádica es evidente en la “autoeficacia percibida”.¹⁵ Un punto importante de las teorías de aprendizaje autorregulado es que el aprendizaje y la motivación son tratados como procesos interdependientes que no pueden ser comprendidos en forma aislada. Por ejemplo, las percepciones de autoeficacia son tanto un motivo para aprender como un resultado subsecuente de los intentos por aprender.

De acuerdo con Bandura (*op. cit.*), la motivación se refiere fundamentalmente a cómo se activa y mantiene la conducta. Para algunos investigadores, se origina mediante la estimulación producida por eventos ambientales y condiciones corporales (la gente se pone en acción cuando tiene sed, hambre, miedo, etc.); no obstante, gran parte de la conducta humana se inicia y

mantiene durante largo tiempo sin ninguna estimulación externa inmediata y apremiante. En estas situaciones, las inducciones a la acción se basan en actividades cognitivas.

La capacidad de representar en el pensamiento consecuencias futuras proporciona una fuente de motivación con bases cognitivas. Las representaciones cognitivas de las consecuencias futuras normalmente funcionan como motivadores de la conducta. Muchas de las cosas que hacen las personas están encaminadas a obtener los beneficios que han anticipado en un momento dado y a evitar problemas que han previsto que pueden suceder en el futuro.

Es decir, la motivación para emprender alguna conducta se encuentra determinada por expectativas anticipadas: la gente se motiva por los resultados que espera recibir por su comportamiento y no por algún premio (Zimmerman, 1989a). Un ejemplo de ello es que cuando se busca la solución a un problema, la motivación no se origina exclusivamente por la actitud del docente, por el material instruccional o por resultados previos, también influyen las percepciones personales de eficacia ante esa tarea.

Existen diferentes teorías fundamentadas en investigaciones sobre motivación y cognición que dejan ver cómo los estudiantes eligen metas académicas, seleccionan estrategias de solución y ajustan sus planes y esfuerzos en función de sus éxitos.

La motivación activa una secuencia de conductas dirigidas al logro de una meta o finalidad, esto es, constituye la fortaleza que impulsa la acción. La fuerza de la motivación genera la resistencia o persistencia que permite mantener una cadena de respuestas dirigidas a la consecución de la acción: si la motivación es lo suficientemente sólida, el comportamiento se preserva hasta el logro de las metas y resiste ante posibles frustraciones o adversidades hasta obtenerse (Tirado, Santos y Tejero-Díez, 2013).

Debe tenerse presente que los efectos motivacionales no proceden de las metas en sí mismas, sino del hecho de que la gente responde a su propia conducta evaluándola. Una vez que los individuos ponen como condición de su propia satisfacción consigo mismos el alcanzar una meta determinada, tienden a persistir en sus esfuerzos hasta que sus realizaciones encajan con lo que quieren conseguir (Bandura, 1987).

El paradigma sociocognitivo armoniza claramente con los enfoques de autorregulación y autoeficacia mencionados hasta aquí, ya que otorga gran importancia a la motivación intrínseca orientada a la mejora del yo individual y grupal, así como al sentido de logro o éxito social e individual (Román, 2010).

Al respecto, en la literatura especializada se hace distinción entre la motivación intrínseca y extrínseca. Es intrínseca cuando la motivación es autorregulada, existe un grado de reflexión y de autodeterminación para las acciones que se realizan; en cambio, cuando es extrínseca, se basa en incentivos externos dados por las consecuencias, como las recompensas o los castigos. Un estudiante motivado intrínsecamente muestra más interés en lo que está aprendiendo, logra mayor satisfacción por lo que hace, tiene más empeño, es persistente, experimenta una

¹⁵ Igual que el concepto de reciprocidad triádica, el de autoeficacia percibida (o solamente autoeficacia) fue definido por Albert Bandura como las opiniones acerca de las propias capacidades para comprender, organizar y realizar las acciones necesarias para alcanzar los niveles de desempeño designados (o metas).

sensación de control personal, eleva su autoestima y su creatividad (Tirado et al., 2010, citados en Hernández, Rodríguez, y Vargas, 2012).

Para incrementar la motivación por aprender de forma autorregulada, los teóricos del enfoque cognitivo proponen diversos métodos como: autoinstrucción y autoobservación (Zimmerman, 1990). También se ha sugerido una relación recíproca entre las metas y las percepciones de autoeficacia: cuando los individuos ubican las metas intermedias, pueden percibir sus progresos de aprendizaje más fácilmente y, a la vez, incrementar su autoeficacia; asimismo, un nivel de autoeficacia elevado puede dirigirlos a establecer metas aún más desafiantes (Schunk, 1994).

Desde finales del siglo pasado se han propuesto diversos modelos encaminados a despertar conductas autorreguladoras, como el modelo de orientación a la meta de Paul Pintrich, que puede ser una buena opción para la ULSA, ya que se adapta a sus principales características: se sustenta en teorías como la socialcognitiva, la constructivista y la fenomenológica, para señalar la importancia y el rol de la motivación y el self integrador y personal; además de que enfatiza la contribución de los aspectos cognitivo y motivacional del éxito académico, mediante la perspectiva de los modelos de motivación social cognitivos.

Las razones por las que conviene instaurar programas de esta índole pueden encontrarse en las características que Zimmerman (2008, 1998, 1990, 1989a, 1989b) y Paris y Newman (1990) han identificado en las personas autorreguladas:

- a) Son metacognitiva, motivacional y conductualmente participantes activos en su propio aprendizaje:
 - Metacognitivos porque planean, estipulan metas, organizan, automonitorean y autoevalúan en varios niveles durante el proceso de adquisición del conocimiento; esos procesos los capacitan para ser autoconscientes, bien informados y decididos en su aproximación al aprendizaje.
 - Motivacionales porque tienen un alto nivel de autoeficacia, autoatribuciones e interés intrínseco por la tarea. También, muestran esfuerzo y persistencia durante el aprendizaje.
 - Conductuales porque seleccionan, estructuran y crean ambientes que optiman el aprendizaje; buscan opiniones, información y se ubican en lugares donde sea más probable el aprendizaje; se autoinstruyen durante la adquisición y se autorrefuerzan durante el desempeño de las tareas.
- b) Se aproximan a las tareas con seguridad, esmero y habilidad.
- c) Están conscientes de cuando conocen algún hecho o poseen alguna habilidad y cuando no la tienen.
- d) De forma proactiva seleccionan la información cuando se requiere y dan los pasos necesarios para dominarla.
- e) Cuando identifican obstáculos encuentran modo de tener éxito.
- f) Su motivación se evidencia en la continua tendencia por establecer metas de aprendizaje cada vez más altas.
- g) Ven la adquisición como un proceso sistemático y controlable y aceptan gran responsabilidad por los resultados de su rendimiento.

Por último, a partir de la revisión anterior y considerando los principales planteamientos del modelo educativo de la ULSA, se estima que la educación de la autorregulación en la universidad debiera enfocarse a apoyar a los miembros de la comunidad a ser conscientes de su pensamiento, a ser estratégicos y a dirigir su motivación hacia metas personales y comunitarias valiosas.

En este sentido, deberá considerarse siempre la reciprocidad triádica que ha sido descrita desde la postura cognoscitiva social de la autorregulación. Asimismo, ha de considerarse que la autorregulación, el aprendizaje y la motivación son procesos interdependientes, ya que las percepciones de autoeficacia son tanto un motivo para aprender como un resultado subsecuente de los intentos por hacerlo.

VI. Metodologías de enseñanza y aprendizaje

El paradigma sociocognitivo es considerado como uno de los elementos rectores del enfoque pedagógico señalado en el Modelo Educativo de la ULSA, debido a que integra dos aspectos que para la Universidad son esenciales y a la vez complementarios: el cognitivo y el sociocultural.

En particular, la metodología enseñanza-aprendizaje desde tal paradigma debe facilitar el aprendizaje en el plano individual y social. Esto implica la búsqueda de equilibrio entre la mediación del profesor y el aprendizaje cooperativo entre iguales. En esta perspectiva, el paradigma se inclina por el uso de una metodología fundamentada en el modelo constructivista que favorezca el aprendizaje significativo, principalmente por descubrimiento, y que tome en consideración la influencia del entorno y del contexto social en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, la enseñanza es concebida como la mediación en el aprendizaje y de la cultura social, para desarrollar en los aprendices determinadas capacidades, habilidades, valores y actitudes, de tal forma que los profesores centralmente “explicadores” o “animadores socioculturales” no tienen cabida. Asimismo, se considera que los individuos cuentan con un potencial de aprendizaje que desarrollarán en función de la mediación adecuada de los profesores y el aprender a aprender, a través de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como de métodos que promueven el aprendizaje significativo y cooperativo.

Igual que en otras posturas constructivistas de la educación, en el paradigma sociocognitivo se identifica la confluencia de aportaciones de corrientes psicológicas como la teoría de los esquemas cognitivos, el enfoque sicogenético de Jean Piaget, la teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo de David Ausubel, y el enfoque sociocultural de Lev Vygotski, entre otras. Díaz-Barriga y Hernández (2002) señalan que, de acuerdo con César Coll, propuestas como éstas parten de encuadres teóricos diferentes, pero comparten el principio de la importancia de la actividad mental constructiva del aprendiz; de esta forma apuntan que:

“El constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructivista lo que le ofrece el entorno. De esta manera, según Rigo

Lemini (1992), se explica la génesis del comportamiento y el aprendizaje, lo cual puede hacerse poniendo énfasis en los mecanismos de influencia sociocultural (Vigotsky), socioafectiva (Wallon) o fundamentalmente intelectuales y endógenos (Piaget)” (pp. 28 y 29).

“Diversos autores han postulado que es mediante la realización de aprendizajes significativos como el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal [...]. Desde la postura constructivista se rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales; tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos. La filosofía educativa que subyace a estos planteamientos indica que la institución educativa debe promover el doble proceso de ‘socialización’ y de ‘individualización’, que debe permitir a los educandos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado” (p. 30).

“Lo anterior implica que ‘la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)’ (Coll, 1988, p. 133)” (p. 30).

En concordancia con lo anterior, es oportuno señalar que en el Modelo Educativo de la ULSA, específicamente en la propuesta pedagógica, se alude a centrar la atención en los sujetos, en especial en sus potencialidades de aprender y en las maneras de enseñar asociadas, en la premisa de que el estudiante aprenderá siempre y cuando demuestre una disposición personal hacia lo que quiere aprender y el contenido esté organizado y tenga significado para él. Asimismo, se plantea que en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la relación entre los sujetos participantes (sea un estudiante o colaborador) se dará a partir de los saberes, de forma interpersonal y activa, donde cada uno será protagonista y corresponsable; además, entre los participantes se establecerán vínculos socioafectivos basados en intercambios de ideas, creencias y sentimientos efectuados en agrupamientos (individuales, grupales, etc.) y modalidades diversas (Vargas et al., 2013).

Según estos parámetros, se concibe al estudiante como un sujeto activo, procesador de información, así como un ser capaz de desarrollar una serie de capacidades y valores que le dan elementos para construir sus aprendizajes, comparar conceptos y situaciones del mundo natural y social, solucionar problemas, promover la transformación del contexto mediante la innovación, además de propiciar múltiples interacciones sociales constructivas y humanizantes a lo largo de su vida. En concordancia, el docente es visto como la persona que acompaña pedagógicamente a los aprendices en la apropiación de saberes, comprometido con la institución, él mismo y sus estudiantes.

La metodología didáctica que favorece esta relación entre aprendiz y docente será aquella que promueva, en primera instancia, la problematización de los conocimientos y saberes que se van adquiriendo, así como su transferencia en distintos contextos para la promoción de soluciones éticas, sustentables y eficientes a diversos problemas disciplinares o sociales. En este texto se ha considerado que entre las metodologías más representativas y que actualmente se privilegian en los programas de educación superior, figuran el aprendizaje basado en problemas,

el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje situado y el método de caso. En las siguientes páginas se hace una breve descripción de los principales fundamentos de cada una de ellas.

Aprendizaje basado en problemas (ABP)

El aprendizaje basado en problemas (ABP) es una metodología de enseñanza y aprendizaje cuya eficiencia ha sido demostrada mundialmente en la educación superior,¹⁶ especialmente a partir del enfoque planteado tras la aparición del Espacio Europeo de Educación Superior, que exige la formación y evaluación de competencias, lo que ha supuesto un cambio en los modos tradicionales de la enseñanza en las universidades (Pantoja y Covarrubias, 2013; Martín, Martín y Cobo, 2012).

Como enfoque metodológico, nace en respuesta a las críticas del método de enseñanza tradicional basado en el aprendizaje memorístico de contenidos que en un corto tiempo caen en el olvido por no haber sido aprendidos mediante alguna conexión entre el conocimiento adquirido y su aplicación e integración a otros saberes de la disciplina en cuestión. Sus raíces teóricas se encuentran en el constructivismo, según la idea de que los estudiantes elaboran el conocimiento a partir de un problema o situación que se convierte en el estímulo en sí para adquirir nuevos saberes (Fernández et al., 2006, citados en Martín et al., 2012). Las diversas modalidades que adopta el ABP son aportaciones de las teorías constructivistas del aprendizaje desarrolladas por Piaget, Ausubel y Vygotski.¹⁷

El ABP ha sido concebido como un desafío para los estudiantes en la medida en que contribuye a que aprendan a aprender por medio de un problema real que plantea un conflicto cognitivo, es decir, una pérdida del equilibrio en sus esquemas de pensamiento; la metodología los ayuda a buscar respuestas, a plantearse interrogantes, a investigar, a descubrir, es decir, a aprender (Pantoja y Covarrubias, 2013). En otras palabras, es una metodología educativa centrada en el aprendizaje, la investigación y la reflexión por parte de los estudiantes, a través de la que se fomenta el pensamiento crítico, la curiosidad, la integración de la teoría con la práctica, la habilidad de buscar información y el abordaje de problemas reales (Morales y Landa, 2004).

De modo diferente al proceso educativo tradicional, en el que el docente explica una parte de los contenidos (mediante el método expositivo o lección magistral) y luego propone a los estudiantes una actividad para aplicar dichos contenidos, el ABP se plantea como un medio para que los estudiantes adquieran los conocimientos y los apliquen en la solución de un problema sin que el docente utilice la lección magistral. Los problemas son el punto de partida para la adquisición e integración de nuevos conocimientos.

El empleo de esta metodología implica la formación del estudiante para su futuro trabajo en el mundo real, ya que se le enseña a asumir retos y responsabilidades a la vez que desarrolla algunas de las capacidades requeridas, tales como toma de decisiones, trabajo en equipo, habili-

¹⁶ En América Latina y México se ha implantado en instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Colima y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (Pantoja y Covarrubias, 2013).

¹⁷ Se ha identificado como antecedente del ABP el método de entrenamiento en investigación de Schuman, cuyo fundamento se encuentra en el aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner y en los principios del razonamiento inductivo aplicado al método científico (Pantoja y Covarrubias, 2013).

dades de comunicación (argumentación y presentación de información), desarrollo de actitudes y valores, identificación de problemas relevantes en el contexto profesional, conciencia del propio aprendizaje, planificación de estrategias a utilizar para aprender, razonamiento eficaz, creatividad, aprendizaje autodirigido, habilidades de evaluación y autoevaluación.

La puesta en práctica del ABP supone que un equipo de cinco a ocho estudiantes se reúna para buscar la solución a un problema.¹⁸ Esta característica hace del ABP una metodología que promueve el desarrollo de una cultura de trabajo colaborativo donde se involucra a todos los miembros del grupo en el proceso de aprendizaje; permite así que el grupo adquiera los conocimientos necesarios para enfrentarse al problema retador. Es decir, promueve la interrelación de los conocimientos previos de los estudiantes con los nuevos, mediante relaciones significativas que los llevan a aprender cómo utilizar determinados procedimientos, así como a aprender cuándo y por qué pueden utilizarlos (reflexión), lo que favorece los procesos cognitivos para la resolución de tareas y facilita el aprendizaje significativo (Monereo, 1999, citado en Pantoja y Covarrubias, 2013).

La literatura sobre el tema ha reportado diversos beneficios en los estudiantes que aprenden con esta metodología. Además de mejorar el conocimiento sobre la materia de estudio y la motivación hacia el aprendizaje, el ABP promueve (Pantoja y Covarrubias, 2013; Martín et al., 2012):

- Una cultura de trabajo cooperativo en el que participan todos los miembros del grupo.
- La metacognición y el aprendizaje autorregulado, ya que favorece los procesos de pensar y aprender de forma consciente. Dado que el aprendizaje está centrado en el estudiante, éste asume un papel activo, de mayor responsabilidad en su propio aprendizaje.
- El desarrollo de habilidades interpersonales, lo que permite a los estudiantes ir adquiriendo conocimientos para su desarrollo intelectual, científico, cultural y social.
- El desarrollo de habilidades cognitivas de alto nivel: pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones, etc.

Para que lo anterior se logre es necesario que la metodología se apoye con técnicas didácticas que favorezcan la adquisición de dichas habilidades (trabajo cooperativo, pensamiento crítico, habilidades interpersonales, etc.), así como las de autoevaluación, a partir de procesos metacognitivos. No existe un modelo único para instrumentar el ABP; por lo común, las propuestas refieren cinco o siete pasos, con una lectura comprensiva inicial, hasta la exposición de los conocimientos adquiridos y el replanteamiento de cuestiones que no hayan quedado claras o sean discrepantes.

Las investigaciones también han señalado que la instrumentación de esta metodología requiere tiempo y dedicación por parte de los estudiantes. En un principio, el desconocimiento de la metodología produce desconcierto e inseguridad; surgen problemas en la dinámica grupal; se dificulta el control individualizado del estudiante; los estudiantes deben poseer un nivel elevado en conocimientos previos para obtener rendimientos; el estudiante asume la responsabilidad

¹⁸ El problema seleccionado debe ser similar a los de la realidad profesional. Asimismo, el tutor debe formularlo de tal forma que despierte la curiosidad y, por ende, la motivación de los estudiantes por aprender. Por ello es importante que la situación sea cercana al estudiante, es decir, que no rebase el nivel de conocimientos y habilidades con los que cuenta.

de regular su autoaprendizaje y esto origina efectos adversos si no cuenta con habilidades para realizarlo (Martín et al., 2012).

Aprendizaje basado en proyectos (ApP)¹⁹

Igual que el ABP, el ApP se fundamenta en aproximaciones constructivistas del aprendizaje, se centra en el estudiante y concibe al docente como un orientador. Algunos autores han considerado que tales metodologías se utilizan en forma combinada y desempeñan papeles complementarios: en el ABP, la aproximación al aprendizaje se da al proponer a los estudiantes un problema para ser solucionado y aprender más acerca de éste mediante el trabajo grupal; en el ApP los estudiantes definen el propósito de la creación de un producto final, identifican su mercado, investigan la temática, crean un plan para la gestión del proyecto y diseñan y elaboran un producto; esto es, inician el proyecto solucionando problemas hasta llegar al producto final (Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano y Luna-Cortés, 2010).

En concordancia con lo anterior, el ApP se ha concebido como una metodología de aprendizaje en la que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real, más allá del aula (Coria, 2011; Galeana, 2006; Jonassen, 2000).

Del mismo modo, se considera que el ApP incluye el desarrollo de actividades de aprendizaje interdisciplinarias, por lo que puede implicar la formación de equipos integrados por estudiantes con perfiles de distintas áreas de conocimientos, materias o especialidades, para trabajar juntos el proyecto con el fin de solucionar problemas reales. Estas diferencias disciplinares ofrecen grandes oportunidades para el aprendizaje y prepararan a los estudiantes para trabajar en contextos diversos y globales.

Igual que el ABP, el ApP promueve de forma permanente la reflexión de los estudiantes sobre su forma de actuar, y es precisamente este proceso lo que diferencia el método de proyectos de la mera realización de un producto. El producto final, sin demeritar su importancia, es solamente un componente del proyecto; éste va mucho más allá, se basa en una idea que se quiere llevar a la práctica; se comenta, se discute, se verifica, se toman decisiones y se evalúa su implementación, siempre sobre la base de una planificación detallada y exacta (Tippelt y Lindenmann, 2001).

En términos generales, el ApP contribuye fundamentalmente en la creación de un concepto integrador de las diversas áreas del conocimiento, así como de una conciencia de respeto hacia otras personas, disciplinas y culturas, a través del trabajo multidisciplinar. Del mismo modo, favorece en los estudiantes el desarrollo de habilidades para la investigación y la toma de decisiones.

¹⁹ En la literatura revisada, esta metodología se ha identificado con las siglas ABP (igual que las utilizadas para el aprendizaje basado en problemas); en el presente texto, solamente para diferenciarlas, se utilizarán las siglas ABP para aprendizaje basado en problemas y ApP para aprendizaje basado en proyectos.

Aprendizaje situado

El aprendizaje situado refiere el carácter contextualizado del aprendizaje donde el estudiante participa en un contexto cultural (comunidad de práctica) y adquiere los conocimientos necesarios para transformar a éste y a sí mismo. De acuerdo con Segástegui (2004), es una forma de crear significado desde las actividades de la vida diaria y alude al complejo entramado de las relaciones que ocurren entre el conocimiento y el entorno donde éste se produce.

En este tipo de metodología, las actividades deben ser auténticas para que proporcionen significado a lo que se aprende. Una práctica educativa auténtica está determinada por el grado de relevancia cultural de la misma y por las prácticas compartidas en las que participa el estudiante. Aunado a ello, de acuerdo con Perkins (1995; citado en Rigo y Donolo, 2014), las prácticas pedagógicas con un aprendizaje situado en un contexto ofrecen estructura y motivación a los conocimientos y habilidades que se están aprendiendo y, más aún, establecen relaciones con la vida cotidiana mediante problemas que pongan en juego el uso y desarrollo de las habilidades necesarias para el mundo cotidiano, así como fomentan el compromiso cognitivo, el comportamental y el afectivo.

Por ello, es entendible que en el aprendizaje situado se conciba la actividad en contexto como el factor clave de todo aprendizaje y se ubique a la educación como parte integrante e indisoluble de las diversas prácticas de la vida cotidiana.

Para Segástegui (2004), en el aprendizaje situado, el aprendizaje es entendido como los intercambios sociales organizados en un marco de sentido colectivo, en tanto que lo situado hace referencia a un principio básico: la educación no es el producto de procesos cognoscitivos individuales, sino de la forma en que éstos se ven conformados en la actividad por un conjunto de elementos que se ponen en juego (percepciones, significados, intenciones, interacciones, recursos y elecciones), y que son, a la vez, el resultado de la relación dinámica entre el que aprende y el entorno sociocultural en el que ejerce su acción o actividad.

Asimismo, la actividad no es nada más una ayuda para lograr ciertos objetivos educativos, puesto que su desarrollo en un contexto social genera aprendizajes cuyos atributos no pueden preverse. De esta forma, la actividad es tanto una oportunidad como una condición para el aprendizaje. El aprendizaje situado exige de la institución educativa una actividad creativa de interpretación del mundo, requiere que los estudiantes operen en situaciones reales y auténticas, semejando las formas de aprendizaje que se producen en la vida cotidiana.

En el ámbito escolar, la perspectiva señalada plantea problemas considerables, dado que las situaciones educativas están guiadas por tiempos y objetivos predeterminados, no obstante, existen espacios o situaciones que pueden favorecer la puesta en práctica del aprendizaje situado. Uno de dichos aspectos es la vinculación (extensión y difusión) entre la universidad y su entorno, entendida como proyectos de intervención social (prácticas profesionales, convenios interinstitucionales) como parte de la formación, lo que representa recursos, traducidos como contextos concretos donde los estudiantes puedan ejercer como profesionales “en situación”, lo que provoca que ellos se encuentren en dinámicas de interacción social y campos de práctica complejos. Una segunda opción es crear situaciones de aprendizaje en el mismo espacio

institucional, a través de escenarios de desempeño que impliquen los elementos asociados a la formulación y resolución colectiva de problemas auténticos.

Las situaciones educativas deben estar organizadas en función de las posibilidades de desarrollo cognitivo de los estudiantes o zona de desarrollo próximo; la experiencia debe ser guiada y apoyada en un proceso de colaboración con otros que facilite a los estudiantes cierta destreza frente a la complejidad de los problemas. Requiere también reconocer las racionalidades y subjetividades que se ponen en juego en el transcurso de la actividad, desde la formulación de problemas hasta la creación de estrategias de solución, su desarrollo y evaluación, es decir, un proceso de metacognición, mediante colectivos de búsqueda o grupos de investigación que puedan poner en juego habilidades diversas a través de trabajos en cooperación.

En este tipo de metodología es importante el acompañamiento y andamiaje por parte de docentes y compañeros, así como la negociación mutua de significados que permite aplicar el aprendizaje significativo, y la construcción conjunta de los saberes. De la misma forma, las tecnologías de la información resultan de gran utilidad, ya que mediante el uso de redes, multimedia, simulaciones, programas interactivos, etc., pueden llevarse a las aulas diversas situaciones problemáticas.

Método de caso ²⁰

El método de caso (MC) se aplicó en principio en programas económicos; sin embargo, actualmente su uso se ha generalizado a otros campos disciplinares gracias a su probada eficacia, así como a IES internacionales, como una técnica didáctica que, entre otros aspectos, promueve la participación activa y comprometida de los estudiantes hacia su aprendizaje (Flechsig y Schiefelbein, 2003; García y Castellanos, 1998).

Flechsig y Schiefelbein (2003) señalan algunos principios didácticos que fundamentan la eficacia del MC y lo diferencian de técnicas tradicionales de enseñanza y aprendizaje:

- Aprendizaje a partir de descripciones de la práctica. Surge del análisis de descripciones de circunstancias complejas y ejemplos de la actualidad, que son elaborados para este propósito.
- Aprendizaje en la solución de problemas. Ocurre a partir de los ejemplos de alternativas de decisión que se construyen con los elementos del caso, libre de la responsabilidad de los efectos de las decisiones.
- Aprendizaje sin objetivos explícitos. Está motivado por las características del caso, aunque cada estudiante puede explorar aspectos de interés personal.

En términos generales, en el MC se pretende, por medio de situaciones problemáticas, que el estudiante desarrolle un saber hacer práctico que se concreta en un doble comportamiento: diagnosticar y decidir. Por esta razón, el trabajo en el MC exige que el estudiante (García y Castellanos, 1998):

²⁰ En la bibliografía revisada para el presente documento se identificó que los términos método de caso, análisis de caso y estudio de caso en ocasiones se utilizan indistintamente por el autor del texto en cuestión. Del mismo modo, algunos autores explican el estudio de caso como un método de investigación, en tanto que para otros es una técnica de aprendizaje o estrategia didáctica. Sin el ánimo de ampliar el análisis de esta situación por quedar fuera del objetivo del tema, en adelante se empleará el concepto método de caso como una metodología didáctica en correspondencia con las ideas de los autores referidos.

- Busque información adicional a la solicitada explícitamente en el curso, para disponer con más elementos de trabajo.
- Agudice su potencial intelectual y capacidad de diagnóstico, así como su aptitud para tomar decisiones.
- Aprenda a localizar la información esencial, distinguiéndola de la secundaria o accesorio, además de diferenciar lo irrelevante de lo significativo.
- Comprenda la estructura global que sustenta una situación real que puede reclamar un diagnóstico ante lo que sucede.
- Se enfrente a la situación como irreplicable y única, actitud que implica evitar el recurso fácil de la simplificación o de las recetas preconcebidas para la solución.
- Reflexione y aprenda a trabajar en grupo.

Las actividades que por lo común realizan el docente y los estudiantes se reflejan en la siguiente tabla:

Finalmente, se identifica que el MC está en consonancia con algunos de los elementos del paradigma sociocognitivo como los analizados en el apartado anterior, ya que favorece el aprendizaje por descubrimiento y anima al estudiante a realizar preguntas y a formular sus propias respuestas, así como a deducir principios de ejemplos prácticos o experiencias, actitudes que fomentan la curiosidad y el desarrollo de destrezas. Del mismo modo, se ha identificado que los estudiantes, ya sea individual o grupalmente, aprenden mejor, se sienten parte activa del proceso y aceptan mayor responsabilidad en el desarrollo de las discusiones en torno del caso, a la vez que se acercan a la realidad de su futuro profesional (Andreu, González, Labrador, Quintanilla y Ruiz, 2004).

Actividad del docente	Actividad del estudiante en equipos de trabajo
<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona el caso (éste debe representar diversas situaciones problemáticas de la vida real). • Adecua el caso a los objetivos del curso, de tal modo que cobre sentido para los estudiantes al asociarlo con los contenidos de aprendizaje. • Actúa como moderador y motivador de la discusión, evitando emitir su propia opinión. 	<p>Fase preliminar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leen y estudian el caso. • Toman conciencia de la situación. <p>Fase de expresión de opiniones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizan el caso desde distintas perspectivas y señalan sus principales variables. • Identifican los principales datos que será necesario recabar. <p>Fase de contraste:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Detectan y jerarquizan los problemas por su importancia y urgencia. • Estudian por separado cada problema, describiendo los principales cambios para solucionar la situación. <p>Fase de reflexión teórica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulan conceptos teóricos y operativos. • Plantean hipótesis tentativas sobre el caso.

Tabla 2. Actividades del docente y los estudiantes en el método de caso. Fuente: Autores.

Elección de una metodología de enseñanza y aprendizaje

La elección de la metodología a utilizar puede estar directamente relacionada con los propósitos de cada curso,²¹ materia o asignatura, o inclusive de un conjunto de materias.

En este sentido, es conveniente considerar que en todos los programas académicos con RVOE de la ULSA, como parte del proceso de diseño curricular, se ofrecen sugerencias sobre la metodología didáctica a emplear durante el desarrollo de cada asignatura. Ello se realiza a partir de la naturaleza del campo disciplinar en que se suscribe y los objetivos que persigue.

Asimismo, en ese proceso se define el tipo de curso al que pertenece cada materia; es decir, la modalidad didáctica en que deberá impartirse considerando la forma como se abordarán los contenidos. En este sentido, según los principales fundamentos de las metodologías analizadas, los cursos o asignaturas cuyos contenidos se aborden principalmente desde la teoría (curso teórico, curso teórico-práctico y seminario) podrían desarrollarse con la metodología del ABP o el método de caso; cuando la revisión de los contenidos implique su estrecha vinculación con la práctica (curso taller), podría privilegiarse el desarrollo de actividades en función de la metodología del ApP. Finalmente, el aprendizaje situado ofrecería gran apoyo a aquellas asignaturas donde los estudiantes tengan que realizar investigaciones en contexto o inclusive prácticas relacionadas con la disciplina en cuestión (curso laboratorio, curso taller).

Por último, si bien es conocido por muchos el reto que implica la instrumentación de los métodos de enseñanza y aprendizaje centrados en el aprendizaje, también es menester recordar que la sociedad del conocimiento, donde está inmersa la educación, requiere cada vez más de profesionales dotados de las habilidades que promueven metodologías didácticas como las descritas. En este sentido, cabe recordar y reflexionar en las palabras de Malagón (2006):

“El nuevo modelo educativo tendrá cambios pedagógicos importantes. Los roles de profesor y estudiante serán modificados, redefinidos, haciéndose menos jerárquicos, menos dependientes y más colaborativos e interactuantes. El conocimiento será apropiado de diferentes maneras, dentro y fuera de la universidad. La creatividad, la imaginación, la reflexión y el trabajo colectivo constituyen estrategias para el trabajo cognoscitivo. El campus universitario no tendrá límites y el aprendizaje será durante toda la vida, sin restricciones de tiempo y lugar” (p. 88).

VII. Evaluación

La reflexión en torno de la evaluación desde el enfoque sociocognitivo parte del hecho de que la ULSA se identifica en su Modelo Educativo con dicho paradigma, lo que conlleva a que los

²¹ En el presente documento se entiende por curso a toda acción donde se encuentre involucrado el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuente o no cuente con RVOE, sea o no sea parte de algún programa académico. Por tanto, curso podrá ser, por ejemplo, una materia o asignatura de cualquier programa académico o algún diplomado, módulo o curso ofrecido por cualquier instancia tanto de la Vicerrectoría de Bienestar y Formación como de la Vicerrectoría Académica.

procesos de enseñanza y aprendizaje requieren ser signados por sus planteamientos, y la evaluación no puede quedarse fuera de ellos.

En sentido amplio, puede considerarse la evaluación en las instituciones escolares como el medio para valorar y conocer una situación educativa, ya sea en su proceso o en un momento específico de su desarrollo, para determinar la efectividad de las actividades realizadas y el logro de las metas buscadas. Tradicionalmente, la evaluación ha estado vinculada con el concepto de medición del rendimiento académico de los estudiantes, según los contenidos disciplinares propios de determinada asignatura, en un lazo muy estrecho con una función examinadora y de control.

En los últimos años, consideraciones más amplias sobre la enseñanza incluyen, entre otros elementos, el requerimiento para los educadores de un mejor conocimiento sobre los estudiantes en cuanto a su ser personal y social. Esto ha impulsado orientaciones más humanistas en la evaluación de los aprendizajes. La propuesta estriba en abandonar la rigidez de la evaluación y su focalización en contenidos objetivables disciplinares, para transformarla en un elemento central de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como del formativo de cada participante; se habla, entonces, de una evaluación continua. De la misma forma, en los últimos años han ido en aumento las consideraciones en torno de lo institucional y social como elementos relevantes en los desempeños de los sujetos.

La evaluación que propone el paradigma sociocognitivo es alternativa a la tradicional en cuanto que es holística, al considerar la totalidad del ser humano en su pensar y actuar. Además, está integrada al modelo didáctico de los docentes y de las instituciones educativas, al ser considerada como un momento del proceso de enseñanza y aprendizaje (Román y Díez, 1999). Los tipos de evaluaciones nucleares del paradigma sociocognitivo son los siguientes (Román, 2009; Patiño, 2006):

- Evaluación inicial. Consiste en una evaluación diagnóstica que permite valorar el nivel de desarrollo de los aprendices ante determinadas capacidades y valores básicos para la asignatura/curso. Se lleva a cabo los primeros días de un nuevo curso y permite al docente reconocer el punto de partida de los estudiantes en torno de los saberes teóricos, procedimentales y técnicos necesarios para la asignatura. Representa el organizador conceptual previo y es partir de él que el docente debe posibilitar el conflicto cognitivo y la reestructuración del conocimiento, así como que el aprendiz encuentre sentido a lo que aprende.
- Evaluación cualitativa de objetivos. Se conoce también como evaluación formativa o procesual y supone un juicio valorativo de las capacidades y valores que constituyen los objetivos a los que se tiende en un determinado intervalo de tiempo. Se evalúan solamente las capacidades y los valores que han sido intencionalmente desarrollados a partir de actividades educativas para evitar espejismos en los aprendizajes alcanzados. Esta evaluación es esencial en el paradigma sociocognitivo porque va aportando información al educador, con un grado intermedio de sistematización, sobre las estrategias de intervención impulsadas y los aprendizajes/logros de sus educandos. Le permite, además, ponderar, validar y/o rechazar sus juicios sobre la dinámica y sus resultados. En el caso

de los educandos, les aporta información sobre sus aprendizajes y las capacidades y los valores que no han desarrollado suficientemente. Para el caso de los procesos grupales, esta evaluación permite a los participantes valorar el avance con respecto de las metas buscadas y orientar, en caso de ser necesario, el trabajo futuro.

- Evaluación cuantitativa por objetivos. También se le conoce como evaluación sumativa y posibilita valorar los medios con respecto de los fines, es decir, los aportes de los contenidos y métodos a las capacidades y valores. Se centra en los contenidos como formas de saber y en los métodos/procedimientos como formas de hacer.

Para la ULSA, estos tres tipos de evaluación requieren estar presentes en los procesos educativos de larga duración y con cierto grado de formalización de los estudiantes y colaboradores. La descripción de esta evaluación alternativa estará organizada en torno de las cuatro preguntas que plantean House y Howe (2001) sobre la evaluación escolar:

- ¿Qué evaluar? La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el aula como en la institución, requiere centrarse en los fines buscados: el desarrollo de capacidades y de valores; y la de la institución, en las condiciones aportadas desde los distintos recursos puestos en juego hacia el logro de dicho fin (Román y Díez, 1994). En la ULSA, las capacidades y los valores a ser alcanzados están explicitados en los diseños curriculares de los programas académicos y legitimados para el caso de los que cuentan con el reconocimiento de validez oficial de estudios (RVOE) de la Secretaría de Educación Pública.

Independientemente del programa académico, la ULSA ha establecido perfiles generales de egreso que guían los procesos educativos de la Universidad. Estos perfiles delimitan las capacidades y valores de egresados y colaboradores que, desde una óptica de horizontes, no de metas, todas las instancias formativas deberán impulsar institucionalmente: vicerrectorías, facultades y coordinaciones.

- ¿Para qué evaluar? La evaluación de los aprendizajes de estudiantes y colaboradores cumple con dos funciones: como recurso para el desarrollo del aprendiz y la mejora del aprendizaje alcanzado, y como sistema de control del proceso y de los resultados con relación a los objetivos educativos propuestos (Buzón, 2009).

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2005), la primera es conocida como función pedagógica y se centra en la retroalimentación a los distintos miembros de la comunidad universitaria según diferentes criterios sobre el trabajo realizado: logros alcanzados, obstáculos epistemológicos no superados, conceptos que no están bien relacionados, dilemas éticos no centrados en principios morales universales, procedimientos que no tienen un grado suficiente de eficacia y de consistencia. La segunda función, llamada social, aporta información y control sobre procesos de evaluación del desempeño, de acreditación y de certificación ante distintas secretarías de Estado, organismos certificadores y empleadores. Ambas funciones no son incompatibles ni están subordinadas conceptualmente una a la otra. La ULSA requiere impulsar

.....

cada una de ellas de manera coherente a cada tipo de proceso educativo, reconociendo sus aportes en el desarrollo de los estudiantes y colaboradores.

- ¿Cómo evaluar? Esta pregunta engloba elementos metodológicos de orden didáctico e investigativo, necesarios para que una evaluación pueda ser considerada como tal y no como mera medición, rendición de cuentas, punición por determinadas conductas o trámite administrativo/burocrático. Al respecto existen tres aspectos íntimamente relacionados entre ellos (Buzón, 2009):
 - Las técnicas de evaluación. Permiten acceder a los resultados alcanzados (aprendizajes logrados en términos de capacidades y valores); son mapas mentales, debates, solución de problemas, preguntas abiertas, ensayos, resolución de casos, diagramas de flujo. Las técnicas que se utilizan para valorar los procesos seguidos por los participantes y los medios puestos por la institución son: entrevistas, listas de cotejo, guías de observación, encuestas y rúbricas.
 - Los sujetos que participan en la evaluación. Pueden ser variados y combinados de maneras diversas: el sujeto-foco de los procesos (autoevaluación), los otros miembros del mismo estamento de la comunidad educativa, tales como grupo de compañeros, docentes, etc. (coevaluación), y la autoridad directa, esto es, el docente, la dirección o alguien externo al proceso de enseñanza-aprendizaje (evaluación externa). El paradigma sociocognitivo impulsa la autoevaluación por su aporte sustancial a la motivación interna del aprendiz y a la implicación personal que favorece en los procesos formativos, al propiciar que el sujeto aprendiz se reconozca como beneficiario y juez de su propio actuar. De la misma forma, la coevaluación es también valiosa porque reconoce el carácter social del aprendizaje y el aporte de los pares en su construcción.
 - Las métricas (criterios, ponderaciones, instrumentos) de la evaluación. Son dos, dado que los objetos de la misma son de dos tipos epistemológicamente diferentes. Por un lado, las capacidades, cuya métrica da cuenta en las universidades del pensamiento científico y crítico del estudiante tanto en lo conceptual como en su actuación, lo que implica el uso de criterios de verdad, pertinencia académica y relevancia social. Asimismo, se valora la actuación del sujeto de acuerdo con determinadas normas, también desde criterios de eficacia y relevancia social.

Los valores son la otra métrica de la evaluación, que da cuenta del desarrollo socio-moral de las personas: de su descentramiento, de los principios a los que recurre para resolver los dilemas que las actuaciones le plantean. Utiliza criterios tales como autonomía, justicia, autenticidad, equidad y respeto.

En ambos casos, los instrumentos que se utilicen requieren ser adecuados con el tipo de saber evaluado y los criterios propios. La ULSA, en el seno de la evaluación de todos los programas formativos que oferta y de los procesos grupales que favorece, requiere reconocer la naturaleza de las métricas y diversificarlas, reconociendo los aportes y límites de cada una de ellas.

- ¿Qué hacer con los resultados de las evaluaciones de los aprendices? Tanto los resultados como la pertinencia de los medios institucionales puestos en juego son útiles para el propio estudiante, los compañeros del grupo, los docentes, las autoridades del programa académico o formativo que se está cursando y las autoridades institucionales, los equipos de diseño curricular, los empleadores. Institucionalmente se requieren crear estrategias para que los resultados de las evaluaciones retroalimenten los procesos del aula, curriculares y administrativos respectivos; sin dichas estrategias, la evaluación sería un elemento burocrático más.

Una evaluación desde el paradigma sociocognitivo considerada en su justa medida en los procesos académicos de la ULSA y que, además, deje de ser vista como una mera actividad burocrática implicaría tomar en cuenta consideraciones como las siguientes:

- Las tres formas de procesos educativos (funciones, métricas y tipos de evaluación) se diversifican e insertan de manera dinámica en el quehacer institucional, vistos desde el aprendizaje promovido en todos los participantes, de la guía del educador y de los recursos institucionales de apoyo y, por ende, su aporte al desarrollo de los sujetos y a la mejora de los procesos en sí mismos y desde los procesos de seguimiento y control, retomando en estos últimos las acreditaciones y certificaciones.

Diversas combinaciones son posibles, y para cada una de ellas las preguntas son qué, para qué y cómo evaluar, así como qué se va a hacer con los resultados.

- La evaluación de los procesos educativos es caracterizada tanto en su veta ética-formativa, al reconocer su aporte insustituible para los aprendizajes disciplinares, humanos y/o institucionales, como en su veta técnica, al reconocer su complejidad conceptual y operativa. Ambas vetas se equilibran y entrecruzan.
- Las evaluaciones del desempeño y/o de los aprendizajes de los estudiantes y colaboradores consideran como grandes bloques las capacidades y los valores, tanto los presentes en los perfiles de cada uno de ellos como los propios de los programas académicos, cursos y/o actividades realizadas. Estas evaluaciones requieren ser diseñadas, implementadas y valoradas con las métricas propias del saber en cuestión.
- En la oferta educativa formal y no formal de la ULSA se potencia la autoevaluación y coevaluación, a la par de la evaluación externa (el docente evalúa a los estudiantes); se valoran las voces de los sujetos participantes al expresar sus expectativas, conocimientos y actuaciones al reconocerse como jóvenes y adultos que estuvieron en procesos de formación. En todos los casos, el educador debe instrumentar la evaluación considerando las vetas ética y técnica.
- En cada dependencia de la ULSA se operan sistemas de evaluación para estudiantes y colaboradores que debieran ser realizadas con rigor metodológico y ético para ofrecer aportaciones en la toma de decisiones ante cualquier acción institucional de envergadura.

- Aunque el paradigma sociocognitivo no la incluye, se considera que una evaluación igualmente trascendente es la del impacto del quehacer institucional en la marcha de la sociedad. Igual que en los otros tipos de evaluación, ésta requiere instrumentarse con una metodología que disminuya la ceguera y/o autocomplacencia institucionales.

C. Sobre la implantación del paradigma sociocognitivo en la Universidad La Salle

De acuerdo con Díaz-Barriga (2012), un modelo educativo es una construcción teórica, un prototipo y una representación idealizada de un proceso que describe su funcionamiento y permite la prescripción de un cauce de acción. Su concreción en un proyecto curricular²² (para la ULSA, este proyecto curricular correspondería al cuarto elemento estructurante del Modelo Educativo, es decir, el proyecto académico) en cualquier institución es compleja y está multiterminada, ya que implica tanto la tarea de implantación del mismo como un cambio sistémico en la organización educativa en su conjunto.

Desde el enfoque de sistemas, el cambio sistémico se orienta a impulsar procesos que incidan en cambios estructurales que tengan un impacto en todo el sistema, ya que la meta última será la transformación del sistema en su globalidad en beneficio de los individuos y grupos involucrados; de esta forma, un pequeño cambio puede originar una transformación agregada sobre toda la composición del sistema. Una de las mejores estrategias para propiciar los cambios consiste en el trabajo en redes, con la participación de grupos impulsores que logren generar nuevas estructuras políticas, sociales o económicas, sobre la base de cambios sensibles en la mentalidad y prácticas sociales de las personas.

En esta lógica, Michael Fullan (citado en Díaz-Barriga, *op. cit.*) afirma que los cambios educativos tienen que ser sistémicos, es decir, abarcar tanto a las estructuras formales como a los actores y a los procesos académicos y administrativos, e incidir en nuevas formas de relación, pensamiento y participación. La clave es comprender que la institución educativa no cambiará mientras sus miembros no cambien, por lo que aspectos como la cultura de la organización educativa pueden ser tanto el mayor obstáculo como el mayor facilitador para el cambio:

“... proponer buenas ideas y directrices para el cambio (teorizar y formular modelos educativos innovadores) es un primer factor y muy importante, pero más lo es el factor de posibilidad de concreción en determinados contextos (el cambio de mentalidades, prácticas socioculturales y educativas, formas de gestión y participación, asunción de nuevos roles o identidades, entre otros)” (p. 35).

Otro factor relevante es lo que Fullan describe como el requerimiento de presión y soporte. Las comunidades que buscan el cambio educativo necesitan presión, en el sentido de plantear expectativas, metas y responsabilidades, pero al mismo tiempo requieren de soporte

²² Entendido aquí como aquel que va más allá de los planes y programas de estudio, como se ha definido en el presente texto en el apartado sobre currículo.

e infraestructura humana, material y tecnológica que faciliten la implantación de los cambios. Si existe presión sin soporte, la comunidad reaccionará con resistencia o alienación, pero si se da soporte sin presión por el cambio, éste se irá a la deriva o se desgastará de manera que no habrá concreción posible, por lo que es necesario un balance apropiado entre presión y soporte.

Por las consideraciones anteriores, se presume que la implementación del Modelo Educativo de la ULSA es una fase de vital importancia en tanto que implica cambios en la cultura didáctica, curricular, académica y educativa; la complejidad radica, básicamente, en la incorporación de todos los integrantes de la comunidad universitaria: directivos, administrativos, docentes y estudiantes.

Esto ha sido considerado en el Modelo Educativo al plantear que la ULSA impulsa la formación personal y profesional de sus estudiantes, así como en los colaboradores se fomenta lo laboral con un sentido profesionalizante y el desarrollo humano a través de la articulación sistemática entre sus cuatro elementos estructurantes (enfoque pedagógico, relación con la sociedad y el conocimiento, procesos educativos y proyecto académico) que le permiten delimitar, fundamentar, planear, orientar y evaluar políticas, plan institucional, proyectos, estrategias y acciones que dan cuerpo a sus funciones sustantivas y adjetiva.

El paradigma sociocognitivo está inmerso en los cuatro elementos estructurantes:

1. En el primero, enfoque pedagógico, el paradigma se explicita al señalar que: “Para facilitar en los estudiantes y en los colaboradores el desarrollo de sus potencialidades humanas y profesionales o laborales, la Universidad La Salle se identifica con nuevos paradigmas educativos, concretamente el sociocognitivo [...]” (Vargas et al., 2013, p. 42).
2. A partir del paradigma se establece la relación con la sociedad y el conocimiento (segundo elemento estructurante), donde los saberes son considerados como bienes públicos.
3. Los procesos educativos (tercer elemento estructurante) vinculan personas: “... la acción educativa que lleva al desarrollo de la persona mantiene un vínculo interpersonal, y éste se encuentra mediado por los saberes...” (Vargas et al., 2013, p. 49).
4. En el cuarto elemento estructurante, el proyecto académico, el paradigma se concreta al aportar las orientaciones y sinergias necesarias para que en los distintos espacios de la Universidad se vivan relaciones educativas signadas en lo social y cognitivo.

Comunidades de aprendizaje

Lo revisado hasta aquí comprueba que el éxito en la instrumentación de los elementos del paradigma sociocognitivo analizados en este texto no se logrará con esfuerzos aislados de cada una de las dependencias de la ULSA, o de los colaboradores y estudiantes que conforman la institución. El camino hacia el éxito y el éxito mismo implican esfuerzos coordinados entre todas y cada una de las instancias institucionales y, más aún, de las personas que laboran en ellas.

En este sentido, la implementación del Modelo Educativo de la ULSA, particularmente la puesta en operación de los elementos del paradigma sociocognitivo analizados, implica que la

Universidad opere como una comunidad de aprendizaje (CA); con relación a esto, Avendaño-Castro y Parada-Trujillo (2013) indican que:

La sociedad del conocimiento ha venido para imponer toda clase de efectos sobre los seres humanos y a exigir de ellos una nueva perspectiva de la realidad, una moderna manera de ver los fenómenos desde los cambios permanentes que suscita (Herrera y Dridiksson, 1999), en otras palabras, a inferir en el campo cultural de los sujetos. Todo esto se debe a la reunión de varios factores que, asociados, generaron variaciones en el *modus vivendi* del hombre [...]. Entre estos factores se encuentran la economía, el auge tecnológico y científico, la evolución en los medios de comunicación, una transformación de la conciencia humana y el manejo efectivo de la comunicación por las comunidades de aprendizaje.

[...] la sociedad se ha estructurado a través de comunidades que manejan la información, aprenden con ella, la procesan y la producen para ser transmitida, revalorada, estudiada, como un ciclo en permanente movimiento.

Los avances en las ciencias que estudian la cognición son el resultado de considerar la aldea global como un gran espacio de producción y transformación de la información, donde se gestan verdaderas comunidades de aprendizaje (p. 166).

Las CA han sido definidas como proyectos de transformación educativa, cultural y social de los centros educativos y su entorno que, basados en el aprendizaje dialógico y en una educación participativa de toda la comunidad, intentan conseguir una sociedad del conocimiento. Su característica principal es la solidaridad de los colectivos que integran la comunidad (docentes, estudiantes, familias, miembros de la institución, etc.), para que aporten sus experiencias, conocimientos y competencias con el fin de mejorar la realidad educativa del centro educativo y su entorno. Es decir, potencian la participación, la implicación y la colaboración de los miembros de la comunidad educativa, para crear un sistema de organización que responda o se adapte a las necesidades educativas de la sociedad del conocimiento, fundamentalmente a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (Ferrada y Flecha, 2008; Barrio de la Puente, 2005).

Las CA pueden hacer referencia a dos contextos: el institucional (universidad, instituto, colegio, etc.) y el aula. En ambos casos deben ser las dinamizadoras de un trabajo conjunto, que implique ir más allá de la simple distribución de tareas y responsabilidades. Del mismo modo, pueden perseguir diversos objetivos: mejorar el aprendizaje en las aulas, establecer formas de organización y de funcionamiento de los centros educativos más acordes con una cultura de aprendizaje, impulsar y apoyar el desarrollo comunitario, realizar una actividad o tarea específica, entre otros (Coll, 2004).

Todas las actividades que se llevan a cabo en las CA persiguen la transformación en múltiples niveles: del contexto de aprendizaje; de los niveles previos de conocimiento; de las expectativas; de las relaciones entre familia y escuela; de las relaciones sociales en las aulas, el centro educativo y la comunidad y, en último término, la transformación igualitaria de la sociedad (Díez-Palomar y Flecha, 2010). Por ello, en las CA se parte de la idea de que todas las personas poseen la capacidad de transformación, ya que en el diálogo intersubjetivo es posible dar un nuevo sentido a la vida de las personas implicadas, creando los canales necesarios para superar

situaciones de desigualdad y exclusión, mediante la formación, la cooperación y las decisiones por consenso de todos sus miembros (Barrio de la Puente, 2005).

Por lo anterior, se considera que las CA, aun cuando no tienen una finalidad explícita hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje ni a la producción de conocimiento de punta, por las actividades colectivas y el aprendizaje dialógico que promueven desde el aula y a través del proceso de mediación y el trabajo colaborativo, pueden contribuir a la generación del conocimiento.

Las CA también han sido concebidas como un modelo de integración del “mundo del sistema”, representado por el conocimiento científico y el sistema educativo, y el “mundo de la vida” de las familias y las comunidades, constituido por su conocimiento y vivencias socioculturales. Mediante la integración dialógica de estos dos mundos, las escuelas que se transforman en CA responden a las necesidades sociales actuales que se plantean a los sistemas educativos (Aguilera, Mendoza, Racionero y Soler, 2010). En esta óptica se evidencia la importancia del factor comunicativo, denominado aprendizaje dialógico, que fomenta el diálogo reflexivo en todos los ámbitos educativos. En este concepto se considera que aprender es una actividad social mediada por el lenguaje, que tiene lugar tanto con iguales o pares como con toda la diversidad de personas adultas con las que los estudiantes se relacionan. Por eso, en las CA se promueve la participación de todos los miembros de la comunidad en todos los espacios de la misma (Díez-Palomar y Flecha, 2010).

Las CA en aulas, centros educativos, grupos territoriales o entornos virtuales hablan de grupos de personas con diferentes niveles de experiencia, conocimiento y pericia, que aprenden mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, gracias a la colaboración que establecen entre sí, a la construcción del conocimiento colectivo que llevan a cabo y a los diversos tipos de ayudas que se prestan mutuamente (Coll, 2004).

En estos grupos pequeños y heterogéneos, denominados interactivos, los participantes colaboran de forma dialógica para resolver actividades con la ayuda de otras personas. La diversidad (cultural, religiosa, lingüística, étnica, de género, de formas de vida, de niveles de habilidad, etc.) es un elemento clave de esta organización, ya que a partir de ella se producen diálogos que hubiesen sido imposibles en grupos homogéneos y segregados, aumentan los aprendizajes y mejora la convivencia intercultural (Díez-Palomar y Flecha, 2010).

Es por las prácticas educativas basadas en la concepción de aprendizaje dialógico que las escuelas e institutos que se han acogido al modelo de CA pueden y están dando respuesta a las necesidades educativas y sociales de la sociedad de la información (Aguilera et al., 2010).²³

Respecto del trabajo en grupos interactivos, Barrio de la Puente (2005) señala que éste potencia valores como la solidaridad entre las diferentes culturas, igual que el aprendizaje instrumental. La dinámica que surge en el grupo asegura que todos los participantes se sientan responsables del propio aprendizaje y del aprendizaje del resto de los compañeros; en este sentido se considera que la forma de saber si el grupo está realizando un trabajo cooperativo es analizar si los objetivos de los participantes se vinculan de tal modo que cada quien solamente pueda alcanzar sus

²³ Los centros educativos españoles que se han incorporado al proyecto de CA comparten un modelo dialógico de pedagogía que gira en torno de una nueva concepción de educación, currículo, aprendizaje, didáctica y evaluación. La forma en que se trabajan tales elementos educativos guardan convergencia con ciertos aspectos del paradigma sociocognitivo. Si se desea profundizar en ello, véanse Ferrada y Flecha (2008).

objetivos si y únicamente si los demás consiguen los suyos. Asimismo, dado que cada grupo está tutorado por un colaborador, se facilitan nuevos espacios de trabajo orientados a la aceleración del aprendizaje comunicativo y cooperativo mediante un seguimiento individualizado y grupal.

Entre las principales ventajas del trabajo en grupo se encuentran: el aprendizaje de habilidades sociales en la interacción personal y activa; el aprendizaje mismo de las prácticas cooperativas; y la oportunidad de que surjan fenómenos de comunicación, liderazgo, toma de decisiones, manejo de conflictos y procesamiento del grupo. Del mismo modo, la estructura cooperativa favorece la motivación, la autoestima y el área emocional y social de las personas.

El citado autor ha identificado algunos conceptos por considerar en una CA: ética y justicia; igualdad de las diferencias; aprendizaje para todos; aprendizaje dialógico; aceleración del aprendizaje; colaboración y participación; empoderamiento; inteligencia cultural. Para los fines del presente texto se definirán aquellos que interesan más en el marco del paradigma sociocognitivo y de la filosofía institucional de la ULSA.

- Igualdad de las diferencias. En las CA se parte de la idea de que todas las personas están en situación de igualdad a partir de sus diferencias. En el centro educativo, cada colectivo (profesorado, familias, alumnado, instituciones, etc.) tiene una perspectiva de la formación y una visión diferentes sobre la educación, pero todas importantes. Es necesario asumir esta idea y revalorizar la importancia de la participación y de la contribución de los diferentes colectivos según sus posibilidades.

- Aprendizaje dialógico. Centra la relación educativa entre dos o más personas que, a través del diálogo reflexivo, aprenden, transformando la información intercambiada en conocimiento. El análisis de la realidad, los contenidos del currículo, las estrategias, etc., se llevan a la práctica cuando las personas implicadas han participado y dialogado sobre los mismos, en una cultura compartida por todos los integrantes.

 - Colaboración y participación. Las CA suponen un incremento notable de la colaboración participativa. La participación facilita la integración en el grupo de todos sus miembros, así como la responsabilidad y el compromiso en la realización de todas las tareas. Con la participación se tiene la oportunidad de dialogar, reflexionar y deliberar para tomar por consenso las decisiones más adecuadas, sin exclusiones.
 - Empoderamiento. Es el proceso mediante el que un colectivo toma conciencia de su realidad y actúa conforme a ésta.
 - Inteligencia cultural. Es una de las aportaciones teóricas nucleares en los procesos de transformación comunitarios que se concretan en las CA. La inteligencia cultural es un patrimonio que todos los grupos poseen por el hecho de interactuar entre sí en un determinado contexto. Esta inteligencia supone un intercambio donde diferentes personas entablan comunicación y consiguen llegar a entendimientos en los ámbitos cognitivo, ético, estético y afectivo. Así, la inteligencia cultural incluye la pluralidad de dimensiones de la interacción humana y es la base del diálogo igualitario en el aprendizaje y en las relaciones sociales. Esta inteligencia se utiliza para solucionar problemas planteados, analizar la realidad y construir conocimiento más allá de las fórmulas tradicionales y mecanismos convencionales.

En educación superior, la caracterización de las universidades como CA comporta rasgos como los siguientes:

- Objetivos y valores compartidos entre los miembros de la comunidad universitaria.
- Existencia de un liderazgo compartido.
- Trabajo en equipo y colaborativo del profesorado. Esto implica, entre otros aspectos, reforzar estructuras de coordinación, establecer estrategias y procedimientos compartidos de evaluación y la puesta en marcha de actividades de enseñanza-aprendizaje con la participación de profesores de diferentes materias y asignaturas.
- Apoyo mutuo entre los miembros de la Universidad.
- Nuevas formas de organización del alumnado.
- Nuevo sistema de organización del currículo: planteamientos globalizadores o interdisciplinarios.
- Elaboración de un currículo canalizado a la inserción del egresado en el mundo laboral y profesional con prácticas en empresas y en diversos tipos de organizaciones.
- Nuevas metodologías de enseñanza: métodos de aprendizaje cooperativo, seminarios reducidos, enseñanza basada en el análisis de casos, la realización de proyectos y la resolución de problemas, etc.
- Utilización de procedimientos y estrategias de evaluación formativa.
- Énfasis en la articulación entre práctica, investigación y acción.
- Participación de los agentes sociales en el establecimiento del currículo.
- Fuerte implicación de otros agentes comunitarios en el trabajo con los alumnos.

La CA para la ULSA que incorpore elementos del paradigma sociocognitivo podría concebirse como un proyecto de transformación educativa, cultural y social enfocado a dinamizar el trabajo conjunto, más allá de la simple distribución de tareas y responsabilidades, con el fin de impulsar y apoyar el desarrollo de la comunidad universitaria (que incluye a todo estudiante y colaborador [primordialmente docentes y autoridades inmediatas] de la ULSA) con la idea de que todas las personas tienen capacidad de transformación en la comunicación, más específicamente en el diálogo reflexivo. En esta concepción deberán considerarse los siguientes aspectos:

- El aprendizaje dialógico, porque fomenta el diálogo reflexivo y concibe el aprendizaje como una actividad social mediada por el lenguaje, que tiene lugar entre los miembros de la comunidad sin importar el grado de experiencia, conocimiento, pericia ni, inclusive, las actividades y funciones que ejerzan en la institución.
- La educación participativa o colaboración participativa, porque cada uno de los miembros de la comunidad universitaria, independientemente de su grado de experiencia, conocimiento, pericia y función, aprende mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, a partir de la colaboración y apoyo mutuos. Además, la participación ofrece la oportunidad de dialogar, reflexionar y deliberar para consensuar las decisiones más adecuadas.

- El trabajo en grupos interactivos, porque la dinámica en este tipo de grupo asegura que todos los participantes se sientan responsables del aprendizaje personal y del resto de los integrantes. Mediante el trabajo cooperativo, los objetivos de los participantes se vinculan de tal forma que un objetivo personal solamente se logra si los copartícipes consiguen los propios; del mismo modo, favorece la motivación, la autoestima, la empatía y el área emocional y social de las personas.
- La diversidad o igualdad de las diferencias (cultural, lingüística, de género, de formas de vida, de nivel de habilidad, etc.), porque a partir del diálogo en grupos heterogéneos aumenta el aprendizaje y mejora la convivencia intercultural.
- La inteligencia cultural, porque supone la interacción y comunicación entre diferentes personas para llegar a entendimientos o soluciones de problemas en los ámbitos cognitivo, ético, estético y afectivo, a partir del análisis de la realidad y la construcción del conocimiento más allá de las fórmulas tradicionales.
- Un currículo construido en múltiples y diversas interacciones de las personas que componen la comunidad educativa, así como mediante la participación de agentes sociales. Dicho currículo debe incluir planteamientos globalizadores o interdisciplinarios; estar orientado a la inserción del egresado en el mundo laboral y profesional; promover saberes instrumentales (esto es, saberes sistematizados por la ciencia, la técnica y la tecnología) y saberes sociales (es decir, saberes provenientes de la cultura, la sociedad y la personalidad, propuestos de forma transversal).
- Métodos de enseñanza y aprendizaje como los basados en problemas, en proyectos, el análisis de casos, el aprendizaje situado, que favorecen el desarrollo de los conceptos anteriores.
- La evaluación formativa como medio para promover aprendizajes instrumentales y sociales, al tiempo que fortalece la cultura de la colaboración según dimensiones de medición cualitativa y cuantitativa.

Líneas de acción

A manera de corolario de estos apuntes, se proponen algunas líneas de acción enfocadas al establecimiento del paradigma en la Universidad. Éstas fueron tomando forma durante el proceso de reflexión grupal de los autores, al analizar el significado que debieran tener los elementos del paradigma sociocognitivo aquí referidos, en el contexto institucional de la ULSA. De la misma forma, es pertinente señalar que estas líneas de acción fueron planteadas tomando como punto de inspiración el ofrecer ideas para que la Universidad se consolide como una comunidad de aprendizaje, dados los beneficios que esta forma de organización puede traer a toda institución educativa actual, como se refirió anteriormente. Por las razones expuestas es necesario:

- Destinar un tiempo específico en los cursos de inducción a la ULSA, a que los nuevos miembros de la comunidad universitaria (sean en el nivel de autoridad, de la planta docente o del personal académico-administrativo) identifiquen los elementos del paradigma socio-

- cognitivo como parte del enfoque pedagógico del Modelo Educativo de la institución, así como a que definan acciones específicas para su puesta en práctica desde sus funciones.
- Generar o, en su caso, fortalecer acciones de formación docente en la modalidad de taller vivencial, sobre los principales elementos del paradigma sociocognitivo retomados en el Modelo Educativo de la ULSA, tales como: mediación, métodos didácticos centrados en el aprendizaje o estudiante, aprendizaje colaborativo, aprendizaje autorregulado y evaluación formativa, entre otros. Para ello puede convenir que el personal docente diferencie e identifique las formas de promover entre sus estudiantes cada uno de los elementos del paradigma; en este sentido, podría implantarse un diplomado de varios cursos sobre los elementos del paradigma. Asimismo, sería necesario establecer medidas de seguimiento sobre la puesta en práctica de la capacitación recibida, con el fin de ofrecer la retroalimentación necesaria a los colaboradores docentes.
 - Organizar acciones de formación y capacitación dirigidas a colaboradores con funciones académicas o administrativas, enfocadas a la identificación de propuestas para fomentar en la institución, el desarrollo de actividades que favorezcan la transversalidad e interdisciplinariedad de los planteamientos curriculares de la ULSA. Esto implica la planificación, ejecución y evaluación de medidas institucionales que promuevan y faciliten el trabajo colaborativo intra e interfacultades y coordinaciones de la Universidad.
 - Incorporar a los estudiantes a actividades curriculares o extracurriculares encaminadas a crear conciencia sobre el factor intercultural y valoral característico de la sociedad actual, a la que darán respuesta como futuros profesionales a partir de la identificación y reflexión sobre problemáticas locales y globales, con la consecuente propuesta de solución y puesta en práctica.
 - Desarrollar y promover políticas, criterios e instrumentos de autoevaluación y coevaluación con su correspondiente forma de retroalimentación, con el fin de favorecer la reflexión sobre el trabajo personal y la motivación intrínseca y, por ende, la mejora en el desempeño académico para el caso de los estudiantes y el ejercicio profesional y laboral en los colaboradores. En el logro cabal de esta finalidad, es conveniente considerar que la evaluación no debe ligarse a la calificación de los estudiantes ni a las medidas de productividad de los colaboradores. En su lugar, durante la retroalimentación será recomendable promover, sin coerción en la persona evaluada, los productos que evidencien el compromiso personal para continuar mejorando. Asimismo, se considera pertinente incorporar este tipo de acciones en los programas de tutoría académica.
 - Planificar, desarrollar y evaluar actividades, en los ámbitos académico y administrativo, que fomenten en los estudiantes de cualquier nivel educativo las capacidades de autogestión, autorregulación y autoeficacia, así como el trabajo en tiempo independiente. Ello implica, por un lado, la capacitación para que los colaboradores conozcan el significado de esas capacidades y las identifiquen en su propio actuar. Por otro lado, establecer medidas institucionales para evitar inconsistencias entre una y otra dependencia de la institución que puedan confundir a los estudiantes. De la misma forma, incluye la creación o el fortalecimiento de programas de tutoría académica en este rubro.

- Suscitar la interculturalidad, transversalidad e interdisciplinariedad más allá del aula y de los planteamientos curriculares, a partir de la promoción de actividades extracurriculares institucionales como jornadas académicas, foros de debate, concursos, semanas de investigación y simposios, entre otras.
- Crear e impulsar planes que promuevan y despierten entre los colaboradores el interés por participar de forma activa y propositiva en equipos de trabajo intra e interdependencias, con el fin de contribuir e inclusive hallar propuestas que favorezcan el desarrollo personal e institucional. Esto implica la planificación, ejecución y evaluación de mecanismos para detectar intereses, conocimientos, habilidades y actitudes de los colaboradores con relación a temas específicos; promover la conformación y el seguimiento de grupos colaborativos y aplicar medidas de reconocimiento institucional sobre el esfuerzo de los colaboradores, entre otras acciones.
- Estimular el interés y compromiso de los colaboradores por participar activa, propositiva y colaborativamente en procesos de evaluación y diseño curricular, con el fin de ofrecer sus conocimientos sobre la base de su experiencia durante el desarrollo del programa académico del que se trate, así como para operar o implementar el nuevo planteamiento curricular con el bagaje suficiente sobre los principales fundamentos identificados durante el diseño. Esto podría requerir la planificación y el desarrollo de estrategias institucionales, especialmente en el nivel intra e interfacultades, que garanticen la conformación de grupos colegiados sólidos en los campos disciplinares en cuestión, mediante mecanismos diversos que reconozcan la intervención de los académicos.
- Impulsar en las reuniones de trabajo que traten asuntos de índole ya sea académica o administrativa, la elaboración de productos que inciten a la reflexión sobre los puntos tratados y las tareas generadas: resumen de puntos aprendidos, medidas de evaluación de la autoeficacia y registros de coevaluación, entre otros.
- Inducir, especialmente intra e interfacultades, la conformación de espacios y grupos de reflexión en torno de temas diversos sobre el desarrollo del currículo y los elementos del paradigma sociocognitivo implicados.
- Favorecer desde el ámbito académico-administrativo, el trabajo colaborativo de los miembros de la comunidad universitaria (destinado al progreso institucional al apoyar el enfoque pedagógico de la ULSA desde el paradigma sociocognitivo, como se indica en las acciones referidas en los puntos anteriores), mediante medidas que faciliten: la habilitación de espacios físicos en la jornada de trabajo institucional; la autorización de espacios físicos y de tiempo para promover acciones de formación y capacitación de los colaboradores con relación a proyectos de la dependencia de procedencia o de la institución; la autorización de recursos financieros para recibir capacitación interna o externa a la ULSA.
- Incorporar o, en su caso, fortalecer en los parámetros de contratación del personal docente, la valoración de los conocimientos y las habilidades para impartir cursos²⁴ según metodologías de enseñanza acordes con el paradigma sociocognitivo, por ser éste parte del enfoque pedagógico del Modelo Educativo de la ULSA; así como la valoración del

dominio de la lengua inglesa, especialmente para impartir materias (de programas académicos) que se ofrecen en ese idioma. Esto implicará el trabajo coordinado entre las instancias implicadas: Subdirección de Capital Humano, Facultades, Coordinación de Formación Docente y Centro de Idiomas.

- Valorar las funciones del personal académico-administrativo de las facultades, con el fin de garantizar si entre ellas se encuentran las necesarias para apoyar la implantación de los elementos del paradigma sociocognitivo o si es necesario redefinirlas para cubrir tal fin.
- Impulsar la creación de grupos de reflexión con miembros de la comunidad universitaria expertos en el paradigma sociocognitivo, así como dar cauce a las aportaciones en torno de la definición práctica de cada uno de los elementos de dicho paradigma, con el fin de programar acciones institucionales en una misma sintonía. Esto implica el trabajo coordinado de todas las instancias de la ULSA, considerando que el paradigma sociocognitivo debiera permear todas y cada una de las actividades universitarias, desde las de orden administrativo hasta las académicas.

²⁴ Es conveniente recordar que en el presente documento debe entenderse por curso toda acción en donde se encuentre involucrado el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuente o no cuente con RVOE, sea o no sea parte de algún programa académico. Por tanto, curso podrá ser; por ejemplo: una materia o asignatura de cualquier programa académico o algún diplomado, módulo o curso ofrecido por cualquier instancia tanto de la Vicerrectoría de Bienest

● Obras consultadas

- Andreu, M. A., González, J. A., Labrador, M. J., Quintanilla, I. y Ruiz, T. (2004), *Método del caso. Ficha descriptiva y de necesidades*, Universidad Politécnica de Valencia, Grupo Metodologías Activas (GIMA-UPV). Recuperado de <http://www.upv.es/nume/caso9.html>
- Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S. y Soler, M. (2010), “El papel de la universidad en comunidades de aprendizaje”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (1), pp. 45-56.
- Avendaño-Castro, W. R. y Parada-Trujillo, A. E. (2013), “El currículo en la sociedad del conocimiento”, *Educación y Educadores*, 16 (1), pp. 159-174.
- Bandura, A. (1987), *Teoría del aprendizaje social*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Barradas, M. Á. (2011), “La innovación curricular en la Universidad Veracruzana. Algunos aportes para la reflexión”, en L. Medina y L. L. Guzmán (eds.), *Innovación curricular en instituciones de educación superior*, pp. 51-62, México, ANUIES.
- Barrio de la Puente, J. L. (2005), “La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje”, *Teoría de la Educación*, 17, pp. 129-156.
- Buzón, O. (2009), *Rol sociocultural del alumnado en el Espacio Europeo de Educación Superior: análisis de procesos de enseñanza recíproca y evaluación de competencias*, tesis inédita de doctorado, Universidad de Sevilla, España.
- Campos, M. y Silva, N. N. (2011), “Modelo universitario Minerva-BUAP”, en L. Medina y L. L. Guzmán (eds.), *Innovación curricular en instituciones de educación superior*, pp. 39-50, México, ANUIES.
- Casarini, M. B. (2011), “Reflexiones sobre el diseño y la gestión curricular”, en L. Medina y L. L. Guzmán (eds.), *Innovación curricular en instituciones de educación superior*, pp. 107-117, México, ANUIES.
- Coll, C. (2004), “Las comunidades de aprendizaje”, IV Congreso Internacional de Psicología y Educación Calidad Educativa, pp. 1047-1060.
- Coria, J. M. (2011), “El aprendizaje por proyectos: una metodología diferente”, *e-Formadores*, 5, pp. 1-8.
- Corominas, E. (2006), “Nuevas perspectivas de la orientación profesional para responder a los cambios y necesidades de la sociedad de hoy”, *Estudios sobre Educación*, 11, pp. 91-110.
- De la Cruz, G., García, T. y Abreu, L. F. (2006), “Modelo integrador de la tutoría: de la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XI (31), pp. 1363-1388.
- Díaz-Barriga, F. (2012), “Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, III (7), pp. 23-40.

- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2005), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill.
- Didriksson, A. (2013), “La construcción de nuevas universidades para responder a la construcción de una sociedad del conocimiento”, *Revista do IMEA-UNILA*, 1 (1), pp. 47-62.
- Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010), “Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (1), pp. 19-30.
- Dopico, E. (2013), “Tutoría universitaria: propuestas didácticas de competencia tutorial”, *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), pp. 195-220.
- Drummond, S., Peña, M., Peón, M., Rizo, M. y Alatorre, J. (1992), “Estrategias autorregulatorias para la comprensión de textos: su desarrollo y promoción en el contexto escolar”, *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 1 (1), pp. 11-32.
- Escorcía, R. E., Gutiérrez, A. V. y Henríquez, H. J. (2007), “La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto”, *Educación y Educadores*, 10 (1), pp. 63-77.
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008), “El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje”, *Estudios Pedagógicos*, XXXIV (1), pp. 41-61.
- Feuerstein, R., Klein, P. S. & Tannenbaum, A. J. (1991), *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, psychosocial and learning implications*, London, Freund.
- Flehsig, K. H. y Schiefelbein, E. (2003), *Veinte modelos didácticos para América Latina*, Washington, D.C., Organización de los Estados Americanos (OEA)/Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD).
- Galeana, L. (2006), “Aprendizaje basado en proyectos”, *Revista CEUPROMED*. Recuperado de <http://ceupromed.ucol.mx/revista/>
- García, E. (2000), Vigotski. *La construcción histórica de la psique*, México, Trillas.
- García, J. y Castellanos, M. (1998), “El método del caso y de las situaciones: herramientas de diagnóstico y de decisión”, *DyO Revista de Ingeniería de Organización*, 19, pp. 96-117.
- García, N. (2008), “La función tutorial de la universidad en el actual contexto de la educación superior”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), pp. 21-48.
- Hernández, C. A., Rodríguez, N. y Vargas, Á. (2012), “Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de ingeniería”, *Revista de la Educación Superior*, XLI (3) (163), pp. 67-87.
- Hernández, G. y Díaz-Barriga, F. (2013), “Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos”, *Sinéctica*, 40, pp. 1-19.
- House, E. y Howe, K. (2001), *Valores en evaluación e investigación social*, Madrid, Morata.
- Ibarra, A. M. y Díaz, M. (2011), “El modelo curricular integrado en la UNIVA: de la concepción a la gestión”, en L. Medina y L. L. Guzmán (eds.), *Innovación curricular en instituciones de educación superior*, pp. 83-96, México, ANUIES.
- Jonassen, D. H. (2000), “El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje”, en C. M. Reigeluth (ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*, vol. 1, pp. 225-250, Madrid, Santillana.
- Lobato, L. e Ilvento, M. (2013), “La orientación y tutoría universitaria: una aproximación actual”, *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), pp. 17-25.

- López, I., González, P. y Velasco, P. (2013), "Ser y ejercer de tutor en la universidad", *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), pp. 107-134.
- López, J. M. (2012, octubre), "Espíritus nobles: cambiando de clima el corazón. La transformación docente para una auténtica tutoría desde una nueva cultura de la docencia", conferencia magistral en el Primer Congreso del Sistema Incorporado de la UNAM: La tutoría, fundamentos y experiencias, México.
- Malagón, L. A. (2006), "La vinculación universidad-sociedad desde una perspectiva social", *Educación y Educadores*, 9 (2), pp. 79-93.
- Martín, N. M., Martín, Á. y Cobo, A. I. (2012), "El aprendizaje basado en problemas (ABP) en gran grupo: una experiencia satisfactoria para los estudiantes de primero de grado de enfermería de Toledo", *Docencia e Investigación*, XXXVII (22), pp. 127-138.
- Martínez, J. (2000), "Claves de la pedagogía actual para el nuevo milenio", *Misión Joven*, 278.
- Martínez, J. (2007), *La mediación en el proceso de aprendizaje*, Madrid, Bruño.
- Morales, P. y Landa, V. (2004), "Aprendizaje basado en problemas. Problem-based learning", *Theoria*, 13, pp. 145-157.
- Nieto, L. M. y Jiménez, N. (2011), "Modelo de formación universitaria integral de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí", en L. Medina y L. L. Guzmán (eds.), *Innovación curricular en instituciones de educación superior*, pp. 97-106, México, ANUIES.
- Nolasco, J. (2012, octubre), "Tutoría: nuevas incursiones para la formación integral", ponencia presentada en el Primer Congreso del Sistema Incorporado de la UNAM, La tutoría, fundamentos y experiencias.
- Pacheco, T. y Díaz, A. (2005), *La profesión universitaria en el contexto de la modernización*, Barcelona, Pomares.
- Pantoja, J. C. y Covarrubias, P. (2013), "La enseñanza de la biología en el bachillerato a partir del aprendizaje basado en problemas (ABP)", *Perfiles Educativos*, XXXV (139), pp. 93-109.
- Paris, S. & Newman, R. (1990), "Developmental aspects of self-regulated learning", *Educational Psychologist*, 25 (1), pp. 87-102.
- Patiño, M. J. (2006), "Modelo sociocognitivo: teoría educativa y de diseño curricular", *Medicina Interna*, 22 (1), pp. 17-40.
- Polo de Rebillou, M. (2011a), "Retos y prospectiva de innovación en educación superior", en L. Medina y L. L. Guzmán (eds.), *Innovación curricular en instituciones de educación superior*, pp. 19-28, México, ANUIES.
- Polo de Rebillou, M. (2011b), "Perspectivas, tendencias y retos de la innovación curricular", en L. Medina y L. L. Guzmán (eds.), *Innovación curricular en instituciones de educación superior*, pp. 31-37, México, ANUIES.
- Ramírez, D. y Chávez, L. (2012), "El concepto de mediación en la comunidad del conocimiento", *Sinéctica*, 39, pp. 1-16.
- Rigo, D. Y. y Donolo, D. (2014), "Contextos educativos inteligentes", *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 4 (8), pp. 1-20.
- Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, É. M. y Luna-Cortés, J. (2010), "Evaluación de la estrategia 'aprendizaje basado en proyectos'", *Educación y Educadores*, 13 (1), pp. 13-25.

- Román, M. (2009), “El modelo T como instrumento de evaluación”, *Boletín Sociocognitivo*, 5, pp. 1-3.
- Román, M. (2010), “Pedagogía sociocognitiva como instrumento de renovación de la educación”, *Boletín Sociocognitivo*, 12, pp. 2-7.
- Román, M. y Díez, E. (1994), *Currículo y enseñanza. Una didáctica centrada en los procesos*, Madrid, EOS.
- Román, M. y Díez, E. (1999), *Aprendizaje y currículum. Didáctica sociocognitiva aplicada*, Madrid, EOS.
- Schunk, D. (1994), “Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic setting”, en D. Schunk & B. Zimmerman (eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, pp. 75-100, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Schunk, D. H. (1997), *Teorías del aprendizaje*, México, Prentice Hall Hispanoamericana.
- Segástegui, D. (2004), “Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado”, *Sinéctica*, 24, pp. 30-39.
- Segura, A., Velázquez, R., Chávez, C. G. y Suárez, J. (2012, octubre), “Tutoría, desafíos y áreas de oportunidad”, mesa de expertos 2 realizada en el Primer Congreso del Sistema Incorporado de la UNAM: La tutoría, fundamentos y experiencias, México.
- SEULSA (2013), *Reglamento General de las Universidades La Salle integrantes del Sistema Educativo de las Universidades La Salle*, México, De La Salle ediciones.
- Soriano, E. (2012), “Planteamiento intercultural del currículo para su calidad educativa”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), pp. 50-62.
- Tébar, L. (2003), *El perfil del profesor mediador: pedagogía de la mediación*, Madrid, Santillana.
- Tippelt, R. y Lindemann, H. J. (2001), *El método de proyectos*, El Salvador, Ministerio de Educación y proyecto APREMAT.
- Tirado, F., Santos, G. y Tejero-Díez, D. (2013), “La motivación como estrategia educativa”, *Perfiles Educativos*, XXXV (139), pp. 79-92.
- Torrano, F. y González, M. C. (2004), “El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación”, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), pp. 1-34.
- UNESCO (1982), Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales, México.
- UNESCO (2008), *Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Colombia.
- UNESCO (2006), *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*, París.
- Vargas, J. A. (2008), *El paradigma sociocognitivo como base del cambio en la cultura pedagógica. Análisis de una experiencia de intervención regional*, tesis inédita de doctorado, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Vargas, J. A. (coord.), Fortoul, M. B., Lara, L. de G., Brand, J. y Hernández, J. (2013), *Aprender saberes, desarrollar proyectos y compartir capacidades y valores. Modelo educativo Universidad La Salle*, México, De La Salle ediciones.
- Vygotski, L. (1995), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
- Zimmerman, B. (1989a), “Models of self-regulated learning and academic achievement”, en B. Zimmerman & D. Schunk (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*, pp. 1-25, New York, Springer-Verlag.

- Zimmerman, B. (1989b), "A social cognitive view of self-regulated academic learning", *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), pp. 329-339.
- Zimmerman, B. (1990), "Self-regulated learning and academic achievement: An overview", *Educational Psychologist*, 25 (1), pp. 3-17.
- Zimmerman, B. (1998), "Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional modes", en B. Zimmerman & D. Schunk (eds.), *Self-regulated: From teaching to self-reflective practice*, pp. 1-19, New York, Guilford.
- Zimmerman, B. (2008), "Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects", *American Educational Research Journal*, 45 (1), pp. 166-183.

ÍNDICE

Capacidades y valores del modelo educativo	5
Introducción	7
De las competencias a las capacidades	8
Capacidades en el contexto universitario	10
Valores y educación	13
La centralidad de la persona en los procesos educativos	15
La institucionalidad como base para el desarrollo de capacidades y valores	16
Dentro de la ULSA	16
Implicaciones y líneas de acción	19
Obras consultadas	21
Algunos elementos del paradigma sociocognitivo: un análisis sobre su implementación en la Universidad La Salle	23
Introducción	24
A. Breve esbozo del paradigma sociocognitivo	26
Cultura social e institucional	27
Currículo	27
Metodología	28
Motivación	28
Evaluación	28
B. Fundamentos y aplicación de elementos del paradigma sociocognitivo	29
I. Currículo	29
II. Cultura	35
III. Mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje	40
IV. Orientación, acompañamiento y tutoría	44
V. Aprender a aprender: autorregulación, autoeficacia y motivación	48
VI. Metodologías de enseñanza y aprendizaje	52
Aprendizaje basado en problemas (ABP)	54
Aprendizaje basado en proyectos (ApP)	56
Aprendizaje situado	57
Método de caso	58
Elección de una metodología de enseñanza y aprendizaje	60
VII. Evaluación	60
C. Sobre la implantación del paradigma sociocognitivo en la Universidad La Salle	65
Comunidades de aprendizaje	66
Líneas de acción	71
Obras consultadas	75

UNIVERSIDAD LA SALLE

Mtro. Martín Rocha Pedrajo, *fsc*
Visitador del Distrito Antillas México-Sur
Dr. Enrique Alejandro González Álvarez, *fsc*
Rector

Mtro. Jorge Manuel Iturbe Bermejo
Vicerrector Académico

Lic. José Manuel Noriega Gironés, *fsc*
Vicerrector de Bienestar y Formación



*Capacidades y valores del modelo educativo
Algunos elementos del paradigma sociocognitivo:
un análisis sobre su implementación en la Universidad La Salle*
Modelo educativo Universidad La Salle Ciudad de México
se imprimió en Ultradigital Press, en junio de 2015.

