



Universidad Autónoma del Estado de México
Facultad de Derecho
Coordinación de Estudios Avanzados



**Fundamentación y Propuesta de Instrumentación de la Educación en Valores,
Como Eje Transversal en el Nivel Superior. Caso Licenciatura en Derecho de la
Universidad Autónoma del Estado de México**

T E S I S

Que para Obtener el Grado de:

Maestra en Derecho

Presenta:

Marina Evangelina García Carbajal

Tutora Académica:

Dra. en D. Claudia Robles Cardoso

Tutores Adjuntos:

Dra. en D. Elizabeth Díaz López

Dr. en D. Carlos Muñoz Díaz

Toluca, México, noviembre de 2019

Índice

I. Introducción	10
II. Justificación	13
III. Pregunta de Investigación	15
IV. Hipótesis de Trabajo	15
V. Objetivo General	15
VI. Metodología	16
• CAPITULO 1	
Retos y tendencias de la Educación Superior en México	17
1.1. Introducción	17
1.2. Retos y tendencias en la Educación Superior	18
1.3. Retos y tendencias en la Educación Superior en México	22
1.4. El currículum y la calidad de la educación en la sociedad de la información y del conocimiento en la Educación Superior	30
• CAPITULO 2	
La Educación Basada en Competencias en la Educación Superior	37
2.1. Introducción	37
2.2. Conceptualización del enfoque por competencias	39
2.3. Rol del docente bajo el enfoque por competencias	48
2.4. Planeación educativa bajo el enfoque por competencias	52
2.5. Metodologías activas para el desarrollo de competencias	56
2.6. Evaluación del aprendizaje bajo el enfoque por competencias	61
• CAPITULO 3	
La Transversalidad como Eje de Formación en Valores de los Estudiantes Universitarios	68
3.1. Introducción	68
3.2. Conceptualización de la transversalidad	69
3.3. Transversalidad y currículum	75

3.4. Transversalidad y transdisciplinariedad	77
3.5. Evaluación de la transversalidad.....	80
3.6. Implicaciones de la incorporación de la transversalidad al currículo	80

• **CAPITULO 4**

Fundamentos Teóricos de los Valores en el Contexto de la Educación Jurídica ..	81
4.1. La actividad humana	81
4.2. La formación de la persona	81
4.3. Elementos esenciales del proceso formativo	83
4.4. La formación de valores	84
VII. Propuesta de Instrumentación de la Educación en Valores como Eje Transversal en el Nivel Superior	95
VIII. Conclusiones	100
Fuentes de información	105

RESUMEN

Palabras clave: Educación - Transversalidad – Valores – Competencia Formación

La presente investigación aborda la instrumentación de la educación en valores, como elemento esencial para la formación integral de estudiante de derecho, ello se pretende a través de uno de sus aspectos más innovadores de la teoría curricular de la transversalidad.

Para ello, se desarrolla el tema de las competencias profesionales, enfocadas a la persona que pone en acción e incorpora sus cualidades motivacionales y cognitivas, para poder desarrollar una actuación profesional eficiente, de acuerdo a su contexto social, económico y político. Asimismo, el trabajo de investigación plantea los conceptos de transversalidad, estableciendo las conexiones entre la formación teórica y la práctica, a fin de lograr una educación pertinente y adecuada al contexto del estudiantado, impulsando la transversalidad en valores con sentido didáctico, que favorezca la práctica docente pertinente e impulse el trabajo colegiado sistemático.

La transversalidad en valores supone un cambio promovido por las reformas educativas, con la finalidad de formar y preparar integralmente al estudiante, tanto para su formación académica como para la vida, incorporando cualidades motivacionales, cognitivas, de análisis y reflexión, que le permitan actuar con profesionalismo y compromiso social.

“Pensemos en la educación como el medio para desarrollar nuestras mejores habilidades, porque en cada uno de nosotros hay una esperanza y un sueño privado que, cumplido, puede traducirse en beneficio para todos y mayor fortaleza para nuestra nación”. (John F. Kennedy)

I. INTRODUCCIÓN

La presente investigación expone, de manera reflexiva y propositiva, la experiencia abordada en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México, para promover la integración de los ejes transversales al currículo vigente en nuestra Institución. El estudio contiene una visión dialógica (donde diversos actores exponen argumentos basados en pretensiones de validez y no de poder), transdisciplinaria y multidisciplinaria de los Ejes Transversales como estrategia para atender la diversidad y promover el desarrollo integral del estudiante en formación. Asimismo, se muestran las diversas contingencias y la resistencia al cambio como fenómeno social y cultural frente a las nuevas metodologías de la enseñanza-aprendizaje; obstáculos que tiene su explicación en el desconocimiento de la información o en el limitado conocimiento sobre estrategias de formación docente que han sido ensayadas en otros países, tales como España, Argentina y Chile, que han tenido resultados exitosos, siendo integrados en nuestro país como lineamiento curricular en los planes de la educación básica, media superior y superior, a partir de 1995 y mantenidos como política educativa de nuestra Universidad hasta nuestros días.

En la actualidad es una realidad indiscutible el cambio operado en educación, al diseñar metodologías para analizar procesos de diseño curricular, en el marco de las problemáticas educativas actuales y diseñar propuestas para innovar planes y programas de estudio, destacando la importancia de los ejes transversales en el diseño curricular, en el ámbito de los valores.

Por supuesto, el énfasis que se ponga en la persona demanda un sistema de influencias dirigidas al desarrollo integral que se incorpora al interés de formar profesionales poseedores de una serie de habilidades y un cúmulo de conocimientos dirigidos todos ellos hacia un profesionista ético, comprometido con su realidad y poseedor de competencias generales y específicas que demuestren y antepongan su calidad humana, coincidente con el conocimiento científico. Desafortunadamente en muchos casos los planteamientos de cambio y transformación, sus objetivos, metas y procesos básicos de aprendizaje mantienen la esencia y el modo con el que nacieron.

A pesar de su importante desarrollo en distintos niveles en nuestro país, en la Educación Superior, específicamente en las carreras tradicionales como el caso de Derecho, ha habido avances importantes, sin embargo, aún existen áreas de oportunidad por resolver, esta situación ha motivado el abordaje del significado de los Ejes Transversales administrados a la carrera de Derecho.

De allí, que en la investigación partimos en primer lugar por realizar un breve recorrido de la construcción epistemológica de los Ejes Transversales a nivel internacional y en segundo lugar contextualizar la experiencia en la Facultad de Derecho de la UAEM.

Los ejes o temas transversales han pasado de ser ciertos contenidos, que se tratan en las asignaturas o Unidades de Aprendizaje, a representar el conjunto de valores, actitudes y comportamientos que deben ser educados. Son símbolo de innovación y de apertura de la educación para que incida en la Sociedad. Estos temas son un conjunto de propuestas teóricas y prácticas destinadas a transformar el conocimiento, las percepciones y las actitudes de la población estudiantil, para lograr que los egresados sean profesionales con distintas actitudes hacia la sociedad a la cual van a servir. A juicio de Álvarez, Ma. Nieves y colaboradores (2005, p. 13), la transversalidad consiste en el planteamiento serio integrador, no repetitivo, contextualizado en la problemática de las personas como individuos y colectivos.

María Mercedes Oraisón, en su ponencia en el panel “La transversalidad en el currículo” del Foro Iberoamericano sobre “Educación en Valores” (2000), menciona a la transversalidad como el lugar destinado a ocupar contenidos dentro de la estructura curricular de cada nivel. Es decir, son ejes que atraviesan en forma vertical y horizontal el currículo, articulando temas de diferentes áreas de formación curricular.

En este sentido, María Nieves Álvarez y colaboradores (2005, p. 20) afirma que: “la transversalidad consiste en un planteamiento serio, integrador, no repetitivo, contextualizador de la problemática de las personas como individuos y como sociedad. Por lo que la transversalidad en el currículo surge como una estrategia y condición clave para abordar la diversidad y establecer el puente entre lo científico y la realidad social, pero no paralela a las áreas curriculares.” En el concepto de transversalidad, no es sostenible la separación entre el saber científico-técnico y el saber ético, pues el desarrollo integral de los alumnos exige ambos. **De hecho, podemos decir que la transversalidad es el espíritu, el clima y el dinamismo humanizador que ha de caracterizar a la acción educativa.**

La transversalidad en el currículo universitario constituye el contrapeso necesario a los efectos contraproducentes de la irracionalidad económica y tecnológica, que se privilegian en ausencia de perspectivas filosóficas y éticas. En este sentido hace referencia a problemas y conflictos de la realidad; se desarrolla desde las áreas

curriculares con un planteamiento global, e impregna todo el currículo y el ambiente institucional (Yus, 2003, p.25).

En el documento de la UNESCO sobre Educación Superior en el siglo XXI (1998), se expresa claramente la necesidad de diversificar los modelos de educación superior tanto para atender la demanda, como para brindar a los estudiantes las bases y la formación necesaria para responder a los desafíos de la sociedad actual.

En este contexto, la transversalidad surge como una respuesta a las demandas crecientes de formación para la prevención y desarrollo, además de los mecanismos formales como reformas curriculares, los cursos, seminarios, talleres etc., que permitan contribuir a la consolidación, en y desde las universidades, de una cultura que forme individuos más conscientes y pro-activos de sus responsabilidades individuales y como integrantes del colectivo social.

Por ello, podemos afirmar que la transversalidad es el medio privilegiado para incidir tanto en los valores y actitudes personales y colectivas como la construcción de un conocimiento crítico y sensibilizador de la realidad. Todo ello, a través del trabajo en los ámbitos e instituciones educativas. De forma específica desde esta área de trabajo se impulsa la formación y sensibilización a la comunidad universitaria, así como la puesta en marcha de programas y elaboración de materiales y recursos didácticos, para dar paso a la sensibilización social.

II. Justificación

La Estructura Académica de acuerdo a la educación por Competencias

Para abordar el reto de la educación superior, se plantea desplegar talento y habilidades en el alumno, con el propósito de innovar y garantizar la calidad de los planes y programas de estudios, así como establecer vínculos con el sector productivo y social.

La estructura académica, organizativa y curricular de las instituciones universitarias está en un proceso de transformación radical. Durante los últimos veinte años se han construido nuevas formas y procesos de praxis académica y de conocimiento, sobre todo desarrollando tecnologías que impactan en todos los procesos institucionales, multiplicando con ello métodos y lenguajes a través de las cuales se organiza desde nuevas perspectivas para hacer, crear, producir, transferir conocimientos y aprendizajes, contribuyendo a la mejora de la formación universitaria y el ethos educativo.

La profundidad de tal transformación ha sido estimulada por el interés por reorientar los fines, productos y procesos de la educación en general, pero describiendo en nuestro caso las particularidades y reformas en el ámbito de la educación superior, así como sus estructuras organizacionales e instrumentales. En nuestro país a partir de los años 90's, la Secretaría de Educación Pública inicia la Reforma Educativa, con la modificación de los Planes de estudio en todos los niveles educativos, en los cuales se establecen los objetivos con una visión integradora y de continuidad para todos los niveles. Esta reforma obedece a la necesidad de mejorar la calidad educativa, atender los problemas educativos y sociales de nuestro país y alcanzar una formación integral con un aprendizaje formativo y permanente, por medio de adquisición de conocimientos, habilidades intelectuales, actitudes y valores, que le permitan al estudiante la identificación y resolución de problemas.

La educación superior, teniendo como referente particular a la Universidad Autónoma del Estado de México, hace suya esta propuesta haciendo patente la necesidad de establecer un sistema docente que permita una formación integral de los estudiantes, de modo que plantea la prioridad de habilitar a la comunidad docente, para adaptarse a las exigencias en los terrenos científico, laboral y social. De esta forma, se pretende que la educación superior intervenga planificada e intencionalmente, para difundir el conocimiento, generar las competencias requeridas en el ámbito del derecho, promover una asunción crítica de valores y la toma de decisiones responsable en los alumnos, a través de la inclusión de ejes transversales en el Plan de Estudios de Licenciatura en Derecho, redundando en los beneficios personales y profesionales del alumno, permitiendo con ello entregar a la sociedad un profesional útil y sensible a la

problemática nacional, concibiendo a los valores como la responsabilidad primordial de su profesión.

Para resolver esta necesidad educativa, se requiere fortalecer el proceso de capacitación y profesionalización, con el propósito de que los docentes desarrollen las competencias intelectuales, procedimentales y actitudinales, adecuadas y pertinentes al interior de las aulas; acciones que serán encaminadas al aprendizaje y al ejercicio de una cultura sensibilizadora.

La presente investigación cualitativa, propone una serie de alternativas pedagógicas encaminadas al mejoramiento de la práctica educativa vigente, se trata de que, por medio de una gestión participativa y continua se generen estrategias y herramientas con una metodología pertinente que favorezca la transversalidad curricular en la práctica docente, que funcione como eje articulador entre el conocimiento formalizado y la realidad sociocultural con todo y su problemática y de este modo enriquezca la formación de la comunidad educativa que atiende.

Por otro lado, se esbozan aspectos teóricos y conceptuales sobre los ejes transversales referidos al Campo de la didáctica, la metodología que permite articular estas herramientas en el currículo y, como lograr que este vínculo se convierta en un instrumento eficaz para aquellas instituciones de educación superior, en particular para el Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho de la Facultad de Derecho de la UAEM, con el fin de reforzar el proceso de la formación de valores. La presencia de un eje transversal dedicado al proceso de formación de valores se justifica por la demanda que hace la sociedad con más fuerza a la universidad, ya que no sólo se necesitan profesionales con conocimientos y habilidades, sino que se requiere un profesional con formación integral, con convicciones, sentimientos y valores éticos que regulen su actuación profesional, lo cual requiere de una sólida formación axiológica.

Por lo tanto, se requiere de estudios orientados a revisar las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades del Plan de Estudio de la Licenciatura en Derecho, con el objeto de visualizar el escenario deseado y proponer las medidas para acceder a él, atendiendo a ello se propone: analizar la práctica pedagógica de la Educación Superior, el contenido básico para la incorporación de los ejes transversales en el diseño curricular, en el marco de la educación por competencias, destacando el rol que corresponde a la institución educativa.

Así pues, es un reto del que se desprende un hecho incuestionable: la vinculación que hoy, más que nunca, debe existir entre ética y educación, es decir, entre la ética entendida como el arte de saber vivir con uno mismo y con los demás y de aprender a sentir amor, interés y gusto por la vida, y la escuela

como el ámbito capaz de contribuir activamente a ese aprendizaje. En el marco de este reto, surge la consideración de la educación en valores, dentro del Currículo del Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho, como eje transversal que deba impregnar la totalidad del contenido temático. Partiendo de esta dimensión, el presente trabajo responde al objetivo: analizar e identificar las necesidades y condiciones que requiere la práctica docente y su participación en la inserción en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho, integrando el Eje Transversal de Educación en Valores, a la luz de la epistemología y fundamentos del currículo y su operacionalización. Sobre la base de lo anterior, se sugieren los siguientes lineamientos metodológicos necesarios para acceder a esta reforma educativa a través de una formación docente, como vía para alcanzar tal fin, para ello se establece la formulación del problema con la:

III. Pregunta de Investigación.

¿Las limitadas estrategias didácticas para desarrollar valores inciden en la formación integral y el perfil de egreso del estudiante de Derecho?

IV. Hipótesis de Trabajo.

Si planteamos bases metodológicas para el desarrollo de estrategias institucionales y promovemos el conocimiento con valores y responsabilidad social **entonces** estaremos dando una educación jurídica intelectual, crítica, reflexiva y estimativa, a través de actos educativos e instrumentación de la transversalidad en valores.

III. OBJETIVOS

a) Objetivo General

Analizar la práctica pedagógica en la Educación Superior, a la luz de la epistemología y fundamentos del Currículo de la Licenciatura en Derecho, mediante la instrumentación del Eje Transversal de Educación en Valores.

b) Objetivos particulares

- Identificar los elementos de innovación educativa: transversalidad y educación en valores, a fin de establecer el puente de unión entre el conocimiento, las habilidades, valores y actitudes.
- Reflexionar, la crítica constructiva de la práctica docente, con el propósito de identificar las fortalezas, debilidades y/o problemática que deba atenderse, a fin establecer las áreas de oportunidad y posibles amenazas.
- Proponer las acciones que posibiliten las alternativas para la inserción del eje transversal de educación en valores

IV. METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolla tomando como objeto de estudio a la Facultad de Derecho de la UAEM, con el propósito de analizar la conveniencia de incorporar el Eje Transversal de Educación en Valores, de acuerdo al nuevo enfoque curricular en el que la dimensión transversal constituye una de las mejores innovaciones encaminadas a corregir algunas fallas adquiridas en la cultura tradicional.

La metodología que guía el presente trabajo es *cualitativa*, es decir, es una investigación social basada en documentos seleccionados, con el fin de analizar datos e información en relación a la formación de los valores en la educación superior en la sociedad del conocimiento, para generar una propuesta específica para la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

La investigación cualitativa, permite consultar, informar y familiarizarse con los conocimientos que se han generado en relación al tema con el fin de generar propuestas de solución o mejora. En el presente trabajo la investigación documental se ha llevado a través del siguiente método:

- a) Especificación de los criterios de investigación. Una selección justificada en el tema de la transversalidad y la formación en valores en la educación superior, es decir, previamente se seleccionaron los criterios de búsqueda de información. Los criterios que se seleccionaron son:
 - Transversalidad en la educación superior.
 - Transversalidad en la Educación basada en competencias.
 - Formación en valores en la educación superior.
 - Formación en valores en la sociedad del conocimiento.
- b) Búsqueda de fuentes de información diversas en archivos, bibliotecas, centros de información e internet.
- c) Consulta de las fuentes de información como documentos estadísticos, informes y estudios, documentos oficiales, artículos de revistas, tesis y libros especializados.
- d) Selección y análisis de la información recabada.
- e) Diseño de una propuesta de instrumentación para la formación en valores de la Facultad de Derecho de la UAEM.
- f) Elaboración de conclusiones.

CAPÍTULO I

Retos y tendencias de la Educación Superior en México

1.1. Introducción

A nivel mundial la educación se ha constituido como un derecho fundamental, que, en su esencia, promueve la igualdad, la libertad y la autonomía de la persona además de mejorar las condiciones sociales, económicas y culturales de un país. Por ello, la UNESCO (2010, p.6) ha declarado que la educación debe ser un **eje clave de desarrollo** que contribuya a conciliar el crecimiento, la equidad y la participación en la sociedad.

Por otro lado, la Declaración Universal de los Derechos Humanos postula que toda persona tiene derecho a la educación, al señalar que la instrucción elemental debiese ser obligatoria y gratuita y el acceso a los estudios superiores igual para todos, en función a los méritos establecidos (ONU, 1948, p.8). Sin embargo, es importante considerar que el ejercicio de este derecho no se garantiza solo asegurando la igualdad de oportunidades de ingreso a la educación, sea cual fuere el nivel educativo, sino que su realización plena implica también el logro efectivo de los aprendizajes que determine el currículo autorizado y la formación de ciudadanos que impacten de manera positiva en la sociedad.

En el caso de la educación superior, nivel educativo que atañe al presente trabajo, es necesario enmarcar su estado actual para establecer su prospectiva. Los beneficios que se derivan de una educación de calidad en la formación de profesionistas es sobre todo contribuir al bienestar social no solo a nivel local o nacional sino con una visión mundial en la medida en que nos encontramos en un mundo globalizado.

El marco de referencia para analizar la educación superior se encuentra en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, organizada por la UNESCO en 1998 y posteriormente en 2009. En ellas, confluyeron los análisis regionales que se desarrollaron a lo largo de las dos últimas décadas. Los documentos: “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción”; y “Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior” (1998), señalan los avances y desafíos que se le presentan a la educación superior en el mundo y proponen acciones para poner en marcha un proceso de profunda reforma de este nivel educativo.

Se han logrado grandes avances en relación a la cobertura y se han hecho esfuerzos significativos para mejorar la calidad de la educación, al considerar como centro el *aprendizaje* más que la enseñanza y al estudiante protagonista del mismo, además se han establecido mecanismos de evaluación tanto

cuantitativa y cualitativa que impactan en la calidad. Sin embargo, ante una sociedad cambiante y con necesidades específicas enmarcadas en un mundo globalizado existen grandes desafíos en este nivel educativo a nivel mundial.

1.2. Retos y tendencias en la Educación Superior

De acuerdo con la UNESCO (2009, p.2) los retos de la educación superior se sintetizan en:

“...Hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente. La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública”.

Los retos que tienen las Instituciones de Educación Superior (IES) están relacionados con los constantes cambios que enfrenta la sociedad ante la globalización que exige una educación de calidad acorde con las demandas de ésta. Estos desafíos han sido estudiados por reconocidos investigadores como Rafael Vidal, Coordinador General de los Comités Interinstitucionales para la evaluación de la Educación Superior en México, así como los Profesores Investigadores, Adrián de Garay Sánchez y Carlos Ornelas, de la Universidad Autónoma Metropolitana, Carlos Fernández Ceballos Collado, del Instituto Politécnico Nacional, María Concepción Barrón Tirado, de la Universidad Nacional Autónoma de México y Juan Carlos Silas, Profesor Investigador del ITESO, destacando los retos

Así los desafíos y las tendencias con las que se enfrentan las IES son:

Retos	Tendencias
<ul style="list-style-type: none"> • Cobertura. Atender la creciente matrícula de jóvenes que deben y cursan la educación superior. • Pertinencia. Las instituciones de educación superior deber ofertar licenciaturas, con programas pertinentes en su objetivo y contenidos, a fin de que los egresados puedan 	<ul style="list-style-type: none"> • La tendencia demográfica señala que habrá un aumento en los próximos años (CONAPO, 2013, p.116) • El reconocimiento del valor social de la formación de la educación terciaria en el desarrollo de las naciones.

Retos	Tendencias
<p>insertarse en las fuentes laborales de la región.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calidad en la Educación. En la dimensión pedagógica requiere de planes de estudio y programas acreditados, así como de políticas de financiamiento público que cubran la calidad de los servicios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Demanda de docentes competentes para alcanzar los objetivos marcados por las IES y el SES. • Privatización de la educación superior para lograr cubrir la demanda en dicho nivel educativo.
<ul style="list-style-type: none"> • Actualización y flexibilidad del currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> • La globalización exige profesionistas competentes para solucionar problemas de la sociedad con miras a un bien común.
<ul style="list-style-type: none"> • Las reformas académicas están enfocadas en la flexibilidad curricular, el enfoque por competencias profesionales, para atención de los sectores productivos y sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • El creciente surgimiento de universidades de “absorción de demanda”, en las que cursan todos aquellos que no tienen los requisitos para acceder a las universidades privadas de élite o a las públicas. Generalmente estas instituciones son las que reportan menor calidad en sus programas y que ofrecen entrenamiento especializado en una variedad de áreas, pero que propiamente no se pueden denominar universidades
<ul style="list-style-type: none"> • La relación de la calidad con los estándares nacionales e internacionales de educación superior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de una comunidad de Universidades en Latinoamérica y el Caribe. Un ejemplo es el caso del Proyecto 6x4 establecido por el CENEVAL en colaboración con el Programa Columbus, el cual tiene como propósito construir un espacio latinoamericano común

Retos	Tendencias
	de educación superior (ANUIES, 2006, p.113)
<ul style="list-style-type: none"> • La demanda creciente por la educación del tercer nivel, las IES han centrado sus esfuerzos en capacitación, profesionalización y en ser un centro de docencia más que centros de investigación siendo ésta la esencia de la universidad: generación del conocimiento; lo cual permitiría que las universidades fueran líderes del cambio social, promoviendo así el desarrollo científico y tecnológico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento en la implementación de procesos de acreditación, rendición de cuentas y evaluación para mejorar la calidad de los servicios ofertados por éstas, como medios para el aseguramiento de la calidad. • Existe la tendencia a que las IES busquen acreditarse con instituciones de países en desarrollo lo cual es un riesgo pues no se consideran las características del contexto en el que lleva a cabo dicho proceso. • La popularidad de los rankings a nivel internacional, que, si bien son un marco de referencia, no consideran aspectos particulares del contexto lo cual permite hacer comparaciones imprecisas. • La tendencia de América Latina y el Caribe a crear leyes generales de educación y en específico de la educación superior.
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de procesos de acreditación y evaluación como mera rendición de cuentas, para lograr un certificado o bien para obtener un financiamiento. 	
<ul style="list-style-type: none"> • La falta de leyes que regulen los procesos de acreditación. Pocos países como Chile cuentan con éstas. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Los procesos de acreditación y evaluación han propiciado la corrupción académica. 	
<ul style="list-style-type: none"> • La permanencia de la educación debido al crecimiento del conocimiento a pasos acelerados y su difusión a través de las TIC, principalmente del internet. 	<p>Diversificación de la oferta educativa la cual se encuentra al interior de las instituciones así amplían su rango de programas o incluyen ciclos más cortos o programas vocacionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En general la tendencia es ofrecer modalidades flexibles para una población en constante cambio.
<ul style="list-style-type: none"> • La formación académica de los docentes, es un tema de especial interés y preocupación en el 	<p>Formación estudiantil más heterogénea (edad, género, expectativas profesionales,</p>

Retos	Tendencias
<p>éstas establecen para obtener ingresos propios, lo cual puede representar un riesgo para desvirtuar la esencia de la educación superior.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • El uso eficiente de las tecnologías de la educación en favor de la calidad de la educación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento de la oferta educativa a través de la enseñanza a Distancia – Universidad Digital.
<ul style="list-style-type: none"> • El uso de las TIC en la educación requieren mayor inversión, la consecuencia de que las IES no inviertan en este rubro será que queden rezagadas o segregadas del estado del arte de la sociedad del conocimiento. 	

De acuerdo con Francisco López Segrera (2008, p. 267) los retos a los que se enfrenta la educación superior en América Latina y el Caribe son principalmente:



1.3. Retos y tendencias en la Educación Superior en México

En el caso de México el Consejo Nacional de la ANUIES acordó, en su segunda sesión de trabajo de 1998, el inicio de un análisis colectivo en el seno de la Asociación para construir la visión del Sistema de Educación Superior (SES) que ésta desea que el país tenga para el año 2020. A partir de esa visión, el Consejo propuso que la Asociación planteara líneas estratégicas de desarrollo de la educación superior a mediano y largo plazos, que coadyuvarán al fortalecimiento de las Instituciones de Educación Superior (IES) asociadas y del sistema de educación superior en su conjunto.

Dicho documento considera que la educación superior, como planeación prospectiva para 2020, ha de estar consolidada de acuerdo a las condiciones de **calidad, pertinencia, cobertura y equidad**; suposición de amplios alcances, pero no imposibles, para países en vía de desarrollo como México.

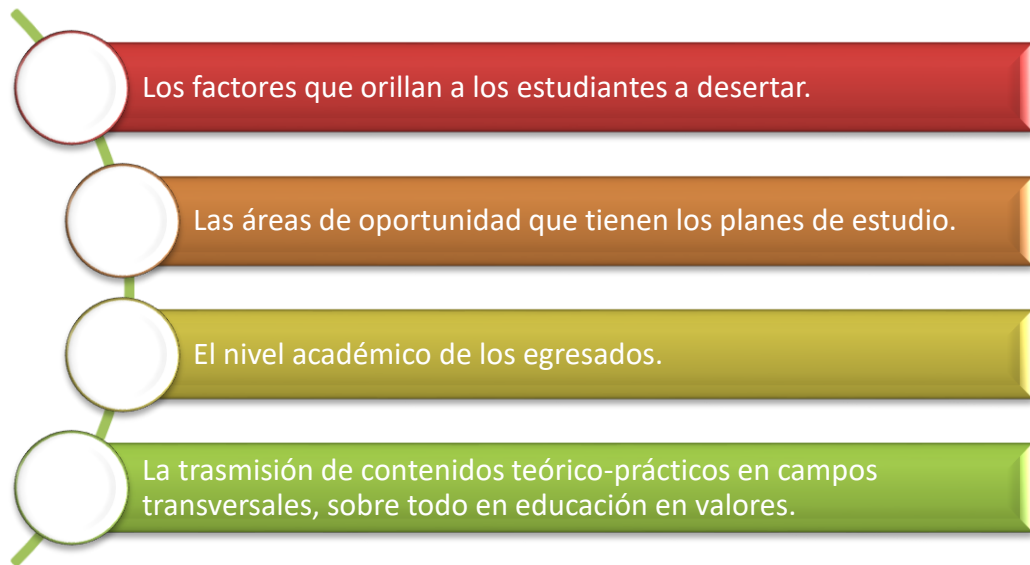
En tanto a ello, la Educación Superior en México enfrenta de manera simultánea los retos de calidad y equidad. Estos desafíos solo podrán ser atendidos si el tipo educativo se desarrolla con una identidad bien definida, que responda a las necesidades y demandas sociales, permitiendo a los actores educativos avanzar hacia los objetivos trazados y el logro de metas de cobertura educativa, calidad y prosperidad.

El reto indiscutible de la educación superior mexicana, es revisar y transformar este sistema educativo, para formar profesionales críticos y creativos, capaces de llevar a cabo su propia innovación y la de su contexto social, generando con ello una visión prospectiva de su mundo y de esta manera enfrentar las demandas de una sociedad globalizada.

Esto debe ocurrir en un marco que reconozca la importancia de la educación superior, como un espacio para la formación de personas cuyos conocimientos y habilidades les permitan ampliar sus competencias profesionales y una formación para la vida, contribuyendo de esta manera a un mayor bienestar y desarrollo nacional.

En adición a estas competencias, la ética de las distintas profesiones ocupa un lugar importante, ya que formar profesionales significa que sean competentes y a la par ciudadanos responsables, con decisiones sensatas y conciencia ética en su actividad profesional; en términos generales, la competitividad de la educación superior depende en buena medida del adecuado desarrollo de este tipo educativo.

Por ello, se considera necesaria una buena base teórica, imprescindible para una correcta formación integral del estudiante de educación superior, que le permita obtener la comprensión y alcance de sus estudios, así como una debida fundamentación epistemológica y antropológica. Asimismo, es indispensable dar atención a otra serie de circunstancias como:



Considerando lo anterior, la calidad educativa incluye diversos aspectos imprescindibles para que este proceso alcance los propósitos que le corresponden, por ello es indispensable que el alumnado logre el dominio de sus conocimientos, habilidades y destrezas con una sólida formación cívica y ética, requisitos esenciales para su desarrollo profesional y personal.

La calidad de la educación superior pasa también por la pertinencia, ya que esta última debe entenderse en el marco de las importantes transformaciones de los contextos social, político y económico. Las circunstancias del mundo actual requieren que el alumno de educación superior sea una persona reflexiva, capaz de discernir sobre aspectos y contextos plurales, asumiendo un papel propositivo para la resolución de problemas que afecten su entorno personal y social, sobre principios éticos.

Algunas instituciones de educación superior, de carácter nacional e internacional, han contextualizado la visión, misión, función, valores, intereses y aspiraciones como marco de referencia para idear y valorar las acciones estratégicas que surgen para la educación superior en el año 2020. Esta visión del sistema de educación superior, supone un compromiso efectivo y vigoroso en las tareas docentes y sustantivas en pos de la formación de profesionales en condiciones de competencia, pertinencia, cobertura y equidad, contemplando aspectos fundamentales para la sociedad, en un marco de libertad, democracia, justicia y solidaridad.

Otro ámbito idóneo será definir la política educativa, la pertinencia de su estructura curricular (deber ser) y el diseño de los instrumentos que permitan evaluar de manera permanente su desarrollo y adaptación al proceso de cambio. El desafío ha sido asumido por los responsables universitarios al ocuparse de la transformación de la enseñanza-aprendizaje en pos de la calidad educativa de

la educación superior, sin embargo, aún falta camino por recorrer para lograr el objetivo deseado.

Las IES que es constituirse y reconocerse como instituciones ético - políticas y para lograrlo es necesario regresar o replantear los fines de la educación superior, y así no ser solo un medio técnico -instrumental.

Las IES deben ofertar oportunidades de estudios con orientación social, suficiente, eficiente y efectiva de alto nivel de “calidad”. Las políticas de inclusión y equidad en la educación superior deberán estar orientadas a promover la igualdad social de acceso a las oportunidades educativas, la permanencia, el progreso, el rendimiento y que culminen con el egreso y la ubicación en el mundo del trabajo de servicio a la sociedad y la participación ciudadanía (Gil Antón M. et al, 2009, p. 233)

Para afrontar estos retos se requiere de un esfuerzo compartido entre el gobierno, las instituciones privadas, las empresas, las instituciones de educación que rigen a la educación superior, la sociedad misma, los estudiantes y los docentes. Sin lugar a dudas implica un trabajo a gran escala que requiere consensuar opiniones e intereses que deben estar en favor del bienestar social, que permitan establecer estrategias a largo plazo, pero con flexibilidad para adaptarse a un mundo en constante cambio y con necesidades crecientes.

a) Cobertura y Equidad de la Educación Superior en México

Durante la primera década del siglo XXI la política educativa en México enfatizó la cobertura del nivel medio superior, la estrategia a seguir fue la creación de nuevas instituciones que permitieran llegar a diversos sectores de la población priorizando las comunidades rurales, “así como diversificar y distribuir la oferta educativa en distintos puntos del país, pero sobre todo, en los lugares más desatendidos, con el fin de permitir el acceso a los estudios superiores a los grupos más vulnerables económicamente. En particular... se crearon las universidades politécnicas e interculturales; estas últimas representaron un avance importante, tanto en términos de la diversificación de la oferta educativa, como en la apertura de oportunidades para ingresar al nivel superior a una población indígena que antes no tenía acceso” (Guzmán Gómez C., 2011, p.28)

Sin embargo, a lo largo de los años nos hemos percatado que la creación de nuevas instituciones de educación superior no garantiza el ingreso de los estudiantes a las mismas, es decir, la equidad en la educación. Por tanto, esta estrategia es cuestionable ya que se deben considerar otros aspectos como los indicadores de ingreso a las universidades. De acuerdo con la ANUIES, actualmente se atiende a poco más de tres millones de jóvenes en la educación superior, si bien es cierto que este número es elevado solamente se atiende a poco más de una tercera parte de la población en edad de cursar alguna

profesión. Dicha situación es preocupante ya que sitúa a México en un retraso de entre veinte y treinta años en relación a la cobertura alcanzada en países como Argentina, Francia, España, Chile o Colombia. (Fernández, E. 2014, p.77)

Se tienen grandes retos para alcanzar la cobertura planteada por la ANUIES (2000, p. 363), 48% para el año 2020 y por tanto las estrategias deberán estar enfocadas en diversas situaciones que se presentan en nuestro país:

Diversidad

- Al ser México un país tan diverso, la cobertura se encuentra en estrecha relación con la correcta distribución de los recursos, es decir, la equidad. Existe una amplia cobertura en algunos estados como el Distrito Federal y una muy baja como en el estado de Chiapas, por citar algún ejemplo (Fernández, 2014, p. 3).

Oferta educativa

- Ofertar una diversidad de carreras que atiendan a todos los campos del saber y que permitan atender las necesidades de la población. Existe actualmente una alta concentración de población estudiantil en algunas carreras, provocando saturación en el mercado y por tanto una baja remuneración. Se deben promover y financiar el desarrollo de otras profesiones del área de ciencias naturales y ciencias exactas, sin descuidar el área social.

Gestión educativa

- Fortalecer las instituciones que ya están consolidadas o en proceso de hacerlo en lugar de crear nuevas, ya que requieren de un largo proceso de crecimiento y consolidación que implica tiempo, esfuerzo y dinero para ofrecer una educación de calidad.

Sistema Nacional de Educación a Distancia

- Fortalecer el Sistema Nacional de Educación a Distancia, para ampliar la cobertura sobre todo a estados de la república mexicana que tienen menor acceso a espacios educativos e incluso a profesorado competente.

Apoyo económico a los estudiantes

- Apoyar con becas a alumnos que por su situación social, geográfica y económica no puedan ingresar o encontrarse en riesgo de desertar de una carrera. El apoyo económico deberá propiciar la estancia a lo largo de la ésta y su titulación.

Financiamiento de la educación

- Financiamiento a la educación superior y su adecuada distribución a los estados de la república mexicana considerando sus necesidades y particularidades.

Ingreso a las universidades

- Dificultades de los jóvenes estudiantes para ingresar a las universidades públicas o bien a la carrera de primera elección.

El aumento de las oportunidades de acceso a la educación superior no son suficientes para garantizar la equidad y cobertura de la educación (Miller, 2009; Silva y Rodríguez, 2010; Guzmán y Serrano, 2011. Citado de Guzmán, 2011).

Ante este panorama cabe preguntarse “¿cómo democratizar cobertura sin desmejorar en calidad y sin ocultar la desigualdad en las oportunidades de acceso para quienes no llegan al sistema?” (Gómez, 2000; Banco Mundial, 2003; citado de Orozco 2010, p. 33).

b) Calidad de la Educación Superior

La educación superior es un fenómeno social de gran complejidad, su análisis requiere de instrumentos que superen los conceptos meramente económicos o parciales, requiriendo puntos de equilibrio en las necesidades del estudiante y lo que la sociedad global demanda.

La educación superior es un espacio para la conservación de las grandes tradiciones culturales, para la producción de bienes públicos y la generación de los valores de una ciudadanía moderna, tales como la participación, los valores democráticos y la crítica a todo mecanismo o dispositivo de domesticación de la conciencia a través de las ideas, y que ello justifica la inversión social en este campo (Banco Mundial, 2000; *ibid*, 2005; citado de Orozco, 2010: p. 32).

La política educativa en la educación superior de la primera década del siglo XXI en México está marcada por priorizar la cobertura y la calidad de la enseñanza, al considerar al estudiante como centro de su aprendizaje, el desarrollo de programas enfocados en la *calidad de la educación*; se propugnó la flexibilidad curricular y la movilidad estudiantil para transitar más fácilmente al interior de la institución a la que los estudiantes se encuentran adscritos, así como entre instituciones nacionales e internacionales. Sin embargo, es necesario clarificar el término calidad para abordar el tema en su complejidad.

La calidad es un aspecto multifactorial ya que no solo es una cuestión de profesorado competente y el desempeño de los estudiantes, sino que tiene relación con las políticas educativas, el financiamiento de la educación superior y su adecuada distribución, el bienestar de los docentes y los estudiantes, la organización de las IES, entre otras. De acuerdo con Orozco (2010, p. 34) las IES no pueden seguir siendo instituciones exitosas en sociedades fracasadas.

La educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Dicha educación genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para la nación, es decir, un bienestar social.

Según Malo (2011: p. 67) la educación superior representa una esperanza de cambio y progreso para los individuos y la sociedad mexicana, se espera que ésta permita el desarrollo social dando soluciones concretas a problemas apremiantes que la sociedad demanda. Por tanto, la esencia y función de la educación superior está relacionada con temas que atañen a cuestiones de una nación, es decir, reflexionar acerca de quiénes somos, a dónde vamos, y qué queremos como seres humanos, como sociedad y como país. De acuerdo con Ramsden (2007, citado Guzmán J.C., 2011, p. 8) “una enseñanza de calidad en la educación superior debe cambiar la manera como los estudiantes comprenden, experimentan o conceptualizan el mundo que les rodea” para impactar de manera positiva en su entorno.

c) Pertinencia de la Calidad de la Educación Superior

El tema de la pertinencia, de la calidad de la educación superior, es uno de los temas dominantes en el actual debate internacional y que figuró como relevante en la agenda de todas las consultas regionales que la UNESCO, teniendo su antecedente en las Conferencias Mundiales sobre la Educación Superior, que tuvieron lugar en París en 1998 y 2009. Este organismo ha definido y acentuado

el tema de la pertinencia, calidad y equidad de la educación superior en función de su papel y lugar en la sociedad, así como sus funciones con respecto a la enseñanza-aprendizaje.

Las Conferencias Mundiales han dejado en claro que son exigencias obligatorias la dualidad que engloba a la pertinencia y calidad en la educación superior actual. Asimismo, en el último coloquio quedó asentado que "se deben perseguir, al mismo tiempo, metas de equidad, pertinencia y calidad".

El concepto de pertinencia de la educación superior ha evolucionado hacia una concepción más amplia de la misma y a su estrecha relación con la calidad y equidad, por la responsabilidad social, la diversidad, el diálogo intercultural y los contextos a los cuales está dirigida. Todo apunta a fortalecer la convicción de que las instituciones de educación superior tienen la inevitable responsabilidad social y no solo académica- profesional. Destacando que esta responsabilidad en última instancia es la que realmente determina su pertinencia y calidad.

La pertinencia se ha constituido como el factor dominante para entender la congruencia que debe existir entre las funciones de la educación superior y las expectativas sociales, sin embargo ha sido enfocada ya que las orientaciones de la educación deben estar enfocadas a las necesidades y demandas de los sectores productivos, laborales, económicos, la satisfacción de los servicios destinados a la comunidad y las no menos importantes necesidades del desarrollo del potencial humano de alumno, dentro de un contexto histórico, social y cultural

Sin duda, la educación superior debe atender estas demandas, pero su pertinencia trasciende en las pretensiones y debe analizarse desde una perspectiva más amplia, que tome en cuenta los desafíos y reclamos que la sociedad impone a la educación superior. Actualmente la perspectiva de la pertinencia de la educación significa que el centro de la educación es el alumno, por lo que es inevitable considerar su propia idiosincrasia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello la educación debe ser flexible y adaptarse a las necesidades y características de las personas, de acuerdo a su contexto social y cultural.

Aunado a lo anterior, se hace necesario flexibilizar el currículo en demanda de **estrategias transversales** que permitan sensibilizar al estudiante en aspectos tan importantes para la sociedad mexicana como: educación del medio ambiente, educación para la paz, educación en valores, educación para la salud, educación para el consumidor, educación vial, educación en equidad de género, educación para la democracia.

Es importante resaltar los temas sobre los cuales la pertinencia debe incidir: en primer lugar, toda institución de educación superior debe ser pertinente en su misión, visión y en sus objetivos institucionales, dando respuesta a las incógnitas ¿a qué tipo de ciudadanos está dirigida? ¿a qué sociedad beneficia?, así también con el ¿qué se enseña? y ¿cómo se enseña?, lo que conduce a evaluar los contenidos curriculares, los métodos de enseñanza- aprendizaje y a las estrategias transversales e interdisciplinarias que favorezcan estos procesos.

Actualmente la pertinencia exige flexibilidad curricular, para convertir la simple transmisión de conocimientos a los de aprendizaje, centrados en el alumno, para que construya el conocimiento y lo incorpore a su estructura cognitiva. Aunado a ello, la pertinencia implica la labor docente, ya que el profesor deberá desplazar sus competencias para infundir el auto-aprendizaje, el espíritu crítico, creativo e indagador de alumno, sin omitir los valores, ya que podrá abundar la información en la educación, pero sin valores no existe la formación para la vida.

1.4. El currículum y la calidad de la educación en la sociedad de la información y del conocimiento en la Educación Superior

Las instituciones educativas se encuentran en constante transformación ya que están en íntima relación con los continuos cambios sociales y culturales en un mundo globalizado. Ello exige reformular las estructuras de las instituciones educativas e instrumentar sistemas más integrales y flexibles para ejercer sus funciones y responder de un modo más eficientemente posible a las constantes y nuevas necesidades de una sociedad globalizada denominada sociedad de la información y del conocimiento.

En dicha sociedad el conocimiento es el factor clave en su desarrollo pues “surgen nuevas formas de vida, se multiplican las posibilidades de adquirir el saber, aparecen nuevas formas de aprenderlo, oportunidades de establecer relaciones de intercambio con los demás, nuevas demandas de actividades profesionales en el mercado laboral y nacen oportunidades de ocio...” (Sacristán, 2010, p. 180).



Así, nos encontramos con un nuevo contexto social que incide directamente en la educación sobre todo en prioridades que orienten la práctica educativa, en los métodos de desarrollarla, así como en los modelos de organización de la enseñanza en los niveles macro, medio y micro. La denominada sociedad de la información y del conocimiento exige que las instituciones educativas actualicen y rediseñen su currículum.

Ahora bien, uno de los desafíos más importantes que afronta la educación superior es ofrecer una formación integral al estudiante, a fin de asegurar el desarrollo pleno de sus capacidades, su integración en el mundo del trabajo y su participación en la vida activa como ciudadanos responsables que permita a éstos mejorar sus condiciones de vida y posibilidades de movilidad social.

Aunado al contexto antes descrito, es importante mencionar que el perfil del estudiante ha cambiado y ante ello las prácticas educativas deben reformularse. Los cambios acelerados en los avances tecnológicos y en la generación del conocimiento han propiciado que las generaciones actuales vivan de manera acelerada en todos los ámbitos de su vida, lo cual fomenta la incertidumbre haciendo imposible predecir y controlar el futuro. Ante ello los jóvenes han desarrollado habilidades y actitudes para ajustarse a una realidad cambiante.

De tal forma los jóvenes presentan una serie de características que es importante mencionar y que deben considerarse al momento de llevar a cabo el diseño curricular:

- Están expuestos a una gran cantidad de información presentada en los medios de comunicación masivos, en el internet y en las redes sociales principalmente, sin embargo, eso no los hace poseedores de conocimiento, ya que simplemente cuentan con datos e información sin razonar y reflexionar, lo cual propicia un uso adecuado de la misma.
- Con estructuras familiares desintegradas en las que los roles de los integrantes han cambiado o existen figuras ausentes como, por ejemplo: padres divorciados o familias en el que el rol de la madre se centra en ser un proveedor lo que implica menor tiempo y atención en la formación y cuidado de los hijos, entre otros.
- Al enfrentarse a diversos y continuos cambios, la forma en que aprenden también se transforma. Los estudiantes actuales están bombardeados por diversos estímulos (visuales y auditivos principalmente) en un mismo espacio y tiempo, cuentan con un sinfín de recursos de investigación lo cual plantea nuevas formas de enseñar pues la práctica tradicional no motiva a los alumnos a aprender.
- Con pocas oportunidades para desarrollarse profesionalmente, lo cual produce actitudes de desesperanza frente a la vida.

Así, el reto de las IES reside en lograr un perfil de egreso que esté encaminado a desarrollar más habilidades para la vida como la toma de decisiones responsable, para resolver problemas y de pensar creativa y críticamente; para manejar riesgos y cambios.

Por tanto, en el diseño curricular se debe plantear qué seleccionar como contenido educativo que permita generar conocimiento significativo en los estudiantes y así contribuir en su formación y crecimiento intelectual, moral, social y personal. Por tanto, las instituciones educativas deben contribuir a la transición de una sociedad de la información o sociedad del conocimiento en el que el saber ser sea el área de formación más importante.

Asociado a lo anterior, Lipman (1991, p.118), a través de su estudio del Pensamiento Complejo, promueve las cualidades y desafíos de la educación en general, señalando que esta teoría ayudaría a ésta cuando se incluya un pensamiento rico en recursos, metacognitivo, autocorrectivo y todas aquellas modalidades de pensamiento que conllevan a la reflexión sobre la propia metodología y sobre el contenido que tratan en forma particular. El pensamiento de calidad es un pensamiento de orden superior que incluye estos componentes; en sí un pensamiento complejo. En este tenor, Lipman se pregunta ¿Qué podemos hacer para que la educación sea más crítica, más creativa y más

consciente de sus propios procedimientos?, su respuesta es: para que acontezca un pensamiento crítico en las aulas es necesario que se trabaje en mapas curriculares de gran potencialidad, a partir de la investigación que deberá realizar la comunidad responsable, para que se incluya el pensamiento complejo en todas las disciplinas, dejando en claro que esta filosofía es diferente a la que se enseña en algunas universidades.

Al interpretar el Pensamiento Complejo de Edgar Morín, ha denominado esta postura complejidad restringida, para diferenciarla de aquella más amplia y humanista que sostiene, donde lo define como un método de pensamiento nuevo, válido para comprender la naturaleza, la sociedad, reorganizar la vida humana, y para buscar soluciones a las crisis de la humanidad contemporánea, a través de una educación superior.

Considerar las aportaciones y sugerencias que hacen pensadores como Morín y Lipman, para enriquecer el currículum de la educación superior, apoyaría sin duda alguna a la formación de ciudadanos reflexivos, los que necesitan las democracias auténticas, además de ser individuos productivos y con suficiente autoestima.

La finalidad de buscar la calidad de las IES es establecer mecanismos para asegurar la pertinencia y pertenencia de los procesos de docencia, investigación y extensión, funciones centrales de la educación superior. Y es allí donde el enfoque de las competencias tiene su principal contribución, pues está constituido por un conjunto de principios conceptuales y metodológicos que tienen como propósito orientar la gestión de la calidad en el aprendizaje y la docencia en la universidad en las tres funciones anteriormente mencionadas.

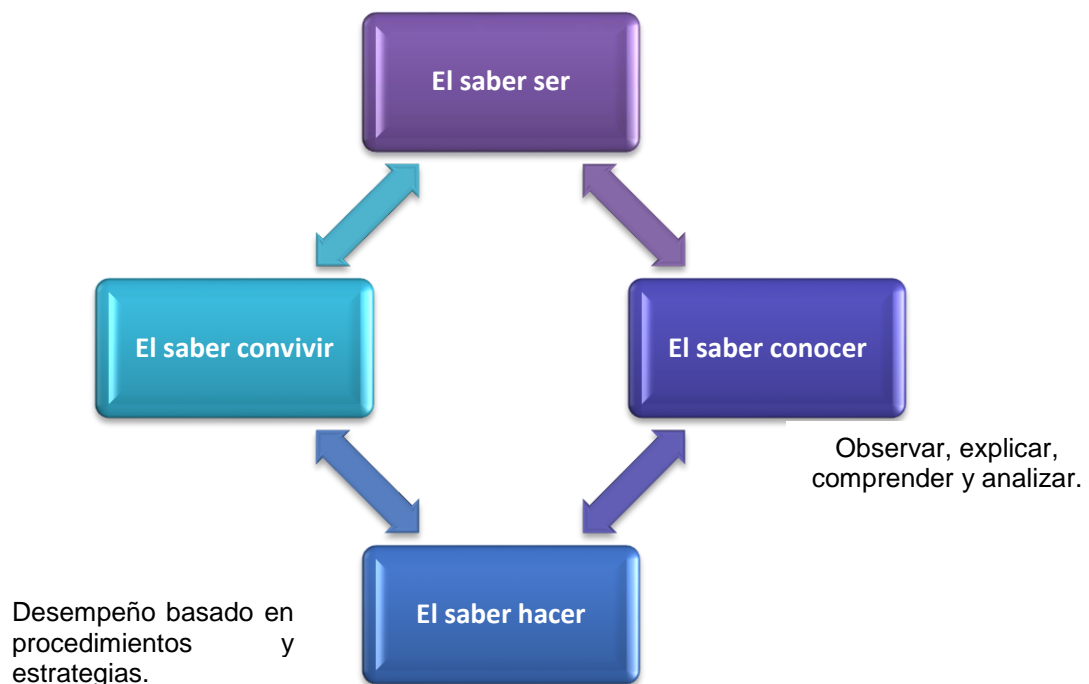
“La gestión de la calidad desde las competencias, en esta perspectiva, se orienta a posibilitar los procesos de autoevaluación, mejora de la calidad y acreditación de los programas universitarios, las prácticas docentes, las actividades de investigación, y el aprendizaje de los estudiantes, dentro de las universidades como un todo” (Tobón, et al., 2006, p. 7)

Resultado de las líneas marcadas por instancias internacionales como la OCDE y las tendencias socioeconómicas y políticas consecuencia de la globalización, surge la pedagógica por competencias. Las competencias deben abordarse como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas donde se combinan conocimientos, actitudes, valores y habilidades; con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones. Es decir, las competencias hacen referencia al dominio de una práctica que refleja en evidencias un saber reflexivo, que involucra habilidades,

conocimientos teóricos y el nivel en el que se encuentra el desempeño hacia nuevas posibilidades de transferir a otros contextos y situaciones.

Autores como Sergio Tobón, respaldan una formación basada en competencias, proporcionando una visión humanista y con una propuesta metodológica clara, pero no acabada y consensuada.

De acuerdo con Tobón (2006, pp. 5-6), en relación al enfoque por competencias visto desde la complejidad encaja con una visión práctica del currículum, pues considera a las competencias procesos complejos que las personas ponen en acción a través de actuaciones o desempeños que llevan a la creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la sociedad. Para ello, integran los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors (1996, p.34):



- El saber convivir, teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre; con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano.

En torno a estos postulados, se considera necesario establecer como tendencia la mejora de las estructuras curriculares, el fortalecimiento de las competencias

docentes y los procesos de capacitación y actualización para docentes, para estar en posibilidad de que el perfil de egreso de los alumnos de educación superior sea competente a la par de ciudadanos responsables, por ello la autoridad competente para esta educación deberá:

- **Impulsar una Educación de Calidad con Valores**, con una perspectiva educativa que genere la formación en todos los niveles educativos el aprecio y practica de los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad, promoción de su cultura, basado en las competencias cívicas y éticas, por medio de estrategias transversales.
- **Promover la Capacitación, Actualización y Profesional**, ya que la educación de calidad se promueve desde la capacitación, actualización y profesionalización del docente, a fin de fortalecer sus habilidades o descubrir las áreas de oportunidad de cada profesor.
- **Establecer una Visión de Futuro compartido**, ya que las instituciones de educación superior cuentan con una amplia autonomía en la toma de decisiones y han desarrollado una cultura de comunicación de mejores prácticas entre ellas, con una visión prospectiva.
- **Revisión y Continuidad de políticas educativas a largo plazo**, bajo un esquema de transparencia y evaluaciones integrales. Un aspecto importante en el aseguramiento de la calidad son las políticas educativas que pueden impedir o fortalecer el logro de la misma. Estas deben promover estrategias y la flexibilidad para adecuarse a los constantes cambios que imperan la sociedad del conocimiento.
- **Promover la participación de la sociedad**. Existe una amplia cultura de participación social a favor de la calidad y equidad educativa, desde la escuela, el municipio, y la federación, desarrollando propuestas, investigaciones, acompañamiento, así como evaluación y revisión de los resultados del sistema educativo nacional.
- **Establecer leyes de educación superior y de sistemas de créditos**, que permita la movilidad estudiantil y el establecimiento de estándares internacionales.
- **Formar redes de cooperación**, entre instituciones de orden público y privado, de estudiantes, de investigadores, de académicos, de fuentes de financiamiento, entre otras. Esto con la finalidad de enriquecerse de las fortalezas de otras instituciones.

La consolidación de estas acciones dependerá del análisis, sensibilización y comprensión de los actores educativos, que, como sociedades del conocimiento, afronten los desafíos de la educación superior globalizada, así como la transformación de la estructura curricular vigente, con el propósito de que en conjunto se promuevan las estrategias que privilegien el apoyo interinstitucional.

De acuerdo con Enrique Fernández, es necesario “promover de manera más intensa la incorporación de enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje y la generación del conocimiento; así como favorecer el uso de las tecnologías de la información y comunicación en los procesos de aprendizaje. Sólo así podremos garantizarles que, además de concluir su trayectoria universitaria, lo hagan con una formación sólida que les permitirá insertarse exitosamente en el mercado laboral... “Los mejores indicadores de que una institución de educación superior cumple con su misión es la formación de profesionistas de alta calidad y la generación de conocimiento socialmente útil. Para garantizar ambas cosas, las instituciones de educación superior deben estar en estrecha vinculación con su entorno, para responder adecuadamente a lo que la sociedad espera de ellas” (Fernández E., 20014, pp.5-7).

CAPÍTULO 2

LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

2.1. Introducción

Las instituciones educativas se encuentran en constante transformación ya que están en íntima relación con los continuos cambios sociales y culturales en un mundo globalizado. Ello exige reformular las estructuras de las instituciones educativas e instrumentar sistemas más integrales y flexibles para ejercer sus funciones y responder de un modo más eficiente a las constantes y nuevas necesidades de una sociedad globalizada denominada sociedad de la información y del conocimiento.

Así, nos encontramos con un nuevo contexto social que incide directamente en la educación sobre todo en prioridades que orienten la práctica educativa, en los métodos de desarrollarla, así como en los modelos de organización de la enseñanza en los niveles macro, medio y micro. La denominada sociedad de la información y del conocimiento exige que las instituciones educativas actualicen y rediseñen su currículum debido a:

- La velocidad con que se produce el conocimiento.
- Las nuevas formas de construcción del mismo.
- La estructuración de otras categorías profesionales. Enfatizando las tecnológicas y dejando de lado las humanistas.
- La rápida accesibilidad a la información. Lo esencial es que los estudiantes se apropien de la información y la trasfieran y transformen en conocimiento para el bien común de la sociedad.
- La disponibilidad a su acceso desde diversas y nuevas tecnologías.

Ante lo anterior las instituciones educativas se ven obligadas a:

- Actualizar y generar nuevas prácticas pedagógicas enfatizando la utilidad del conocimiento y considerando la relevancia del contexto de su aplicabilidad.
- La formación de personal docente competente para lograr los objetivos institucionales acordes con los niveles de egreso de los estudiantes exigidos por la sociedad, para ello es importante que las instituciones educativas generen redes académicas (Barrón, 2004, p.16) que le permitan establecer relaciones con la comunidad y los mercados laborales lo cual favorecerá la retroalimentación constante de lo que ofrece, cómo lo hace, de la producción de investigación y conocimiento y de la manera en que éste beneficia a determinados sectores y la sociedad en su conjunto.

Aunado al contexto antes descrito, es importante mencionar que el perfil del estudiante ha cambiado y ante ello las prácticas educativas deben reformularse. Los cambios acelerados en los avances tecnológicos y en la generación del conocimiento han propiciado que las generaciones actuales vivan de manera acelerada en todos los ámbitos de su vida, lo cual fomenta la incertidumbre haciendo imposible predecir y controlar el futuro. Ante ello los jóvenes han desarrollado habilidades y actitudes para ajustarse a una realidad cambiante.

Los cambios en la sociedad globalizada permiten considerar al currículum como flexible, ya que requiere adaptarse a un contexto en constante “cambio” y estar centrado en el aprendizaje para contribuir a la formación del educando y sus múltiples capacidades. Sin descuidar la congruencia entre el currículo formal, el real y el oculto.

Para responder a esos desafíos, los propósitos educativos deben centrarse en el desarrollo de las competencias intelectuales, en la capacidad de aprender permanentemente y en la formación de valores y actitudes que permitan avanzar en la democratización social y hacer sustentable el desarrollo humano. El enfoque por competencias es el que predomina en los currículos actuales en la educación superior en respuesta a instancias internacionales como la OCDE, el Espacio Europeo de Educación Superior y el Espacio Común de Enseñanza de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC). La OCDE incluso enfoca sus políticas de educación superior en una educación continua y considera que éstas deben basarse en la información, por ello ha desarrollado programas de evaluación de competencias e indicadores para monitorear el progreso de metas establecidas por la ONU sobre educación (OCDE, 2019, p.7).

Las competencias son la orientación fundamental de diversos proyectos internacionales de educación, como el Proyecto Tuning de la Unión Europea (UE) o el proyecto Alfa Tuning América Latinoamérica y el Caribe (ALC) concebidos en 2002, para considerar aspectos comunes en la formación universitaria que permitan mejorar la calidad, efectividad y transparencia en la educación superior; aunado a permitir la movilidad entre los estudiantes universitarios en su mismo continente o a nivel internacional.

“Las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo” (Tobón, 2006, p. 1).

Así también, destacan dentro del enfoque por competencias en la educación:

- Política educativa internacional, al concebir las competencias como eje rector de la educación superior en el Congreso Mundial de Educación Superior. Diversos autores han contribuido con aportaciones conceptuales y metodológicas a las competencias, entre éstos se pueden mencionar a: García Fraile, Perrenoud, Carles Monereo, Edgar Morín, Sergio Tobón, Julio Pimienta, Antoni Zabala.
- La política educativa marcada por instancias internacionales tales como: UNESCO, Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), Unión Europea (UE) y América Latina y el Caribe (ALC)
- De acuerdo con Tobón (2007, p.6) las competencias contribuyen a aumentar la pertinencia de los programas educativos al tener en consideración el contexto social, profesional, organizacional y disciplinar. Lo cual da sentido al quehacer docente, la evaluación y la enseñanza en general.
- Gestionar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje a través de la evaluación en dos vías: de la calidad del desempeño y de la calidad de la formación brindada por la institución educativa; al establecer criterios de evaluación y desempeño previamente definidos y consensuados.

2.2. Conceptualización del enfoque por competencias

El enfoque curricular por competencias implica un armazón de categorías que permite una visión integral de la educación (que supone el conocimiento declarativo, el conocimiento procedimental y el conocimiento actitudinal), y que da cabida a que pueda integrarse, sobre todo, la propuesta de formación de valores. Ofrece la posibilidad de considerar al alumno como el protagonista de su aprendizaje; asimismo ofrece la posibilidad de atender las necesidades concretas de cada uno. La educación basada en competencias integra diversas propuestas educativas favoreciendo:

- El aprendizaje significativo
- El aprendizaje por descubrimiento
- La resolución de problemas
- El aprendizaje estratégico y metacognitivo
- La motivación del aprendizaje

Todo lo cual permite el diseño de experiencias educativas, medios y materiales educativos potencialmente significativos y ambientes ricos de aprendizaje, con

lo que se satisface la condición de una enseñanza que prevea la singularidad de cada alumno, y así proporcionar una educación, en la medida de lo posible, más personalizada.

La educación basada en competencias es un enfoque y no un modelo pedagógico ya que:

- Su valor reside en que retoma aspectos de otras tendencias y teorías educativas para formar personas.
- “Se centran en algunos aspectos de la docencia, el aprendizaje y la evaluación y no pretenden ser una representación de todo el proceso educativo” (Tobón, 2008, p. 7).
- Este enfoque ha ganado terreno en la investigación del aprendizaje, ya que capacita al educando para afrontar los retos que representan los problemas sociales contemporáneos, los problemas auténticos que le plantea la vida real, incluyendo las complejas demandas de los diferentes sectores.
- Asimismo, permite comparar la ejecución del alumno contra estándares definidos y medir cada uno de los aprendizajes esperados que integran a la competencia.
- Al participar en experiencias educativas situadas y complejas, los alumnos ponen en juego un conjunto de capacidades de distinto orden (afectivo y social, cognitivo y de lenguaje físico y motriz) que se refuerzan entre sí alcanzando la integración del aprendizaje. El producto de este nivel es el perfil de egreso esperado de los alumnos.

“El enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos” (Tobón, 2007, p. 8). Las competencias pueden ser abordadas desde diversos enfoques tales como el conductista, funcionalista, constructivista y el complejo.

Para efectos del presente trabajo, el enfoque se alinea bajo el punto de vista sistémico-complejo, ya que logra recuperar en primer plano los valores, actitudes y emociones, como actuaciones fundamentales dentro del currículo para ser transferidas a diversos contextos. El diseño y puesta en marcha del planteamiento curricular es el de considerar a la persona como centro del currículo, pues de lo que se trata es de formar a “cada persona”, en sus diferentes dimensiones, por tanto, busca *una formación integral* con compromiso ético, en miras a la autorrealización de la persona y que ésta, a su vez, aporte a la sociedad siendo un profesionalista idóneo y emprendedor (Tobón, 2006, pp. 2-3).

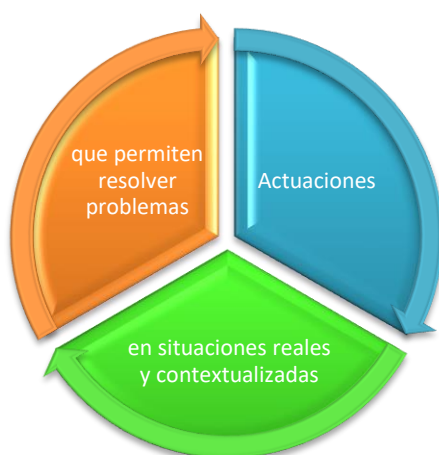
El considerar a las competencias vistas desde el pensamiento complejo permite (Tobón, 2006, p. 3):

- Reconocer y partir desde al proyecto ético de vida de la persona como elemento que le da unidad e identidad.
- Formar personas emprendedoras partiendo desde una visión personal para poder transferirlo a la sociedad y así mejorar la calidad de vida y transformar a la realidad.
- Tener claro el rumbo a seguir, al contar con fines claros, socializados, compartidos y asumidos por la institución.
- Formar a las personas considerando las habilidades del pensamiento complejo desde una visión ética, emprendedora y competente; a través del desarrollo de competencias.

2.2.1. Definición de competencias

Las competencias implican una estructura de atributos necesarios para que la personas se **desempeñe** adecuadamente en **situaciones diversas (tareas - problema)** donde integre **conocimientos, actitudes, valores y habilidades**. Es decir, las competencias hacen referencia a **actuaciones o desempeños** que reflejan como evidencias la integración de un conocimiento teórico con habilidades y principios éticos y el nivel en el que se encuentra el **desempeño** hacia nuevas posibilidades de transferir a otros contextos y situaciones.

En resumen, las competencias son desempeños que se manifiestan en:

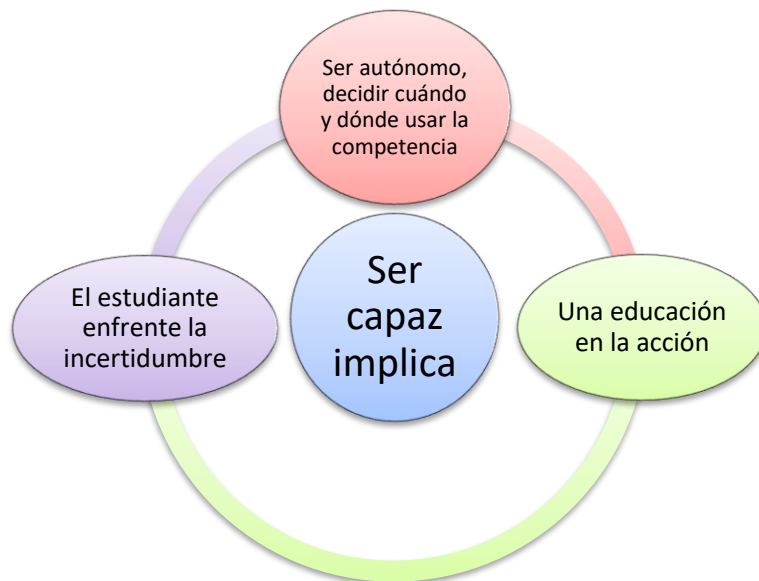


El desempeño es la manifestación de la competencia porque ésta es invisible, se hace visible a través de una actuación o expresión concreta de los recursos (cognitivos, de valores y habilidades) que pone en juego una persona para actuar (Ruíz, 2009, p. 61).

En razón de ello, las características más relevantes que permiten una mejor comprensión del significado de las competencias son:

- Las competencias implican un conjunto de conocimientos teóricos, habilidades, aptitudes y rasgos de personalidad.
- Las competencias sólo son defendibles en la acción (actividad profesional, desempeño del trabajo, situaciones de la vida cotidiana) que es donde se ejercitan y manifiestan.
- La actuación de las personas que se muestra capaz de dar una respuesta eficiente y eficaz en la acción, relativamente estable en el tiempo y flexible si así se requiere.
- Actuación autónoma para resolver situaciones de la vida.
- “Las actuaciones se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo” (Wattíez, Quiñones & Gamarra, citado de Universidad de Deusto, 2007 p. 35).
- Tienen un efecto causal sobre el desarrollo de una tarea, permitiendo predecir el éxito en función de las mismas.
- Presentan dificultad de identificación y de evaluación, si bien para que sean útiles deben ser medibles con fiabilidad y validez, por ello se hace énfasis en las evidencias de aprendizaje.

Es decir, las competencias cobran vida en la resolución de las actividades y problemas en contextos y situaciones específicos, por tanto, la labor del docente será **generar secuencias didácticas** (Ruíz, 2010, pp. 89-90) que permitan poner en práctica el saber conceptual, procedimental y actitudinal, a partir de la identificación de una situación problema del contexto que sea pertinente a la competencia, actividades que representen un reto para el alumno y promuevan el aprendizaje autónomo y el proceso metacognitivo.



En síntesis, las competencias son procesos complejos que las personas ponen en acción a través de actuaciones o desempeños que llevan a la creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la sociedad (Tobón, 2006, pp. 5-6).



De acuerdo con Tobón (2008, pp. 6-7) y con el pensamiento sistémico – complejo en cada competencia se pueden analizar seis elementos propios del pensamiento complejo:

Aspectos esenciales de las competencias desde el enfoque complejo

Elemento	Definición	Implicación en el concepto de “competencias”
<i>Procesos</i>	Son acciones articuladas que parten de información de entrada para alcanzar unos determinados resultados en un ámbito organizacional y/o ecológico, mediante diversos recursos, con un inicio y un final identificables.	<ul style="list-style-type: none"> - Las competencias son procesos porque no son estáticas, si no dinámicas. - En toda competencia hay información de entrada (información del contexto, conocimiento de lo que se va hacer, disposición a la actuación, motivación), procesamiento (análisis, comprensión, argumentación, proposición y actuación en el contexto) y unos determinados resultados (realización de una actividad, elaboración de un producto, resolución de un problema, etc.)
<i>Complejos</i>	Lo complejo es entretrejado de saberes en el marco de la multidimensionalidad y la evolución (orden – desorden – reorganización.)	<ul style="list-style-type: none"> - Las competencias son procesos complejos porque implican la articulación y aplicación en tejido de diversiones saberes y dimensiones humanas. - En toda competencia son fundamentales las habilidades de pensamiento complejo como la metanoia la flexibilidad, la hologramática, la dialógica y la meta cognición. - La actuación idónea implica a veces el afrontamiento de la incertidumbre.
<i>Desempeño</i>	Se refiere a la actuación en la realidad, mediante la realización de actividades y/o el análisis y resolución de problemas.	<p>Las competencias son desempeños porque implican siempre una actuación en actividades y/o problemas plenamente identificables, con base en el proceso meta cognitivo. Si en las competencias no hay aplicación no se puede hablar de competencias, sino que es más pertinente emplear otros conceptos tales como capacidades, habilidades, saberes, etc.</p> <p>-En toda competencia debe haber un procesamiento meta cognitivo con el fin de buscar la calidad en lo que se hace, corregir errores y mejorar continuamente (Tobón, 2005,2007)</p>
<i>Idoneidad</i>	En actuar con base de criterios de calidad establecidos.	En toda la competencia se busca la actuación idónea, y si la idoneidad no está presente entonces no puede plantarse que haya una competencia. Desde el enfoque complejo se aborda la idoneidad con base en criterios acordados y validados, sin afectar la flexibilidad, la creatividad ni la innovación.
<i>Contextos</i>	Son los entornos ambientes, macro situaciones y ámbitos en los cuales se desenvuelve el ser humano como por el ejemplo el contexto familiar, el contexto social, el contexto laboral, profesional, el contexto investigativo.	Las competencias se ponen en uno o varios contextos y ello implica que las personas deben aprender a abordar las características particulares de cada contexto con sus significaciones y variaciones.
<i>Ética</i>	Es vivir con base en valores humanos asumiendo la responsabilidad por los actos y buscando el bien en lo personal lo social y el ambiente y la misma humanidad (véase Morín, 202 ^a , 2002b).	En toda competencia debe haber un compromiso ético. Y más que ético, antropeética, buscando que la persona en toda actuación sea responsable consigo misma la sociedad, el ambiente ecológico y la misma especie humana, tomando como base los valores universales de la justicia, la solidaridad, la protección del ambiente, la paz, la tolerancia, el respeto a la diferencia, etc.

a) Componentes de las competencias

Las competencias se encuentran conformadas por tres aspectos que permitirán a la persona desempeñarse idóneamente en un contexto y situación específica al integrarlos para resolver problemas o enfrentarse a desafíos de diversa índole:

1. **Conocimientos.** Aspecto conceptual de la competencia, hace referencia a la adquisición de conocimientos factuales, clasificaciones, teorías, definiciones, etc., relacionados con un área de conocimiento, una materia, a una profesión o bien a conocimiento general.
2. **Procedimental.** Este aspecto está relacionado con las habilidades de pensamiento involucradas en la competencia, las destrezas que pueda implicar, procedimientos metodológicos aplicados a un área de conocimiento, materia o profesión.
3. **Actitudinal.** Este aspecto implica las actitudes y los valores que están inmersos en el desarrollo de la competencia a nivel personal y profesional.

En la manifestación de la competencia se integrarán los tres elementos: conocimientos, habilidades y destrezas; y actitudes y valores.

2.2.2. Clasificación de las competencias

Existen diversas clasificaciones de las competencias, atendiendo al modelo que las sustente. Desde la visión del modelo sistémico – complejo y del proyecto Alfa Tuning Latinoamérica las competencias se clasifican en: básicas, genéricas y específicas, las cuales se describen a continuación:

- **Competencias básicas**

Son la base para el desarrollo de las demás competencias. Posibilitan analizar, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana. Se desarrollan a lo largo de la educación básica y media y son la base para la formación de los demás tipos de competencias (Universidad de Deusto, 2007, pp. 36-37).

- **Competencias genéricas**

Son comunes a varias ocupaciones o profesiones y se logran formar a través de procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje. Estas competencias son elementos comunes para cualquier área, además permiten: identificar perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio; desarrollar un nuevo paradigma de educación, primordialmente centrada en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento; responder a las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y de una mayor

flexibilidad en la organización del aprendizaje; contribuir a la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y ciudadanía. El proyecto Alfa Tuning América Latina propone 27 competencias genéricas (Universidad de Deusto, 2007, pp. 44-45).

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
9. Capacidad de investigación.
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
12. Capacidad crítica y autocrítica.
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
14. Capacidad creativa.
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
16. Capacidad para tomar decisiones.
17. Capacidad de trabajo en equipo.
18. Habilidades interpersonales.
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
21. Compromiso con su medio socio-cultural.
22. Valoración y respeto
23. Habilidad para trabajar en contacto internacionales.
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.
26. Compromiso ético.
27. Compromiso con la calidad.

- **Competencias específicas**

Son propias de una determinada ocupación o profesión. Tienen un alto grado de especialización. De acuerdo al proyecto Alfa Tuning América Latina (Universidad de Deusto, 2008, pp. 113-114) validó las siguientes competencias específicas para la profesión de Derecho a través de una encuesta en 13 países de América Latina a diferentes actores como son: graduados, estudiantes, empleadores y académicos.

El listado de competencias de la carrera de Licenciado en Derecho, que se analizó en la encuesta son las siguientes:

Los egresados deben tener la capacidad de:

- Conocer, interpretar y aplicar los principios generales del Derecho y de ordenamiento Jurídico
- Conocer, interpretar y aplicar las normas y principios del sistema jurídico nacional e internacional en casos concretos.
- Buscar la justicia y equidad en todas las situaciones en las que interviene.
- Estar comprometido con los Derechos Humanos y con el Estado social y democrático de Derecho
- Capacidad de ejercer su profesión trabajando en equipo con colegas.
- Capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios como experto en Derecho, contribuyendo de manera efectiva a sus tareas.
- Comprender adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos -entre otros, considerándolos en la interpretación y aplicación del Derecho.
- Ser consciente de la dimensión ética de las profesiones jurídicas y de la responsabilidad social del graduado en Derecho, y actuar en consecuencia.
- Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente.
- Capacidad de dialogar y debatir desde una perspectiva jurídica, comprendiendo los distintos puntos de vista y articulándolos a efecto de proponer una solución razonable.
- Considerar la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos.
- Conocer una lengua extranjera que permita el desempeño eficiente en el ámbito jurídico (inglés, portugués y español).
- Capacidad para usar la tecnología necesaria en la búsqueda de la información relevante para el desempeño y actualización profesional.
- Capacidad para aplicar criterios de investigación científica en su actividad profesional.
- Capacidad para aplicar sus conocimientos de manera especialmente eficaz en un área determinada de su profesión.
- Capacidad de enfrentar nuevas situaciones y contribuir a la creación de instituciones y soluciones jurídicas en casos generales y particulares.
- Capacidad para redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros.
- Capacidad para analizar una amplia diversidad de trabajos complejos en relación con el Derecho y sintetizar sus argumentos de forma precisa.
- Capacidad para tomar decisiones jurídicas razonadas.

- Comprender y relacionar los fundamentos filosóficos y teóricos del Derecho con su aplicación práctica.
- Demostrar conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico.
- Capacidad de actuar jurídica y técnicamente en diferentes instancias administrativas o judiciales con la debida utilización de procesos, actos y procedimientos.
- Capacidad para decidir si las circunstancias de hecho están suficientemente claras para poder adoptar una decisión fundada en Derecho.
- Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa.

2.3. Rol del docente bajo el enfoque por competencias.

a) Situación actual del desempeño docente

Antes de adentrarnos al rol del docente bajo el enfoque por competencias es necesario conocer la situación actual por la que atraviesan los mismos con la finalidad de contextualizarnos, analizar y establecer estrategias para apoyar su labor docente en el logro de los objetivos de la Educación Superior en nuestro país. Así nos encontramos ante (Díaz- Barriga y Rigo, s.f., pp.54-55):

- Un profundo desajuste entre las necesidades de aprendizaje, competencias y habilidad que requiere el alumnado en la sociedad del conocimiento y las competencias docentes con que cuenta el profesorado.
- No existe claridad y congruencia en los resultados que se esperan del desempeño docente.
- Frente a la globalización el docente se enfrenta a diversas reformas centradas en la calidad y la eficiencia, lo cual se manifiesta en la generalización de los sistemas de exámenes masivos nacionales e internacionales.
- Existe una desvalorización de la profesión docente, lo cual se ve reflejado en un bajo nivel salarial, pobre reconocimiento social, escasa participación de los profesores en procesos educativos como investigación en el área, elaboración de programas y material didáctico, evaluación de entre otros.
- El docente se enfrenta ante una variedad de propuestas didácticas que se fundamentan en variadas posiciones ya sean de índole psicológica o pedagógica; lo cual hace que éste se enfrente a una serie de ofertas y exigencias y, en ocasiones, existe conflicto entre el conjunto de ellas, lo cual añade mayor confusión en el desempeño docente.

- Aunado a lo anterior contamos con docentes que son profesionistas, es decir, su formación es en relación al área de conocimiento en la que se profesionalizó, sin embargo, hace falta formarlos en relación a aspectos pedagógicos que les permitan llevar a cabo el proceso de enseñanza de manera más eficiente.
- La práctica educativa tradicional promueve una enseñanza basada en la memorización, al establecer pruebas o exámenes con mayor peso en la evaluación. Esta situación, es contradictoria en relación a las tendencias curriculares y propuestas metodológicas que se plantean.

b) Rol del docente bajo el enfoque por competencias

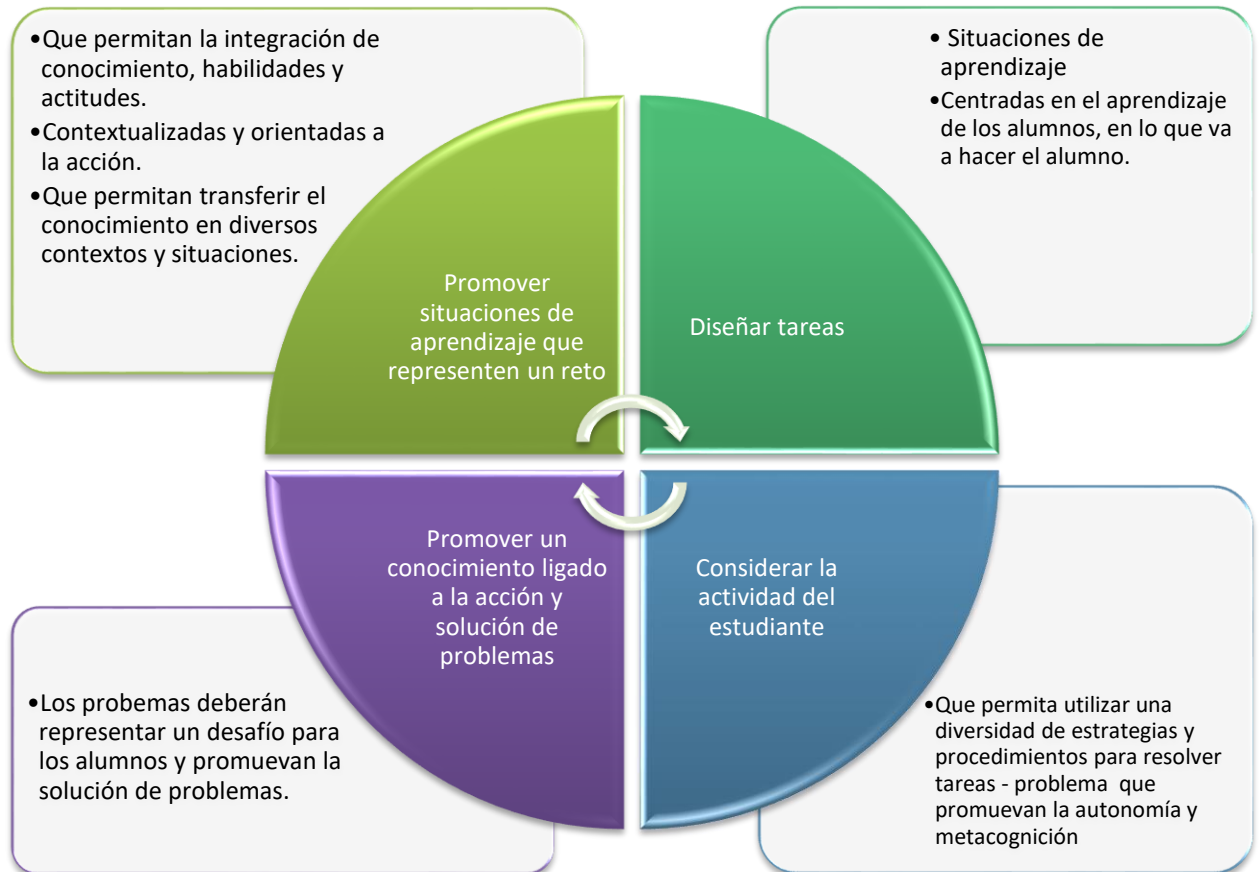
Los diferentes procesos de reforma educativa a nivel mundial reconocen el papel importante que el profesor ha adquirido en la formación de sus estudiantes. En la educación basada en competencias una adecuada relación entre el alumno y el docente es fundamental para que se dé el proceso de aprendizaje formal exitoso. El alumno es responsable de su propio proceso, pero el docente promueve y genera un ambiente que permite el despliegue de las capacidades del estudiante. Esto implica que los docentes deben estudiar los grandes problemas del contexto, tener claridad de las competencias que se pretenden desarrollar, mediante la apropiación de los contenidos disciplinares y posteriormente saber cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza - aprendizaje con los estudiantes para que “aprendan” y refuercen las competencias, partiendo de sus saberes previos y aplicando estrategias pertinentes, de acuerdo con las competencias, contenidos y problemas.

Es necesario que los docentes se preocupen por:

- Generar situaciones didácticas complejas que impliquen un desafío para el aprendizaje y tareas auténticas, que lleve al análisis, comprensión, interacción de variables, pero también a tener una mayor vinculación con la realidad;
- Diseñar situaciones didácticas que impliquen poner en juego las competencias en diversos contextos y situaciones;
- Propiciar una instrucción centrada en las necesidades y potencialidades de sus alumnos.
- Presentar retos cognitivos que sean desconcertantes para los alumnos.

En el enfoque por competencias **el docente es un generador y diseñador de tareas o situaciones de aprendizaje complejas y novedosas** que impliquen **desafíos cognitivos** para que los alumnos comprendan, apliquen, transfieran, generen y transformen el conocimiento y a su vez el entorno que los rodea con miras a un bien común (Zabala & Arnau, 2011, pp. 164-168).

Implica una docencia estratégica la cual exige la construcción, desconstrucción y reconstrucción del quehacer educativo. Así el cambio se da en cada uno de los docentes.



Modificado de: Ruíz M. (2010). Enseñar en términos de competencias. Trillas. México. Pp. 17 y 18.

Así podemos hablar de un nuevo rol de formación, una docencia estratégica en el que el profesor es un generador de capacidades que permiten al alumno adaptarse al cambio, al desarrollo del raciocinio, la comprensión y la solución de situaciones complejas mediante la combinación de conocimientos teóricos, prácticos, experiencias y conductas.

Para responder a las demandas de formación de los estudiantes, el docente debe favorecer el proceso didáctico en sus 4 momentos, considerando todos sus elementos tal como lo propone Villalobos (2010, p. 69):



A continuación, se describirán cada uno de los elementos del proceso didáctico, posteriormente se analizarán a profundidad el tema de planeación y evaluación.



Educando - educador. Protagonistas del proceso. La adecuada relación e interdependencia que exista entre ellos, facilitará el logro de los resultados.



Competencias. Nos indican el para qué del proceso, guían y dan sentido al quehacer educativo del docente.

Deben ser integrales y adecuados a las características del educando y responder a las necesidades del contexto.



Contenidos educativos. Valores culturales que deben:

- Satisfacer las necesidades del educando
- Ser lógicamente congruentes con los objetivos



Metodología. Implica directamente:

- El **¿cómo del proceso?** (por ello fácilmente la didáctica ha sido reducida a este sólo elemento),
- El **método** (camino para llegar),
- La **técnica** (instrumentos utilizados),
- Los **procedimientos** (pasos a seguir).



Recursos didácticos. Se explican como un apoyo que facilita el proceso y se dividen en:

- Formales (la filosofía de la institución).
- Humanos (personal).
- Materiales (Libros de texto, videos, rotafolios, pizarrón...)



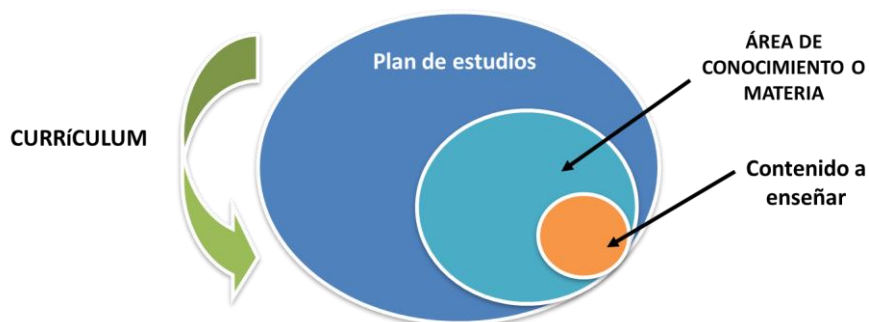
Tiempo y lugar didáctico. Son factores que deben ser estudiados y evaluados para el éxito del proceso mismo ya que incluyen aspectos como:

- Duración de las actividades (**tiempo**).
- Posibilidad de implementación (**lugar**)

Todos los elementos antes mencionados son importantes para poder diseñar y desarrollar una clase bajo cualquier teoría o enfoque educativo. En la educación basada en competencias, este proceso es de suma importancia al ser el docente *diseñador de situaciones didácticas* que promuevan el desarrollo de competencias.

Para que el docente pueda diseñar las estrategias adecuadas para el desarrollo de competencias debe considerar dos condiciones básicas:

1. Conocer a sus estudiantes: El sujeto de la educación.
 - ✓ Sus características de acuerdo a su edad
 - ✓ Sus intereses
 - ✓ Sus necesidades
 - ✓ Sus conocimientos previos
 - ✓ Escúchalos
 - ✓ Compréndelos
2. Conocer los contenidos a enseñar y su ubicación en el plan de estudios y en todo el **currículum**.



En cada clase es necesario considerar una secuencia didáctica que le permita al docente lograr aprendizajes significativos en nuestros alumnos. Dicha secuencia está conformada por los siguientes momentos de una sesión de clase: inicio, desarrollo y cierre.

2.4. Planeación educativa bajo el enfoque por competencias

Por planeación educativa se entiende al proceso en el que el docente expresa de manera escrita la anticipación de los momentos de la clase, especificando las actividades de los alumnos y que él mismo deben desarrollar en el aula o fuera de ella, los recursos que requerirán, el tiempo, la metodología, los contenidos y los criterios de evaluación para el logro de los aprendizajes esperados y a su vez el desarrollo de competencias.

Con la planeación se pretende construir un ambiente de aprendizaje ideal que debe ser flexible ante las necesidades de sus alumnos. La planeación se constituye como un proceso creativo en el que el docente enriquece el enfoque curricular proponiendo experiencias educativas acordes con las características y necesidades de los alumnos.

El que los docentes lleven a cabo la planeación de sus clases implica ciertas ventajas en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

- ☐ Permite tomar decisiones pertinentes sobre el tipo de actividades de aprendizaje que deben realizar los estudiantes.
- ☐ Proporciona los elementos necesarios para estructurar un andamiaje psicopedagógico que facilite el logro de los objetivos propuestos.
- ☐ Guía el proceso de generación de recursos didácticos y tecnológicos.
- ☐ Elimina la improvisación.
- ☐ Promueve la reflexión sobre la práctica.
- ☐ Considera factores que intervienen en el aprendizaje como son: características de los alumnos, grado de estudios, perfil de egreso, contexto, conocimientos previos, tiempo, recursos didácticos, entre otros.
- ☐ Culminar con un programa previamente establecido.
- ☐ Promueve la creatividad del docente para utilizar recursos innovadores, dejando a un lado material estándar y diseños externos.

✓ Principios de la planeación

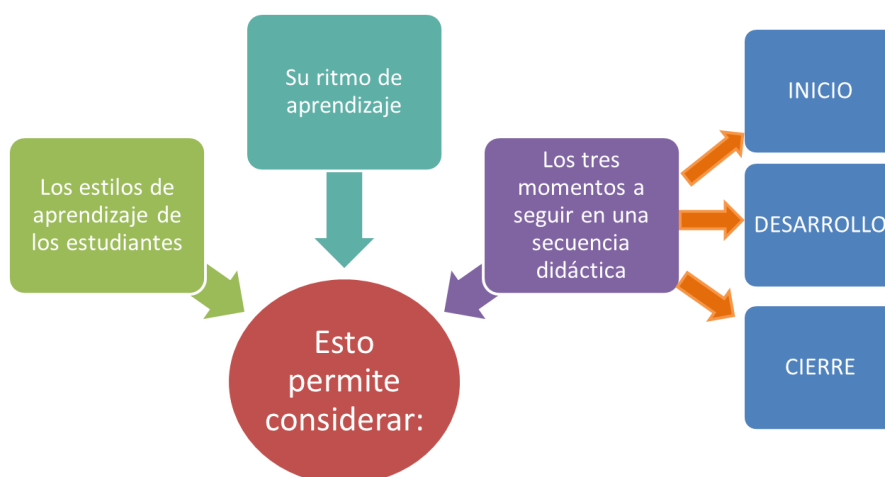
Para llevar a cabo una adecuada planeación es necesario utilizar estrategias didácticas acordes a los momentos de la planeación de una secuencia didáctica. Éstas son situaciones didácticas o actividades de enseñanza y aprendizaje sistemáticas para lograr unas metas determinadas, se aplican de manera flexible para ajustarlas al proceso formativo.

Las características esenciales de la enseñanza de las competencias deben estar presentes en el momento de planear por parte de los docentes, éstas serán las guías para definir y diseñar las estrategias didácticas a seguir. De acuerdo con Zabala & Arnau (2011, p. 125) dichas características son:

- Sean significativas. La planeación de las secuencias didácticas debe considerar lo siguiente:
 - Recuperar los conocimientos previos de los alumnos.
 - Que sean adecuadas al nivel de desarrollo de los estudiantes.
 - Que planteen retos que puedan resolver los alumnos y que pongan en juego las competencias en su resolución.

- El reto debe implicar un conflicto cognitivo que permita el desarrollo de habilidades de pensamiento hasta alcanzar la metacognición.
- La complejidad de la situación en la que deben utilizarse. El desarrollo de las competencias se debe realizar en diversos contextos y situaciones que permitan una actuación estratégica en la que movilice sus recursos para resolver situaciones de la realidad en toda su complejidad.
- Su carácter procedimental. Las competencias enfatizan el desarrollo de habilidades y procedimientos para que el alumno pueda resolver los problemas del contexto desde su complejidad. Integrando los conocimientos y las actitudes requeridas.
- El estar constituida por una combinación integrada de componentes que se aprenden desde su funcionalidad y de forma distinta.

El compromiso del docente es conocer, diseñar y aplicar **diversas estrategias** y tener opciones metodológicas para mediar el aprendizaje de sus alumnos.



La planeación se lleva a cabo a través del diseño de secuencias didácticas, éstas son secuencias de actividades tanto de enseñanza como de aprendizaje las cuales se articulan y encadenan a lo largo de una unidad didáctica (Zabala & Arnau, 2011, pp.168-169). Están constituidas por tres momentos: inicio, desarrollo y cierre, cada una requiere de estrategias acordes:

- **Inicio:** fase en la que el docente plantea los objetivos de aprendizaje junto con sus alumnos, clarifica las estrategias a seguir, introduce el contenido a aprender y recupera conocimientos previos de los alumnos, se crea un andamiaje - puente cognitivo - entre lo que se sabe y lo que se va a aprender.

- **Desarrollo:** fase en la que el docente plantea los nuevos contenidos a través de retos que generan conflictos cognitivos en sus estudiantes. Se desarrolla el contenido y se consolida el mismo.
- **Cierre:** se evalúan los desempeños de los alumnos. Es importante que en esta fase se establezcan estrategias para los diversos niveles de desempeño en los que se encuentren los estudiantes y así promover el desarrollo de las competencias. En esta fase es fundamental una retroalimentación oportuna de cara a la mejora continua.

No existe una forma o método único de enseñar que resulte válido para todas las situaciones de aprendizaje, principalmente porque la dinámica entre el docente y sus alumnos es única. Es por ello que el docente debe contar con un abanico de posibilidades y ser capaz de seleccionar las adecuadas al momento y situación de aprendizaje.

Para el diseño de situaciones de aprendizaje es necesario que conozcamos qué, cómo y cuándo son necesarias determinadas estrategias. Frida Díaz Barriga y Hernández (1999, p. 42) nos muestra en la siguiente tabla cuáles son las estrategias que permiten lograr un aprendizaje significativo para nuestros estudiantes acordes con la educación basada en competencias:



Asimismo, nos ilustra a través de su cono del aprendizaje en qué porcentaje las experiencias educativas son significativas para los alumnos. El alumno debe ser un agente activo en su proceso de aprendizaje quien debe enfrentar situaciones de aprendizaje que le permitan desplegar toda su potencialidad, para ello se deben plantear estrategias didácticas que permitan que el estudiante se involucre en la resolución de problemas de manera activa, lo cual permite un aprendizaje significativo hasta en un 90%.

2.5. Metodologías activas para el desarrollo de competencias

La metodología globalizadora es la más pertinente para el desarrollo de competencias, ya que permite que los estudiantes estén en contacto con situaciones lo más cercanas a la vida real. Aunque se usan otras para enriquecer éstas y porque son parte del proceso para llevarlas a cabo.

La metodología globalizadora integra los métodos y técnicas que se pueden abordar interdisciplinariamente a una realidad. Este tema será abordado considerando las cuatro metodologías integradoras que permiten y favorecen el desarrollo de competencias en la educación superior: aprendizaje basado en casos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje colaborativo y la metodología de proyectos.

a) Aprendizaje basado en casos

Esta estrategia consiste en el análisis de una situación o problemática de la realidad, con la finalidad de generar soluciones.

Las características del aprendizaje basado en casos son:

- Planteamiento de una situación real o simulada que permite poner en juego competencias para la resolución de problemas de la vida real ya sean profesionales o para la vida.
- Deben ser auténticos, es decir, basados en la realidad y en un contexto específico.
- Abordar una situación problemática que provoca un diagnóstico o una decisión.
- Abordar un objetivo de aprendizaje,
- Integradora pues debe abarcar la totalidad de información y hechos necesarios.
- Permite que el alumno genere soluciones ante una situación o problema.
- Permite el desarrollo de habilidades como son el análisis, la síntesis y la evaluación, la toma de decisiones, la creatividad y el trabajo colaborativo.
- Se encuentra vinculada a otras estrategias como el aprendizaje basado en problemas.
- Se puede aplicar de manera individual o a través del aprendizaje colaborativo.
- Promueve la vinculación entre la teoría y la práctica.

El diseño o selección de los casos depende de los objetivos que persigamos como docentes, así existen tres modelos de casos de acuerdo a su finalidad:

1. Centrado en el análisis de casos. Son casos ya diseñados por expertos en un área, este tipo de casos permite conocer, analizar y valorar los procesos de intervención aplicados por expertos. Siempre existe la

posibilidad de que los alumnos busquen otras alternativas de solución a las propuestas en el caso.

2. Centrado en la aplicación de normas y principios legales. Este es usado comúnmente en el área del derecho.
3. Centrado en el entrenamiento en la resolución de situaciones. En éste el docente diseña el caso sin dar la respuesta, lo cual permitirá flexibilidad para considerar soluciones diversas.

Antes del diseño de un caso es importante que la aplicación de esta estrategia tenga un propósito educativo y que se vincule con la asignatura y temas a estudiar con los alumnos, cobrando sentido para los éstos y propiciando así un aprendizaje significativo.

Para realizar el diseño de un caso, se debe considerar tener información en relación al mismo, por ello es importante contar con diversos medios para recoger datos. Las técnicas que podemos usar son las siguientes: la entrevista con expertos, noticias, entre otros.

Antes de empezar a redactar el caso, es importante realizar una adecuada selección del tema ya que este debe ser motivante para los estudiantes, lo cual implica que sea contextualizado a una realidad y con un valor.

Una vez redactado el caso es conveniente que se valide, para ello se puede poner a prueba de la siguiente forma: realizar una prueba con un grupo pequeño de estudiantes y realizar una observación de lo que sucede sin intervención del docente; validación con un experto con experiencia en docencia; o bien la validación con un experto en el tema para valorar aspectos como la redacción y claridad de ideas, pero sobre todo validez en el tratamiento del tema.

b) Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

El ABP es una situación de aprendizaje práctica organizada que requieren de investigación y la resolución de problemas del mundo real, la cual fomenta el aprendizaje activo y la integración de la vida escolar con la realidad, considerando la multidisciplinariedad (Díaz Barriga, 2006, p. 62).

Las características de esta metodología son:

- Promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior como son la síntesis, la evaluación, la toma de decisiones y el análisis.
- Método usado para desarrollar proyectos o el análisis de un caso.
- Se puede llevar a cabo de manera individual o por equipos colaborativos de trabajo, sin embargo, se recomienda trabajarlo bajo este último.
- Permite la resolución de problemas contextualizados y reales que pueden ser abiertos o la presentación y construcción de un problema, es decir, se plantea una situación real que plantea un conflicto por resolver.
- Puede existir o no una única respuesta, generalmente se permite la flexibilidad de pensamiento y la creatividad.

- El alumno es un agente activo en su aprendizaje mientras que el docente lo orienta y guía en la búsqueda de información.
- Se evalúa constantemente a lo largo del proceso de solución del problema. Se favorece la autoevaluación y coevaluación.
- Plantea retos abordables, desafíos cognitivos que permiten la movilización de los recursos cognitivos, afectivos y sociales.

El planteamiento de un problema es solo un detonador para lograr los objetivos de aprendizaje. Los contenidos o conocimientos son introducidos a través del problema y no de manera aislada.

Rol del docente y el alumno en el ABP

El docente como mediador	El estudiante como centro del aprendizaje	El problema como desafío abordable
<ul style="list-style-type: none"> • Modela, entrena, apoya, se retira. • Invita a pensar • Supervisa el aprendizaje. • Prueba y desafía el pensamiento de los alumnos. • Mantiene a los estudiantes involucrados. • Supervisa y ajusta el nivel de dificultad del reto. • Maneja la dinámica del grupo. • Mantiene el proceso en movimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participante activo • Comprometido con su aprendizaje y responsable del mismo • Constructor de significados • Colaborador • Inquisitivo • Autorregulado 	<ul style="list-style-type: none"> • Abierto, no estructurado • Apela al interés humano por encontrar una solución, lograr estabilidad o armonía • Plantea la necesidad de un contexto de aprendizaje que promueva la indagación y el desarrollo del pensamiento. • Presenta al alumno distintas perspectivas, controversias o dilemas que deba considerar en la toma de decisiones conducente a la solución más viable.

Citado de: Díaz Barriga F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. Mc. Graw Hill. México. Pp- 70

c) Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo es una metodología que promueve el pensamiento crítico, creativo y autónomo, que promueve el desarrollo de los estudiantes para que sean independientes, responsables y productivas en la resolución de problemas de aprendizaje, a nivel profesional y personal.

Las características del aprendizaje colaborativo son:

- Implica que los integrantes se encuentran en una relación de reciprocidad en la que todos se **comprometen activamente** a trabajar para la resolución de problemas.
- Permite potenciar el aprendizaje y desarrollar diversas habilidades y capacidades que favorecerán la inserción al ámbito laboral y mejorar las competencias profesionales de los estudiantes.
- Permite un aprendizaje significativo pues la clase se convierte en un foro abierto al diálogo, las actividades están diseñadas de tal forma que los alumnos expliquen mutuamente lo que aprenden.
- Permite organizar a los alumnos en pequeñas comunidades que aprenden al:
 - Desempeñar un rol.
 - Organizarse para realizar una tarea.
 - Intercambiar información, ideas y puntos de vista.
 - Desarrollar la habilidad de escuchar a los integrantes del equipo.
 - Compartir sus habilidades, talentos y destrezas para la resolución de un problema o situación dada.
 - Resolver problemas, aportar y dialogar activamente
 - Analizar diversos puntos de vista.

Diversos autores coinciden en que deben existir dos elementos para que el aprendizaje colaborativo se presente:



Interdependencia positiva

Interacción promotora en el grupo

La interdependencia positiva hace referencia a “que el éxito de las personas está vinculado al éxito del grupo” (Barckey y colbs.,2007, p. 21). Mientras que la

interacción promotora consiste en la ayuda y apoyo activo entre los integrantes del grupo colaborativo. Ambos elementos permiten la motivación hacia el logro de metas comunes. El docente funge como un mediador en el aprendizaje colaborativo, su función principal es diseñar tareas que permitan dicho aprendizaje. “Su responsabilidad consiste en convertirse, junto con los estudiantes, en miembro de una comunidad que busque el saber” (Barkley y cols., 2007, p 19).

✓ **Características de los grupos colaborativos** (Priestley, 2004, pp. 169-175):

- **Grupo impar de personas (entre 3 a 7 personas).** Esto permitirá mayor interacción y evitará que se formen parejas. A mayor nivel de estudios mayor el número de integrantes de equipo. Este número también dependerá de la complejidad de la tarea.
- **Grupo heterogéneo: de ambos sexos y con habilidades variadas.** Lo cual permitirá a los integrantes confrontar situaciones diversas, al compartir puntos de vista y actitudes diferentes, lo cual favorece el desarrollo de competencias comunicativas y sociales que permitirán un mejor desempeño en el ámbito laboral.
- **Los miembros tienen un rol asignado con responsabilidades específicas.** Entre estos se encuentran: el líder, el organizador, el secretario, el reportero, entre otros.
- **La integración del equipo debe durar por lo menos un mes.**
- **Los miembros del grupo son responsables de las tareas individuales, pero también de las grupales.**
- **Todos los miembros son responsables de los resultados alcanzados.**

Una gran ventaja de trabajar colaborativamente radica en que aprender con otros permite resolver problemas de manera más eficiente y creativa. Propicia que el estudiante se cuestione acerca de un tema sin ayuda del docente, además podrá desarrollar sus competencias comunicativas y por último la interacción con otros favorece la retroalimentación en relación a su desempeño.

d) Metodología por proyectos

Esta metodología permite la resolución de problemas reales, tomar decisiones y realizar propuestas a la comunidad en los que ponen en práctica sus competencias.

✓ **Características de los proyectos** (Díaz Barriga, 2006, p. 36)

- Es una estrategia dirigida por el grupo – clase, ya que está basado en los intereses de los alumnos. Es un aprendizaje experiencial.

- ⊗ Está orientado a la producción concreta, por ejemplo: elaboración de un manual, de una receta, de una propuesta para solución de un problema, etcétera.
- ⊗ Un proyecto contextualizado permite integrar el conocimiento de diferentes áreas de conocimiento.
- ⊗ Promueve el aprendizaje colaborativo, las actividades del proyecto permiten que todos los alumnos participen desempeñando un rol activo.
- ⊗ Permite el desarrollo de competencias, al integrar los tres saberes: conceptual, procedimental y actitudinal.
- ⊗ Promueve explícitamente aprendizajes identificables en el currículo escolar ya sea de la asignatura o de varias.
- ⊗ El método por proyectos puede incluir en su desarrollo estrategias como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo y estudio de casos.

Existen proyectos de duración corta (como un proyecto parcial, final de la asignatura); o de larga duración (a lo largo del semestre). Para los docentes que tiene poca experiencia en el diseño de proyectos se recomienda comenzar con proyectos cortos hasta ganar experiencia para aplicar proyectos con objetivos más ambiciosos.

2.6. Evaluación del aprendizaje bajo el enfoque por competencias

Es necesario que los procesos de evaluación sean parte integral del currículo que asegure a los estudiantes una guía apropiada que permita mejorar sus procesos de aprendizaje y de formación. La evaluación se incorpora al mapa curricular de dos maneras: la evaluación como medio de aprendizaje del estudiante y evaluación de los programas y de la institución. Se trata de un proceso de múltiples dimensiones, es una parte integral del aprendizaje, que implica observar y valorar el desempeño de cada uno de los alumnos basándose en criterios objetivos, en la autoevaluación y la retroalimentación del estudiante y el profesor.

La evaluación de competencias constituye la valoración sistemática del desempeño de los estudiantes, por medio de la comparación entre los criterios y las evidencias que dan muestra de las competencias de valoración (Tobón, Pimienta & García Fraile, 2009, pp. 122-123). Implica determinar los logros progresivos de los estudiantes en el aprendizaje de una o varias competencias.

La evaluación acorde con la educación basada en competencias es la evaluación del desempeño, que apuesta por valorar el *desempeño* del estudiante bajo

criterios previamente estipulados. Implica que el alumno demuestre que posee ciertas competencias en diversas situaciones y contextos específicos o en actividades cotidianas donde se manifiesten. El proceso evaluativo implica que el docente proporcione el contexto y escenarios que muestren situaciones lo más apegadas a la realidad para que el alumno despliegue sus competencias en la solución e intervención de asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia tanto personal como social.

La evaluación debe estar presente en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje esto le da un carácter formativo, ya que permite retroalimentar el desempeño del alumno, es decir, orientar las acciones de profesores y alumnos, ajustando sus actuaciones, e impulsándolas a mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

El desempeño se manifiesta en evidencias de aprendizaje (productos concretos y tangibles), que los criterios de evaluación previamente permitieron clarificar. Las evidencias de aprendizaje son fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje porque permiten analizar y valorar el desempeño de los estudiantes para lograr un proceso de perfeccionamiento a través de la metacognición. Evaluar competencias implica valorar lo que se sabe, lo que se hace y cómo se hace.

Así se pretende que el proceso de evaluación del desempeño permita *orientar* para apuntar a la mejora continua y permita el logro de la calidad; por otro lado, la evaluación permite tomar decisiones, ya que nos proporciona información útil y pertinente y, esto a su vez, responder a las demandas de información que requiere la comunidad educativa.

En las últimas tres décadas se le ha dado a la evaluación un carácter acreditador, es decir, certificar los resultados de los alumnos mediante pruebas estandarizadas que permitan señalar el nivel de competencia en el que se encuentran los estudiantes, proceso aplicado por instancias externas y de orden nacional e internacional, datos que son importantes para establecer políticas educativas sin embargo al nivel de las instituciones educativas y a nivel aula debemos considerar estos resultados como un indicador para orientar nuestros esfuerzos hacia la calidad educativa, pero siempre con la reserva de que una prueba estandarizada no mostrará en su totalidad la riqueza del desempeño de un estudiante como lo podemos observar de manera directa enfrentándose a diversas situaciones y contextos.

- **Ventajas y alcances de la evaluación centrada en el desempeño**

El desempeño está determinado por una manifestación externa que evidencia el nivel de aprendizaje del conocimiento y el desarrollo de las habilidades y de los valores del alumno. Por tanto, la evaluación del desempeño se basa en la

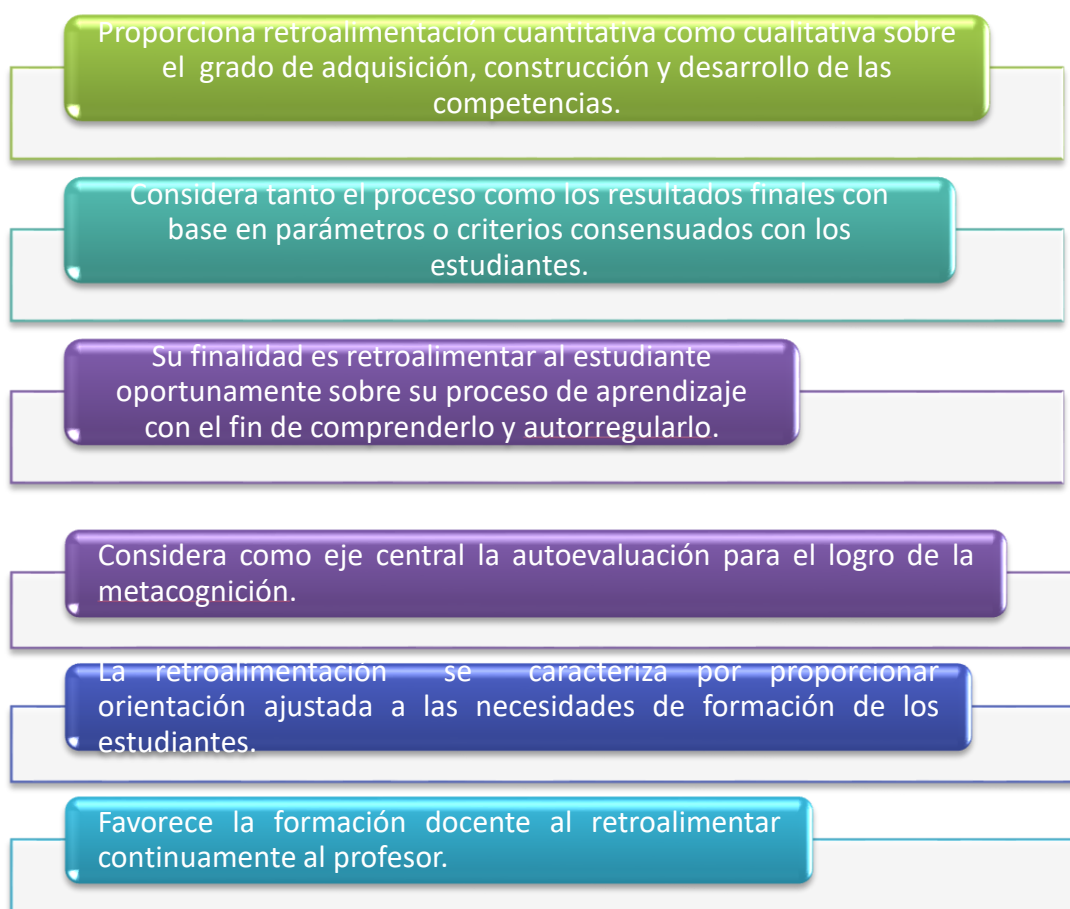
ejecución del estudiante, lo cual se refiere al análisis y la resolución de problemas en situaciones contextualizadas (Tobón, Pimienta y García - Fraile, 2010, p.116).

Considerando lo anterior, la evaluación centrada en el desempeño repercute favorablemente en los actores del proceso educativo y en ellos se evidencia las ventajas de dicho enfoque:

En relación a los alumnos, la evaluación les permite, conocer sus procesos de aprendizaje, identificar su desempeño en relación al grupo, desarrollar la autorregulación del aprendizaje, les permite reflexionar sobre sus fortalezas y áreas de oportunidad; así como fijar metas y áreas en las que tienen que recurrir a diversos apoyos.

En relación al profesor permite retroalimentar oportunamente a los alumnos, atender a la diversidad de alumnos, atender diversos estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples, considerar diferentes ritmos de aprendizaje en el proceso de enseñanza; y lo más importante retroalimentar el desempeño docente y proporcionar una retroalimentación oportuna a los alumnos; establecer acciones de mejora continua que permitan mejorar el desempeño de los alumnos, identificar las necesidades de los alumnos, ofrece oportunidades variadas y múltiples de exponer y documentar lo aprendido; así como de buscar opciones para mejorar el desempeño mostrado por los alumnos, identificar áreas de mejora, oportunidades y aciertos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ejes centrales de la evaluación centrada en el desempeño



- **Criterios y evidencias de valoración del desempeño**

Los criterios son atributos que representan el resultado a alcanzar y por tanto el desempeño del estudiante. Nos permiten identificar lo que se debe conseguir al finalizar una situación didáctica. Así podemos decir que son pautas o parámetros concretos que permiten desarrollar la competencia y posibilitan su valoración. Permiten determinar cuándo la actuación de la persona es idónea en determinadas áreas, por tanto, deben permitir evaluar los aspectos esenciales del desempeño. Deben referirse a tres grandes fases de la competencia: planeación, ejecución y evaluación; y deben abordar el saber, el saber hacer y el saber ser.

Mientras que las evidencias de aprendizaje son los productos que se van obteniendo a partir de las actividades de aprendizaje, pruebas concretas y tangibles de que se está aprendiendo en una competencia. Se diseñan y evalúan con base en los criterios previamente establecidos y se valoran de forma integral y no individual, es decir, cada evidencia se valora considerando las demás. En una secuencia didáctica se pueden considerar una o varias evidencias. La evidencia puede ser recopilada en un ambiente real o en una situación de formación, capacitación o simulación y se valoran de manera integrada y no aislada.

Ejemplo:

Ejemplo de descripción de un competencia	
Dominio de competencia: Comunicación	
Competencia: Comunica diversos mensajes en las formas oral, escrita, y gráfica, para generar entendimiento, establecer relaciones colaborativas y construir conocimiento en distintos contexto sociales y culturales, con fluidez, claridad y asertividad.	
Eje procesual 1: Comprender y emitir anuncios sobre hechos en la localidad	
<p>Criterios (o aprendizajes esperados /resultados de aprendizaje):</p> <p>1.1. Demuestra responsabilidad en la realización de las actividades sugeridas, lo cual se evidencia en la puntualidad de la entrega de los trabajos (saber ser).</p> <p>1.2. Identifica la información principal de diferentes anuncios que hay en la comunidad considerando su naturaleza (saber hacer)</p> <p>1.3. Identifica los anuncios publicitarios en un periódico de acuerdo con su naturaleza (saber hacer).</p>	<p>Evidencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carteles • Anuncios clasificados • Avisos • Exposiciones

Extracto citado de: Tobón T., Pimienta P y Gracia-Fraile(2010). Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias. Pearson. México. p. 15

La experiencia en el campo de la docencia universitaria nos dice que estableciendo criterios de evaluación adecuadamente proporcionan ventajas al momento de evaluar, por un lado, permite definir lo que se quiere evaluar y aprender por parte del alumno y cómo debe evidenciarlo; por otro, los alumnos tienen claro desde que se comienza la secuencia didáctica de lo que se espera de él, es decir, que desempeño debe realizar para poder evidenciar que ha aprendido.

- **Funciones de la evaluación**

La evaluación cumple con diversas funciones que permitirán orientar su puesta en marcha, el siguiente gráfico ilustra la clasificación de las funciones de la evaluación:



En la educación basada en competencias se debe realizar una evaluación formativa y sumativa, dando mayor peso a la primera por su carácter orientador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero sin dejar de lado la segunda, lo que permitirá identificar el nivel alcanzado al final del proceso educativo.

De acuerdo a los tipos de evaluación que se proponen la educación basada en competencias apuesta a una función dominante, como lo mencionamos anteriormente, pero rescatando que se debe contemplar al inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje una evaluación diagnóstica, la cual permitirá identificar los conocimientos previos de los alumnos en relación a un tema o situación específica, además de identificar el nivel en el que se encuentran los estudiantes para proporcionar una ayuda ajustada.

La evaluación del desempeño permite considerar una evaluación a nivel aula ya que se evalúa el desempeño de un estudiante en relación con un estándar fijo. La información se interpreta con referencia a la posición que ocupa un estudiante en relación con el plan de estudios y no en comparación con el grupo.

En la educación basada en competencias el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje es el alumno por tanto en el proceso de evaluación este tiene un papel fundamental al igual que el docente. Ello nos permite contar con diversas fuentes para emitir una valoración respecto a los alumnos. Por tanto, dentro del proceso de valoración debemos atender a la siguiente clasificación (Pimienta, 2008, pp. 40-42): autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.



Este tipo de evaluación tiene como finalidad contribuir en la formación de los alumnos y permitir hacer un proceso de evaluación más objetivo.

- **Instrumentos de evaluación para el modelo por competencias**

“Una competencia (actuación, desempeño), es posible valorarla, por medio de la observación directa o utilizando productos tangibles (evidencias) que podrían constituir verdaderos ejemplos que manifiesten un nivel de logro de la actuación” (Pimienta, 2011, p. 46).

Un elemento importante que se debe tener en cuenta en la evaluación para tomar decisiones adecuadas y oportunas, es contar con suficiente y amplia cantidad de datos, para ser procesados como información útil y relevante, objetiva para el contexto en que se aplica; en general se recomienda utilizar una variedad de técnicas, procedimientos y métodos de recolección. Es necesario aclarar que tenemos, por un lado, los métodos: observación, entrevistas, exámenes, portafolios y, por otro, a los instrumentos: guía para evaluar portafolios, exámenes de desempeño, rúbricas, guías para el análisis de trabajos, listas de

cotejo, escalas estimativas, anecdotarios. Por ello, los instrumentos de evaluación nos permiten emitir la valoración de las competencias, atendiendo al nivel de dominio alcanzado.

Técnica	Clasificación	Tipos	Instrumentos
Tradicional	Observación	Sistematizada	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de categorías o diferencial semántico • Lista de control o listas de cotejo • Escalas estimativas
		No sistematizada	In situ
	A posteriori		<ul style="list-style-type: none"> • Diario
	Interrogación	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista (Estructurada, semi estructurada o abierta) • Encuesta • Exámenes (objetivos, abiertos, del desempeño). 	<ul style="list-style-type: none"> • Guías de entrevistas <ul style="list-style-type: none"> o Estructurada o Semiestructurada o Abierta o cualitativa • Cuestionarios • Exámenes de objetivos • Tipo de ensayo • De desempeño

Técnica	Clasificación	Tipos	Instrumentos
Emergentes	Análisis de diferentes productivos	Informes Modelos Prototipos	<ul style="list-style-type: none"> • Mapas de progreso (matrices de valoración, rubricas) • Escalas estimativas • Diferencial semántico
	Pruebas con simulación	Individuales Colaborativas	<ul style="list-style-type: none"> • Mapas de progreso • Escalas • Listas de cotejo
	Colaborativas	Grupo de discusión	<ul style="list-style-type: none"> • Pautas claras de criterios acordados • Mapas de progreso • Escalas • Listas de cotejo
	Auto-informes	Autoevaluaciones Diversas	<ul style="list-style-type: none"> • Libre auto-descripción • Técnica de pensamiento en voz alta • La historia de mi vida
	Muestras de desempeño	portafolios	<ul style="list-style-type: none"> • Guía para la evaluación de portafolio • Comentario • Diferencia semántica

Citado de: Tobón T., Pimienta P y Gracia-Fraile(2010). Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias. Pearson. México. pp. 46 y 47

Las técnicas son vías para acercarnos a valorar la competencia y cada técnica se vale de diversos instrumentos, éstos son entendidos como un medio para recoger datos o evidencias que nos permitirán ubicar el nivel de logro de los estudiantes. Existe una gran variedad de instrumentos de evaluación. Lo ideal es elegir varios para medir el desempeño, ya que éste se manifiesta o se demuestra en diferentes contextos y situaciones. Así se tendrá mayor evidencia de desempeño que demuestre la competencia.

Capítulo 3

La Transversalidad como Eje de la Formación en Valores de los Estudiantes Universitarios

3.1. Introducción

La sociedad actual exige una educación que permita formar a las personas de una manera articulada entre las diferentes áreas de conocimiento y ser flexible para resolver problemas globales de manera integral. El planteamiento curricular debe considerar contenidos que respondan a las demandas de cambio constante del mundo globalizado. La Educación Superior (ES) hoy en día está llamada a emprender procesos que coadyuven en la reducción de desequilibrios sociales, así como también a la construcción de sociedades más humanas, solidarias, democráticas, participativas y en paz (Paredes I. y Avila M., 2008, p. 282).

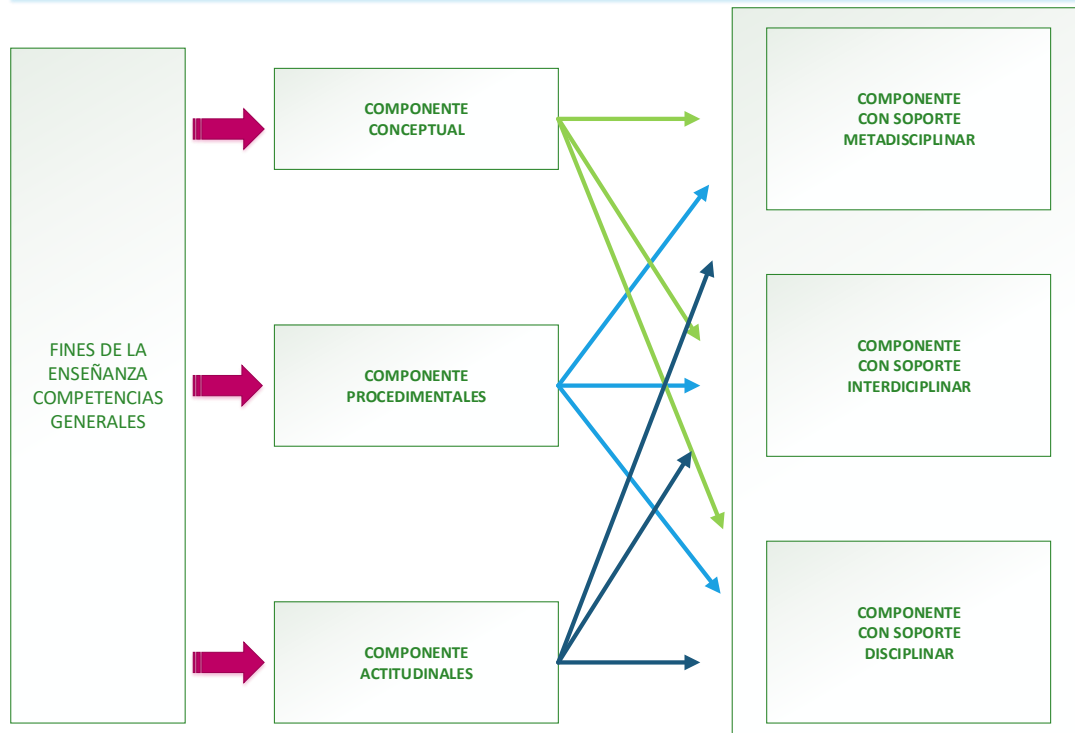
De acuerdo con la UNESCO (1998) la ES debe buscar la formación de la persona en su totalidad y no solo en su potencialidad, se debe apuntar a la formación de profesionales idóneos y también a la formación de personas en las cuales los valores éticos sean virtudes que aplican en su quehacer profesional y personal, lo que permite el fortalecimiento de la formación integral.

En la sociedad actual se muestra una falta de valores o una tergiversación de los mismos sobre todo en la población joven, situación que, en parte, es consecuencia de un deficiente sistema educativo, que se ha abocado más a informar que a formar a personas guiándolas hacia la búsqueda del conocimiento fuera de sí mismo (Paredes I. y Ávila M., 2008, p. 289). Así, se plantea en optar por una estructura curricular flexible en las instituciones de educación superior entorno a unas necesidades vitales como son las dimensiones sociales, interpersonales, personales y profesionales, siendo éstas las áreas que conforman al ser humano de manera integral.

El enfoque por competencias representa una propuesta flexible al trabajar con tres componentes que las conforman: conceptual, procedimental y actitudinal; y los contenidos que se consideran dentro de los currículos basados en competencias tienen las siguientes características (Zabala & Arnau, 2011, p. 136).

- Contenidos con un soporte claramente disciplinar.
- Contenidos que dependen de una o más disciplinas.
- Contenidos que no están sustentados por ninguna disciplina académica-metadisciplinar. Estos contenidos son relevantes en la formación para la vida y no se sustentan en ninguna disciplina estable.

Cuadro 19. soporte disciplinar de los componentes de las competencias generales



Citado de: Zabala & Arnau, 2011, pág. 142.

Los componentes que no tienen el sustento de una disciplina científica pueden ser tratados cuando en todas las áreas se permean de forma transversal, ya que subyacen a todo proceso de enseñanza y aprendizaje; o en la creación de una nueva área que integre dichos componentes. Así estamos hablando de la transdisciplinariedad que plantea el aprendizaje en la acción, en las experiencias de las personas, considera que el conocimiento no se aborda únicamente en el saber de una disciplina, es decir, no lo considera fragmentado permitiendo tener flexibilidad para resolver los problemas inherentes a una profesión.

Así se plantea la transversalidad como una alternativa de innovación educativa que favorece la calidad de la formación de los estudiantes de educación superior, que permite vincular la realidad de la sociedad con la Universidad y que favorezca el aprendizaje autónomo.

3.2. Conceptualización de transversalidad

La transversalidad surge como una innovación pedagógica en las décadas de los 80's y 90's ante las nuevas reformas universitarias y nuevas propuestas de modelos educativos, sobre todo lo que contribuye al desarrollo de competencias genéricas del ser, el saber y el hacer; y ante las limitaciones de la educación tradicional. El tema de la transversalidad de los contenidos curriculares es introducido al espacio de las discusiones y debates político - educativos en el marco de las reformas impulsadas en países como España (LOGSE) y Argentina

(Ley Federal de Educación). Así se plantea que la educación a nivel superior debe formar profesionistas con amplio sentido ético que le permita aportar y resolver los problemas que aquejan a la sociedad.

La transversalidad se sustenta teóricamente en las aportaciones de Morín y Díaz-Barriga, básicamente estos autores plantean que los saberes son integrales y se interrelacionan entre sí, lo cual permite que los futuros profesionistas resuelvan problemas integrando los saberes en un contexto determinado (Castañeda, Lugo & Saenger, 2011, p. 2).

De acuerdo con Treviño (s.f.), el término *transversal* señala los contenidos dentro de la estructura curricular de cada ciclo o nivel. Lo transversal busca ligar a la escuela con la vida y los valores y actitudes más adecuados para vivir mejor en convivencia con los demás. La transversalidad es una vía de articulación horizontal y vertical de la formación integral al constituirse en soporte para la adecuada elaboración de los programas de las universidades por parte de los docentes.

La transversalidad hace referencia a un conjunto de características que distinguen a un modelo curricular cuyos contenidos y propósitos de aprendizaje van más allá de los espacios disciplinares y temáticos tradicionales, desarrollando nuevos espacios que en ocasiones atraviesan el currículum en diferentes direcciones, y en otras sirven de ***ejes a cuyo rededor giran los demás aprendizajes***, o de manera imperceptible ***impregnan el plan de estudio de valores y actitudes que constituyen la esencia de la formación humana*** tanto individual como colectiva (Treviño y cols., s/a p. 37).

Es un enfoque educativo que aprovecha las oportunidades que ofrece el currículo, incorporando en los procesos de administración, diseño, desarrollo y evaluación, aprendizajes para la vida integradores y significativos, dirigidos al mejoramiento de la calidad individual y social de las personas.

Sus características son:

- Carácter holístico, axiológico, interdisciplinario, y contextualizado.
- Se sustenta didácticamente en los principios de integración, recurrencia, gradualidad, coherencia, problematización, apropiación y participación inclusiva.
- La transversalidad tiene como uno de sus propósitos fundamentales el desarrollo de competencias.

a) La transversalidad como una competencia

El Espacio Europeo de Educación Superior plantea la transversalidad como una serie de competencias que son también denominadas genéricas, que son necesarias en un título académico, pero no necesariamente relacionadas con conocimientos técnicos. Presenta una visión más profunda de la formación de los estudiantes ya que integra los cuatro saberes de la educación: saber, ser, hacer y convivir (García, 2009 p. 9).

De acuerdo con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) las competencias transversales se subdividen en (Aránguiz y Rivera, 2012, p. 69):



Las competencias de transversalidad son aquellas que atraviesan e impregnan horizontal y verticalmente, todas las asignaturas del currículo y requieren para su desarrollo del aporte integrado y coordinado de las diferentes disciplinas de estudio, así como de una acción pedagógica en academia.

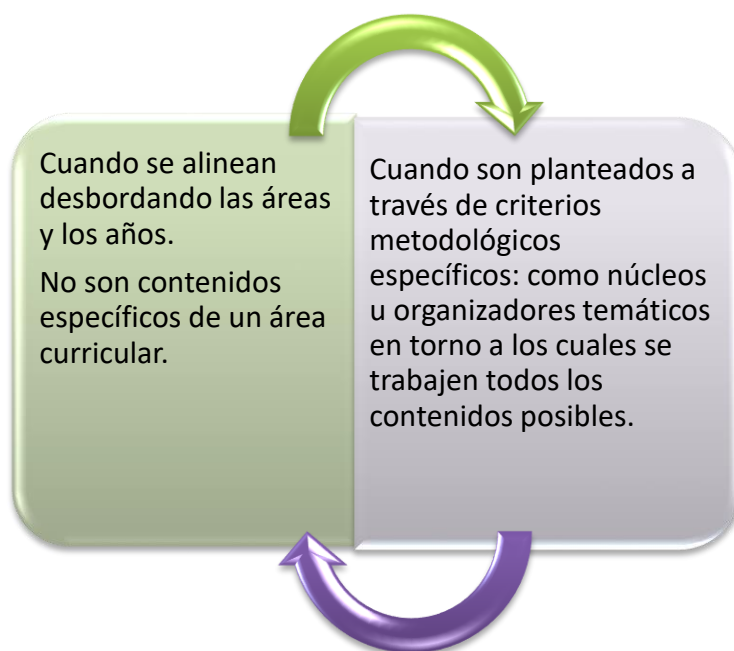
b) La transversalidad como un eje curricular

Rafael Yus (1998, pp.3-4) define los temas transversales como aquellos contenidos educativos y ejes conductores de la actividad educativa comunes a diferentes campos disciplinares, que no están ligados a una materia en particular; presentan un enfoque orientador crítico y dinámico que promueven una visión interdisciplinaria, global y compleja de aspectos problemáticos de nuestra sociedad. Rodríguez (citado de Paredes I. y Avila M., 2008, pp. 284-285) plantea que:

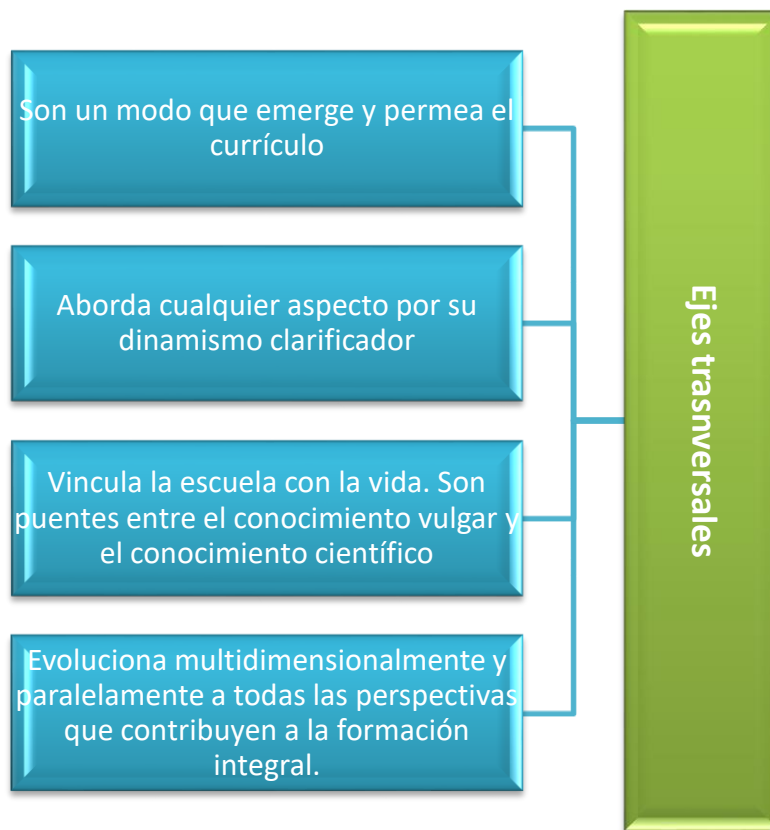
“los temas o ejes transversales son valores que están presentes en todas las áreas de conocimiento, interdisciplinarios y actuantes como dinamizadores de la realidad que, al ser sistemática, se siente atravesada por esos valores educativos, tendentes a la potenciación de la persona, a quien la llena de sentido por servir de foco orientador al educando y al educador”.

En síntesis, la transversalidad plantea nuevas formas de generar visiones, relaciona conocimientos y valores e impulsar orientaciones hacia una práctica social. Son aspectos que guían y permean el currículo en sus diversas áreas de conocimiento, que hacen posible el desarrollo de competencias tanto genéricas como disciplinares.

Sin embargo, es necesario aclarar que por transversalidad estamos hablando de un enfoque educativo mientras que cuando señalamos *ejes transversales* nos estamos refiriendo a los objetivos educativos y los contenidos que atraviesan el currículo tanto de manera horizontal (áreas disciplinares o asignaturas) como vertical (niveles educativos) favoreciendo así la interdisciplinariedad. Existen dos condiciones para que un tema o contenido sea transversal:



Para los objetivos que se plantean en este trabajo, la transversalidad es entendida como el conjunto de contenidos educativos valiosos, que responden a un proyecto válido de sociedad y educación, y que están justificados dentro del marco social en el que ha de desarrollarse toda la educación y tienen un carácter transdisciplinar. Se encuentran entrelazados en cada una de las áreas que integran el currículum, son medios que dan funcionalidad al aprendizaje, porque complementan la formación científica con una dimensión ético-moral que permite la formación de un ser humano adaptado a una sociedad en constante cambio. La necesidad de implementar en el currículo contenidos o ejes transversales es conectar la institución educativa con la realidad social (Acosta, S. R, 2002, p. 56).



Los ejes transversales actúan como ejes articuladores de la enseñanza, son elementos globalizadores que reflejan las problemáticas de la sociedad actual y según Yus (1998, p. 3) tienen las siguientes características:

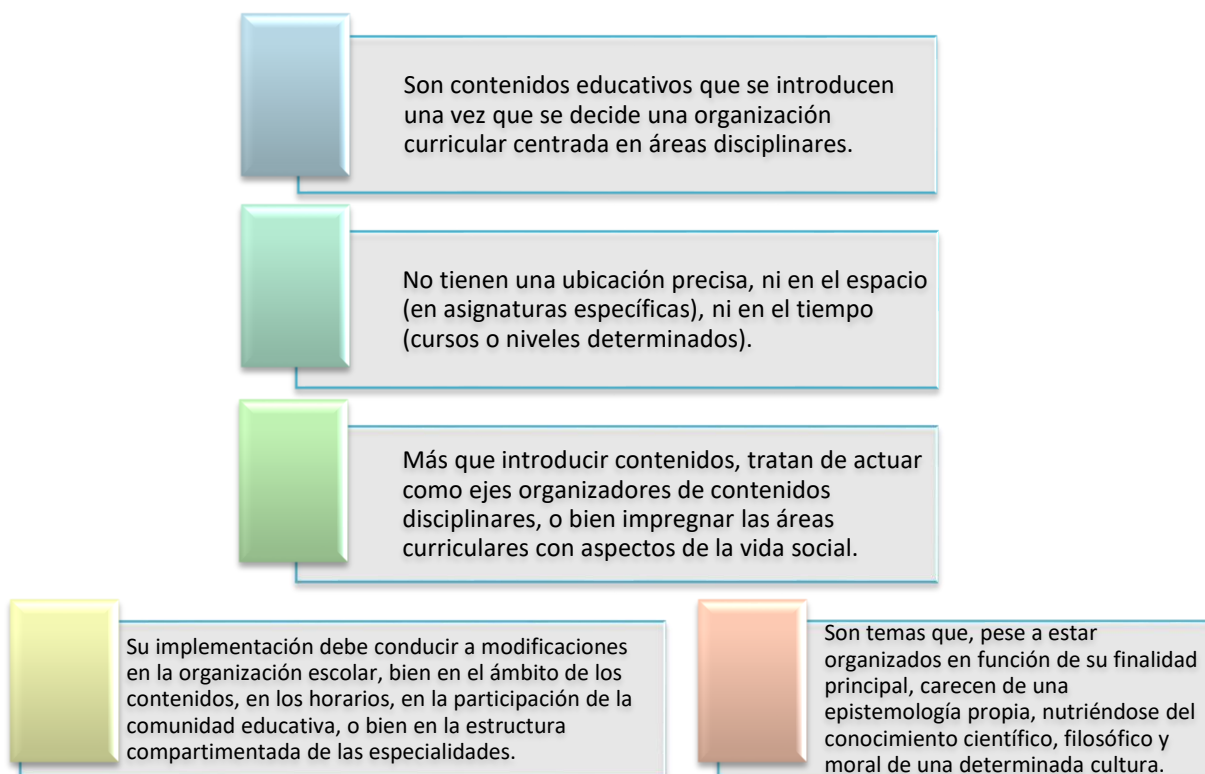
- Reflejan situaciones – problema de la sociedad actual.
- Conectan la educación con la vida, lo cual favorece el desarrollo de competencias.
- Suponen una apuesta por la educación en valores.
- Permiten adoptar una perspectiva social crítica de las situaciones que aquejan a la sociedad.

De acuerdo con Acosta (2002, p. 58) los ejes transversales se proyectan y desarrollan en tres ámbitos:



Al considerar ejes o contenidos transversales en el currículo se puede conocer e interpretar la realidad y poder actuar sobre ella, las áreas curriculares se enriquecen y se hacen más significativas con la presencia de hechos tomados de la realidad que circundan al estudiante. “Asimismo, la transversalidad adopta una actitud crítica y constructiva a favor del desarrollo de los valores éticos fundamentales, ayudando al alumno a adquirir una actitud moral, de ruptura con esquemas preestablecidos y la creación e invención de los que están por establecerse, con visión a un proyecto de vida, individual y colectivo, fomentando la solidaridad moral e intelectual” (Paredes I. y Avila M., 2008, p. 285).

Yus (1997, p. 15-16), menciona que los ejes transversales presentan las siguientes características:



Los ejes transversales hacen referencia a las grandes problemáticas que aquejan a la sociedad actual y generalmente tienen una carga importante de contenido relacionado a los valores y actitudes. Tienen un carácter globalizador y transdisciplinario.

El problema que se ha planteado hasta ahora en relación a la creación de ejes transversales es en la práctica, su puesta en marcha ha sido muy limitada entre otras cosas porque no se han definido como unos contenidos evaluables; y por otro un problema de enseñanza debido a que los docentes dan mayor importancia a los contenidos propios de su disciplina que son los que domina y sabe enseñar. Sin embargo, esto es una problemática de visión didáctica, ya que el planteamiento de que el conocimiento no es aislado permite integrar conocimientos, aspectos, situaciones, valores, actitudes, etc. en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por ello que la educación basada en competencias es una respuesta para implementar los ejes transversales, al permitir un currículo flexible y con una visión de trabajo interdisciplinar que puede apuntar a la transdisciplinareidad.






3.3. Transversalidad y currículum

El tema de la transversalidad de los contenidos curriculares es introducido al espacio de las discusiones y debates político - educativos en el marco de las reformas impulsadas en países como España (LOGSE) y Argentina (Ley Federal de Educación) durante fines de los 80 y los 90.

El término “transversal” hace alusión a la ubicación o al espacio que se pretenden ocupen ciertos contenidos dentro de la estructura curricular de cada ciclo o nivel. Estos contenidos son concebidos como ejes que atraviesan en forma longitudinal y horizontal el currículo, de tal manera que en torno a ellos se articulan los temas de las diferentes áreas de formación.

La transversalidad aparece como una intención curricular centrada en valores, que tiene como finalidad humanizar al hombre y lo que le rodea. Valores que se muestran como potenciadores de la persona. La transversalidad apunta a formar todas las dimensiones de la persona humana y de las problemáticas que aquejan a la sociedad actual.

La transversalidad es el espíritu, el clima, el ambiente humanístico y dinamizador de toda la acción educativa de cualquier centro educativo. Considerando la transversalidad en el currículo éste tiene las siguientes características:

-  El centro del currículo es la persona en todas sus dimensiones y no la materia.
-  Cada materia se ve enriquecida con la transversalidad.
-  Retoma necesidades emergentes de la sociedad actual.
-  Posibilita incorporar nuevos conocimientos sin recargar las asignaturas con más contenidos.
-  Implica una actualización permanente.

La transversalidad se visualiza en:

- ✓ Currículo explícito: Planes y programas
- ✓ Currículo implícito: Vivencia cotidiana del aula y de la institución

La transversalidad se visualiza en el planeamiento didáctico en las columnas de: “Actividades de mediación” y en “Valores y actitudes”. No debe incluirse otra columna de “competencias” o “tema transversal”.

Para llevar a cabo esta transformación del currículum se deben diseñar los ejes o contenidos transversales en trabajo colegiado, es decir, que participen los actores principales de la comunidad educativa universitaria, así como considerar las demandas de los empleadores; aunado a un análisis crítico y consensuado de las problemáticas que aquejan a la sociedad y a las que responde una profesión en particular, es decir, que respondan a las características y demandas del contexto.

Una vez definidos los ejes transversales es necesario revisar y adecuar los programas de estudios de las diversas asignaturas considerando los siguientes criterios de acuerdo con María Victoria Reizabal y Ana Isabel Sanz (1995, p. 17):

- Adecuarlos al desarrollo evolutivo (cognitivo y afectivo) de los estudiantes.

- Trabajarlos teniendo en cuenta sus conocimientos previos.
- Determinar ideas claves en torno a las cuales se aglutinen los contenidos.
- Establecer algunos contenidos prioritarios alrededor de los cuales se organicen otros.
- Desarrollarlos de manera motivadora, progresiva y significativa a lo largo de las diferentes etapas, ciclos y cursos.
- Equilibrar la incidencia de los contenidos referidos a conceptos, procedimientos y actitudes.

Los ejes transversales permiten definir el sentido de las diversas asignaturas al proporcionarles una visión de un medio para alcanzar una formación integral en los estudiantes y no como un fin en sí mismo. Asimismo, la transversalidad permite concebir el conocimiento de manera global y no fragmentada de la realidad.

3.4. Transversalidad y transdisciplinaredad

La transversalidad se sustenta en la transdisciplinaredad considerada como un mapa cognitivo común sobre un problema que comparte un marco epistémico amplio de diferentes disciplinas que les sirve para integrar conceptualmente los diversos componentes de sus análisis. La transdisciplinaredad es la unificación sistémica de todas las disciplinas involucradas.

Según Carbonell (2001, p. 47), la transdisciplinaredad y globalización se dan cuando la relación entre las disciplinas se logra en su totalidad produciendo un conocimiento común.

La transdisciplinaredad incluye la selección de problemas considerados globales e importantes, por lo que aflora una forma de pensamiento y de interpretación de la realidad. Constituye una forma de permear los saberes a través de una visión de la realidad como una manera de unir mediante conexiones o puentes la cultura escolar y la cultura social.

El planteamiento de los temas transversales aparece como algo inédito dentro del conjunto de lineamientos político - educativos de la reforma. Su novedad está en que no se trata simplemente de una propuesta de interdisciplinaredad, a la que se había recurrido en diversas ocasiones anteriores. Esta nueva forma de organización curricular, a pesar de que rescata el esfuerzo de coordinación interdisciplinario, se diferencia en que:

- a) la interdisciplinaredad plantea una forma de relación entre las diferentes áreas de tipo horizontal, por ejemplo: la resolución de problemas desde distintas perspectivas involucradas en un año o nivel escolar. En tanto, como lo dijimos los temas transversales recorren el currículo en forma diacrónica y sincrónica involucrando a diferentes áreas, y a distintos niveles dentro de una misma área.

b) además, la interdisciplinariedad solo sería completamente realizable entre áreas que compartan el mismo objeto de estudio, dedicándose, cada una, a estudiarlo desde perspectivas divergentes, mientras que la transversalidad comprometería incluso a áreas poco relacionadas entre sí. En este sentido, debe considerarse a la transversalidad con un enfoque o paradigma transdisciplinario.

c) Finalmente podemos decir que mientras la interdisciplinariedad implica el trabajo con contenidos conceptuales desde abordajes metodológicos diferentes, la transversalidad, a nuestro entender, debería manifestarse más bien en el tratamiento de contenidos conceptuales diversos intentando promover o aplicar un determinado procedimiento o contenido actitudinal. Es decir que los ejes temáticos transversales favorezcan, no sólo a la adquisición de información relevante y significativa, sino también al desarrollo de estructuras de pensamiento y de acción.

Los ejes transversales son una propuesta metodológica que permite ver diferentes aspectos de la realidad educativa que impacta directamente en la sociedad, con un eje substancial en la vida diaria de las personas y en su toma de decisiones. En el ámbito educativo implica: educar para la vida y recuperar el sentido humano; fomentar la relación y problematización entre las diferentes disciplinas; transformar actitudes en el estudiante, teniendo como base metodológica:

- La problemática del estudiante, como persona y su entorno;
- El fundamento teórico de la Transversalidad
- La inclusión y/o fortalecimiento en el Diseño Curricular y la determinación de un eje transversal en valores
- La formación docente en educación por competencias.
- El trabajo Colaborativo de academias con proyectos transversales
- Establecer las orientaciones básicas para la evaluación curricular

La tendencia de todas las instituciones educativas, es fortalecer los planes y programas de estudio introduciendo el tema de valores y actitudes aplicados a todos los ámbitos profesionales, en el caso concreto del Derecho por el grado de corrupción extendida en la práctica jurídica, constituyendo un problema social para México, a nivel nacional e internacional; sin dejar de lado que existe un gran número de profesionales del Derecho que siguen las pautas ontológicas, como deber ético social.

Por lo tanto, la pretensión de esta tiene una doble intención: la primera, insinuar un camino que conduzca a la integración de valores universitarios, en el ámbito jurídico, con verdades científicas; y, la otra, precisar, en lo posible, en la inquisición de esta vinculación entre lo que se conoce científicamente y lo que

se practica en la realidad social, las circunstancias que rodean a este problema complejo, para afrontar este reto.

En congruencia con lo anterior, es importante deslindar los alcances y limitaciones del discurso de los valores, cuyo problema esencial es precisamente la incongruencia entre el discurso y la vivencia de su mensaje. De donde infiere la urgencia de aclarar que el problema de la corrupción no se podrá resolver solamente con pláticas, conferencias, cursos, foros etc., sino que se requieren de otras estrategias y acciones educativas, que coadyuven a resolver gradualmente el problema de la corrupción, de la crisis axiológica, del sustento teórico de las diferentes posturas filosóficas, y sobre todo, el problema del conocimiento científico en su relación con la problemática moral y ética.

La transdisciplinariedad se diferencia de la multidisciplinariedad y de la interdisciplinariedad porque:

Interdisciplinariedad	Multidisciplinariedad
Todos los docentes responsables de una enseñanza integradora	Agrupar diversas disciplinas cercanas de manera independiente en un proyecto común.
Intentan promover una visión interconectada del mundo y sus relaciones.	La integración opera en el momento de la ordenación y no en los métodos, técnicas, lecturas y procesos.
Organiza los conocimientos, usando métodos que han sido utilizados exitosamente dentro de una disciplina y se transfiere a otra.	Cada disciplina aporta su visión sobre una problemática común, llegan a una conclusión o solución.
Trandisciplinariedad	
Organiza el conocimiento de tal forma que trasciende las disciplinas. Hace énfasis en (Morín, 2012, párr. 9):	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Lo que está entre las disciplinas. 2. En lo que atraviesa a todas. 3. En lo que está más allá de ellas. 	
Son características de la transdisciplinariedad:	
<ul style="list-style-type: none"> • El diálogo entre la diversidad de saberes humanos. • Complejidad de los saberes. Se aspira a un conocimiento relacional, complejo que nunca será acabado y por tanto requiere de revisiones constantes. • Considera múltiples visiones sobre un mismo objeto de estudio. • No rechaza las disciplinas sino la visión de que el conocimiento disciplinario es totalizador. 	

Así la transdisciplinariedad permite tener una visión más amplia de los problemas sociales a los que se enfrenta el ser humano y la educación formal. De acuerdo con Morin (2012, p.4) la multi y la interdisciplinariedad son formas intermedias que rebasan a parcialmente los límites de los contenidos disciplinarios.

3.5. Evaluación de la transversalidad

La transversalidad debe ser evaluada desde una visión integrada y formativa, mediante una práctica colectiva, que valore la acción y los discursos con una mirada en perspectiva hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje en evolución hacia un nivel de logro competente profesionalmente hablando que involucre un compromiso ético con la sociedad.

Pueden emplearse los siguientes instrumentos de evaluación:

- De observación: listas de cotejo, escalas, diario de campo, registro anecdótico y
- Técnicas cualitativas como portafolio, mapas semánticos, círculos analíticos, entre otros.

La evaluación deberá llevarse a cabo tanto desde el currículo explícito como del currículo implícito.

3.6. Implicaciones de la incorporación de la transversalidad al currículo

- Revisiones continuas en donde planes, programas, actividades, metodología, evaluación y materiales de estudio que utilizan los docentes coincidan y sean congruentes.
- Diseñar tareas que representen un reto cognitivo para los estudiantes en las que se promueva la resolución de problemas con una visión integral lo cual implica que se consideren diversos puntos de vista desde diversas áreas curriculares.
- Resolver problemas globales en un mundo global. Para esto los docentes requieren comprender el área y contenidos de la asignatura, materia o ciclo para poder plantear preguntas o retos abordables propios de los contenidos a revisar. El docente requiere tener una visión amplia para considerar los ejes transversales en su resolución.
- Se requiere capacitación específica para el desarrollo curricular.
- Trabajar de manera transdisciplinar entre las áreas curriculares, materias o asignaturas.
- Evaluación continua.

Capítulo 4

Fundamentos Teóricos de los Valores en el Contexto de la Educación Jurídica

4.1 La Actividad Humana

Hablar de formación de valores, sin referirse a las diferentes concepciones que del ser humano han existido a lo largo de la historia, dejaría incompleto el panorama teórico y sin fundamento a cualquier propuesta posterior.

¿Qué es el hombre? Pregunta fundamental de la filosofía, tiene en la tradición occidental varias respuestas, al menos existen una concepción y cinco teorías en relación con el concepto del hombre:

- La primera de ellas, se remonta a la tradición judío-cristiana, al concebir al ser humano como una creación divina, su sustento no es científico, ni lógico, sino que se basa más bien en la fe religiosa.
- La segunda, que se remonta al periodo clásico de la filosofía griega, fue acuñada por los filósofos estoicos, aun cuando tradicionalmente se le atribuye a Aristóteles. Esta es la concepción que habla del hombre como “animal racional”, es decir, una definición por género próximo y diferencia específica. Seguidores de este enfoque fueron Santo Tomás de Aquino, Francisco Suárez, Descartes, Leibniz y Kant entre otros.
- Una tercera teoría es aquella que suma a la anterior la necesidad de reconocer en el ser humano la parte espiritual, interna. A ella se suscriben San Agustín, Sorèn Kierkegaard y Max Scheler, entre otros más.
- La cuarta, la sostiene Ernst Cassirer, quien ve en la cultura, es decir, en los productos de la Humanidad el conjunto de sistemas simbólicos que lo representan. Lo ético, por ejemplo, es una forma simbólica de expresión de la naturaleza humana.
- Finalmente, se encuentra aquella teoría que considera al ser humano, como un ser evolucionado y a la que se adscriben científicos y filósofos tales como Darwin, Spencer y Malthus.

4.2 La Formación de la Persona

En un mundo donde cada vez es mayor la intolerancia, los procesos pedagógicos de formación de valores en las nuevas generaciones parecen ocupar un lugar de

gran relevancia en el proceso, más amplio, de formación que supone la actividad escolar.

La actividad educativa es una actividad humana en cuanto transforma a la realidad de manera intencionada y determinada históricamente, conforme la sociedad se ha ido modificando y creando necesidades diversas, esa intencionalidad se ha ido adecuando a estas necesidades. Por ejemplo, al constituirse los imperios de la antigüedad, fue necesario, entre otras cosas, llevar un registro de las propiedades territoriales, de sus dimensiones, del árbol genealógico de las familias reinantes, de los impuestos recaudados, de sus encuentros con otros pueblos, de la guerra y de la paz; de ahí nacen la escritura, la historia, la matemática y la geometría y, con ellas, otros campos del conocimiento que en periodos anteriores no eran considerados indispensables.

La tarea educativa es, sin lugar a dudas, una actividad humana que se ha realizado desde que el ser humano vive en sociedad. La necesidad de supervivencia, primero frente a los retos de la naturaleza y, enseguida, los que se enfrentan en la diaria convivencia, así parece demostrarlo. Evidencias de lo que aquí se afirma se encuentran en documentos históricos y todo hace suponer que del mismo modo se operó en la época prehistórica. A través de la práctica educativa, el ser humano también conoce, es decir, realiza otro tipo específico de actividad, la actividad cognoscitiva, por medio de ésta, el sujeto se relaciona con el objeto, adquiere dominio sobre él y lo describe, explica, se apropia y lo transforma.

A través de su actividad es que el hombre transforma, conoce y valora, trasciende la relación sujeto – objeto y alcanza el nivel de lo intersubjetivo, de la actividad práctica a la cognoscitiva y de ésta a la valorativa y comunicativa.

Esta actividad se realiza siempre en sociedad y en su interior nos regimos por reglas y normas de las cuales las más esenciales son las normas morales que rigen la moralidad. Sin embargo, si todo quedara solucionado en este nivel, significaría que el desempeño moral es heterónimo, no obstante, el hecho de ser entes que valoran, es decir, de tener la capacidad de valorar o realizar actividad valorativa transforma al ser humano en una entidad potencialmente autónoma. Precisamente la función social que cumplen los valores expresados en las normas de convivencia, se actualizan a través de la orientación valorativa que como expresión de la práctica, está condicionada socialmente y actúa en correspondencia con los intereses ideológicos que representa.

4.3 Elementos Esenciales del Proceso Formativo

La escuela, como hoy la conocemos, entendida como una institución que forma parte de un Sistema Educativo Nacional, tiene su origen en otro tipo de necesidad, la de masificar la educación como una premisa básica para el desarrollo económico de los países capitalistas emergentes. Sin embargo, en términos generales, el proceso educativo se entiende:

Como un proceso en el cual el ser humano recibe desde su nacimiento una diversidad de influencias por parte de la sociedad, que identifica en su vida adulta, con una determinada concepción del mundo natural, social y personal, siendo en este sentido determinado por el momento histórico que le ha tocado vivir. Así, el elemento mediador, en el que la necesidad es la fuerza motriz que lleva a esa actividad a obtener resultados, es la práctica. Actividad intencionada, en cuanto a que expresa de manera concreta las necesidades del sujeto, que motiva el interés, que plantea fines específicos, que utiliza algunos recursos como medios y obtiene determinados resultados. Es en este sentido que la educación debe entenderse como un fenómeno social.

El proceso formativo, o de enseñanza-aprendizaje, contiene en su seno dos procesos, el de instrucción y el de educación, el primero relacionado con los conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas y, el segundo, con la interiorización de creencias, convicciones, normas y valores. Por tanto, la pedagogía tiene como objeto de estudio al proceso educativo en tanto estudia la formación de la personalidad humana.

La relación que internamente se presenta entre los objetivos educativos, los contenidos educativos, el problema, los métodos, la forma, el medio y la evaluación otorgan el carácter sistémico del proceso en cuanto obedece a las leyes pedagógicas que establecen la relación entre los objetivos y cada uno de los componentes del sistema.

Podemos definir al proceso docente-educativo como aquel proceso que, como resultado de las relaciones sociales que se dan entre los sujetos que participan, está dirigido, de un modo sistémico y eficiente, a la formación de las nuevas generaciones, tanto en el plano educativo como instructivo (objetivo), con vista a la solución del problema social: encargo social, mediante la apropiación de la cultura que ha acopiado la humanidad en su desarrollo (contenido); a través de la participación activa y consciente de los estudiantes (método); planificada en el tiempo y observando ciertas estructuras organizativas estudiantiles (forma); y cuyo movimiento está determinado por las relaciones causales entre esos componentes y de ellos con la sociedad (normas), que constituye su esencia.

Es en esa formación que encuentra su sentido el quehacer docente, al preparar al ser humano para vivir en sociedad. Al asumir el Estado la tarea de educar a los ciudadanos, este compromiso se concreta en los Sistemas Educativos Nacionales. Así, en México, desde la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, es el Estado quien establece los fines del proceso docente-educativo, sus enfoques particulares, de cada nivel, grado y asignatura, plasmados en los Planes y programas de estudios.

Por último, la finalidad de ese proceso docente educativo es la formación de la personalidad de los educandos, para ello es que se desarrollan al interior del aula los diferentes procesos didácticos y comunicativos, a través de los cuales logra su concreción la actividad formativa de la escuela.

De esta manera, se puede sostener que la educación abarca al menos tres procesos sistemáticamente integrados que interactúan entre sí, determinando en cierta medida la manera como el ser humano capta la realidad, la asume e interviene, al tiempo que es determinado social e históricamente:

- Como fenómeno social.
- Como proceso docente-educativo.
- Como proceso de desarrollo de la personalidad.

4.4 La Formación de Valores

¿Por qué se sostiene en la actualidad que la formación de valores es una necesidad urgente en la sociedad?

Parafraseando a la Maestra en Investigación Educativa, Silvia Schmelkes (2009 pp.1-10), eso es debido a que el entorno histórico social ha cambiado en los últimos decenios y, en consecuencia, lo han hecho los valores que se manejan a su interior. El problema radica en que no se han generado nuevos valores, o al menos, no son universalmente aceptados a causa del deterioro de las relaciones sociales, la política devastadora del neoliberalismo, la corrupción de los gobiernos, la injusticia y la impunidad pero sobre todo, por la falta de alternativas a esta situación que trae como consecuencia el deterioro y en ocasiones la pérdida de los valores cívicos, nacionales y culturales. En muchos países como es el caso de los latinoamericanos, la formación de valores va acompañada de una necesaria formación ciudadana en derechos humanos, cívicos, jurídicos y en educación ambiental.

La formación de valores supone una relación entre la persona en tanto particular, con la comunidad entendida como lo general, de lo interior con lo exterior, es

decir, de la interiorización de las normas con las regulaciones y valores comunitarios, de lo individual y lo colectivo, o sea, del reconocimiento de sí mismo con el reconocimiento de valores y normas compartidas y por tanto, legítimas. Si bien es cierto que una de las funciones de la educación ha sido siempre la formación en valores, teoría y práctica ya no se corresponden. No obstante, las propuestas educativas suponen siempre una propuesta que involucra a los valores. Entonces, ¿por qué la escuela es el espacio más adecuado para desarrollar los procesos de formación de valores?

Porque en ella, dice la Maestra Smelkes, es posible el abordaje sistemático de los contenidos, en su descubrimiento, apropiación y fundamentación de los criterios de juicio que se requieren para desarrollar la autonomía en cuanto se refiere a los valores, como lo han asentado Piaget y Kohlberg. A lo que habría que agregar como un proceso intencionado, la formación de habilidades cognitivas (análisis, argumentación y valoración moral), competencias comunicativas y capacidad para investigar y sistematizar la información obtenida.

a) La Filosofía y los Valores

El concepto de valor aparece en la literatura especializada moderna, por primera vez en el campo económico, es precisamente Adam Smith quien lo utiliza, posteriormente quienes más han desarrollado este concepto son los filósofos, a grado tal, que a finales del siglo XIX surge una disciplina, parte de la filosofía, conocida con el nombre de Axiología o Teoría de los Valores, entre sus principales representantes cabe mencionar a Alexius Meinong (1848-1915), H. Lotze (1817-1881) y W. Windelband (1817-1881).

En el campo de la filosofía, el tratamiento del problema de los valores se remonta a la filosofía clásica de la antigüedad con Platón y Aristóteles, siguiendo un hilo conductor que lleva de Santo Tomás de Aquino, Luís Vives, Juan Bautista Vico, Charles Sanders Pierce, John Dewey y Jean Piaget. Por otra parte, destaca el interés que ha despertado la noción de virtud o valor en la filosofía Mexicana contemporánea, donde se encuentran autores como Silvia schmelkes.

Actualmente hay consenso en aceptar que un “valor” desde la perspectiva de la filosofía es un concepto relacional entre el sujeto y el objeto, lo que cancela la larga disputa entre la posición objetivista y la subjetivista de los valores; sin embargo, no nos debe sorprender que esta posición consensuada provenga de pensadores con una fundamentación tan diversa como tendencias hay en la filosofía. Autores como Risieri Frondizi (1972), Adolfo Sánchez Vázquez (1969), y otros, de una u otra manera coinciden en ese sentido.

Históricamente, la sociedad erige sus principios valórales. Se dice que sólo lo valioso es digno de vivirse, de construirse, de defenderse y, en este tenor esos principios valorativos rigen la conducta y acciones de los seres humanos en todos los ámbitos de su vida.

Lo anterior se puede constatar en cada uno de los actos que se realizan, siempre hay necesidad de evaluar, es decir, de emitir un juicio de valor acerca de algo o alguien. En los objetos se tiene una doble caracterización:

- a) como objeto natural.
- b) como objeto humano o humanizado.

Considerado como objeto humanizado, que puede tener diferentes tipos de valor, ya sean estos estéticos, utilitarios o económicos entre otros, el hombre vale no como objeto en sí, sino para el hombre.

Una característica de los planos de análisis anteriormente expresados, radica en la posibilidad de que no siempre coincidan dado que los motivos e intereses que mueven a un individuo o una comunidad pueden llegar a ser diferentes de los expresados positivamente a través de las leyes y normas institucionales.

Los valores sociales tienen esa peculiaridad, como lo expresa el propio Dr. Fabelo Corzo (2004, p. 8): “En el ámbito social –de acuerdo con estos tres planos de análisis -, es posible encontrar, además del sistema objetivo de valores, una gran diversidad de sistemas subjetivos y un sistema socialmente instituido. Desde la primera perspectiva, y a modo general, los valores están siendo referidos al conjunto de fenómenos, objetos, acciones que de una u otra manera inciden en la vida del ser humano tanto positiva como negativamente. El segundo plano o perspectiva Esta delimitado por la cultura y la tradición tanto de un pueblo como de la propia humanidad, de ahí su carácter histórico-social y se refiere a la manera como ese individuo o esa sociedad conceptualiza a esos valores. Finalmente, en el terreno de lo institucional refiere a las normas, leyes y principios que originados por determinada ideología se establecen de manera positiva para regir los diferentes ámbitos de la vida de una comunidad, pueblo o nación, y que establecen a su vez premios y sanciones.”

Por otra parte, las acciones humanas en ocasiones son objetos de valoración y lo son también las personas mismas.

Tener como punto de referencia a los valores, significa distinguir aquello que es digno de alcanzarse, de aquello que no lo es, lo que en la axiología se conoce como polaridad, de manera que, frente a lo valioso, algunos autores consideran que existen valores positivos y valores negativos, sin embargo, en este trabajo

sólo se parte de la existencia de los valores como significados socialmente positivos. Su contrario, el antivalor es lo no valioso, lo que no tiene significado social positivo.

Una vez establecido que es lo valioso, el hombre tiene la posibilidad de jerarquizar dichos valores en función de sus intereses, motivaciones o influencias del medio social. La problemática de los valores, en cuanto tal, surge cuando ante determinada situación existen varios caminos a seguir bajo la guía de valores contradictorios, por ejemplo, cuando la amistad se contrapone a la responsabilidad.

Actualmente el tema de los valores ha tomado mucho interés de parte de los estudiosos debido a los cambios en la vida de la sociedad contemporánea en sus diferentes campos de acción, como es el caso de la educación.

Un valor es un fenómeno en el que está presente la relación entre lo subjetivo y lo objetivo, que de una u otra manera expresa a nivel superior la personalidad del individuo. Un ser humano sin valores, puede ser conocido como ser viviente, como un organismo, como un elemento más de la naturaleza, pero nunca como una persona que piensa y siente, actúa y en su actuación expresa siempre determinados valores, es decir, formas determinadas de concebir y apreciar a la realidad, a la sociedad, a las demás personas, sus relaciones y acciones, y a la naturaleza en general.

b) La Aportación Histórico-Social.

Las ciencias sociales e históricas también han aportado información valiosa que permite ir construyendo el objeto de estudio de este trabajo, es decir, el proceso de preparación ética y pedagógica de los docentes de educación primaria para la formación de valores.

Se debe destacar que los aportes de las ciencias históricas sociales al estudio de los valores consisten fundamentalmente en tres aspectos:

Primero. En la sociedad coexisten diferentes escalas de valores, dependiendo del grupo social al que se pertenezca.

Segundo. Existen valores cuya vigencia es temporal.

Tercero. Existe un grupo de valores, los llamados universales, que se mantienen independientemente del tiempo y el lugar.

De estos aspectos, se concluye inicialmente que existe la “pluralidad”, el “progreso histórico”, pero también, cierto tipo de valores “intemporales”.

Bajo esta óptica se han escrito numerosos trabajos, solamente para mencionar los que se han realizado en México, se encuentran el de Rafael Segovia “La Politización del Niño Mexicano” (1975), el de Susana García Salord y Liliana Vanella “Normas y Valores en el Salón de Clase” (1992), de Eduardo Weiss “Los Valores Nacionales en los libros de texto de Ciencias Sociales: 1930 – 1980” (1982), y el de Teresa Yurén “La Filosofía de la Educación en México” (1994), estudios representativos de la sociología de la educación, la política educativa, la historia, la hermenéutica y la psicología social que buscan diferentes perspectivas desde donde analizar el fenómeno de los valores en su expresión histórica, social, psicológica y filosófica.

Existen también trabajos como el de Ana Hirsch “México: Valores nacionales. Visión panorámica sobre las investigaciones de valores nacionales” (1999) y el de Sylvia Smelkes “La escuela y la formación valoral autónoma” (1997), que desde la perspectiva de la sociología integran los trabajos de investigadores mexicanos sobre los valores y la formación valoral en la paz y los derechos humanos de las dos últimas décadas.

c) Los Valores en la Historia de la Educación en México

Parafraseando a la doctora Yurén Camarena (2008), la historia de los proyectos educativos en México y sus fundamentos axiológicos han mantenido generalmente una respetable distancia entre las aspiraciones de la comunidad, el sistema objetivo de valores y los valores expresados en dichos proyectos, es decir, se incumple con la tarea del Estado como educador.

La propuesta que nace con el México independiente es el resultado de una influencia tardía del pensamiento ilustrado europeo en la ideología de los intelectuales mexicanos de la época. Debido a ello y, en sentido estricto, aun cuando los visos de una modernización se habían hecho sentir desde finales del siglo XVIII, ésta sólo existía en la letra, pero escasamente en la práctica cotidiana. La sociedad del siglo XIX, sobre todo la de los primeros años del México independiente, vivía en el contexto de un régimen censatario que por principio impedía la equidad social tanto de hecho como de derecho.

Fue hasta la época postrevolucionaria que, en 1921, al fundarse la Secretaría de Educación Pública, algunos de los valores socio-educativos proclamados por los intelectuales de la independencia pudieron hacerse realidad gracias a que las condiciones así lo facilitaron al adecuarse el proyecto teórico con la realidad social y política imperante.

No obstante, y gracias al embate del proyecto popular basado fundamentalmente en la aspiración del pueblo mexicano a una vida mejor, la fracción liberal de los intelectuales y políticos del nuevo México independiente impusieron una concepción inicialmente ilustrada y posteriormente basada en el positivismo de Augusto Comte que impulsó de manera significativa el desarrollo de la educación. Algunos autores le llaman al siglo XIX el siglo del Educacionismo, debido a su creencia en que la educación del pueblo, y solamente la educación, era la panacea para remediar todos los males que aquejaban a la empobrecida e ignorante sociedad mexicana de la época.

La influencia de la Ilustración en México se dejó sentir en la segunda mitad del siglo XVIII, impactando de manera sustantiva al ámbito educativo. Resultado de esa influencia fue la fundación de diversas instituciones educativas con una perspectiva diferente a la escolástica que aún prevalecía en el México previo a la Independencia. El Colegio de las Vizcaínas, para señoritas (1767), y las instituciones de formación profesional como la Real Escuela de Cirugía (1768), la ilustre Academia de las Nobles Artes de San Carlos, donde se estudió pintura, escultura y arquitectura (1781), así como el Jardín Botánico (1788) y el Real Seminario de Minas (1792). Estos acontecimientos significaron un cambio relevante en la concepción del mundo del naciente pensamiento ilustrado mexicano.

En esta tarea destaca la actividad de los Jesuitas Francisco Javier Clavijero y Francisco Xavier Alegre. Su contraparte, la Real y Pontificia Universidad de México, entretanto, permaneció anquilosada y detenida en una época que ya jamás volvería; en ella se practicaba la enseñanza como en los mejores tiempos del medioevo a través de los clásicos métodos didácticos de la *Lectio* y la *Disputatio*, los contenidos del Trivium, que integraba a la gramática, la retórica y la lógica o dialéctica; y, el *Quadrivium*, es decir, la geometría, la aritmética, la música y la astronomía. Dicha institución tuvo en el siglo XIX una vida muy inestable hasta que finalmente fue clausurada. Actualmente ha sido reabierto como una moderna institución de altos estudios para el clero mexicano.

Queda constancia de lo anterior para ejemplificar los cambios operados en el México de la Independencia y también como introducción de lo que a continuación se expone. De acuerdo con Yurén Camarena (2008), puede sostenerse que en el periodo que abarca de la época de la independencia hasta la época del Porfiriato, existen tres criterios de orden axiológico correspondientes a tres grandes etapas que cubren ese periodo:

- De 1810 a 1833, el de autonomía.
- De 1833 a 1857, el de civilización.
- De 1857 a 1910, el de orden y progreso.

A los cuales agregaríamos, con base en los criterios que propone el Dr. Eduardo Weiss y los propios las etapas siguientes:

- De 1921 a 1946, el de la postrevolución.
- De 1946 a 1976, del crecimiento estabilizador.
- De 1977 a la fecha, el del neoliberalismo.

d) La Psicología y la Formación de Valores

Los aportes que la psicología ha ofrecido a la formación de valores es, indudablemente, de gran relevancia, en primer término se puede señalar el relacionado con las teorías de la personalidad, que con una larga historia han ido abriendo camino desde las concepciones iniciales que tenían que ver con rasgos, funciones, tipos, factores hasta las más actuales como son la psicoanalítica, la conductista, la humanista y la dialéctica.

El término personalidad alude al conjunto de rasgos que caracterizan a un sujeto. Algunos autores tienden a influir dentro del término todo tipo de rasgos – intelectuales, motivacionales, temperamentales, mientras que otros solo consideran los no cognitivos.

“Tendencias más recientes sugieren que sólo teniendo en cuenta las actividades cognitivas del sujeto y las diversas situaciones es posible elaborar una teoría comprensiva de la personalidad”. (W. Mischel, 1973, p. 232 citado de Sánchez, Sergio, 1995, p. 1099).

Los paradigmas teóricos más generales sobre la personalidad son, el conductismo, el humanismo y el cognitivismo. Se considera que en el paradigma cognitivista convergen tres teorías importantes: el constructivismo, el sociohistórico cultural y el procesamiento de información. Existen otras teorías y corrientes significativas como son la gestalt y el psicoanálisis, este último de gran influencia en la psicología, por lo que el presente análisis da inicio con esta corriente:

El precursor del psicoanálisis, Sigmund Freud, consideró que la personalidad se rige por tres estructuras interdependientes: el ello, el yo y el superyo. El ello constituye la parte instintiva de la personalidad y se forma por medio de la libido, el inconsciente y se tiene acceso a ella sólo mediante el impulso sexual.

El yo es la parte consciente, real, la que se presenta a los demás y es moderada por el superyo. El superyo constituye la estructura mental que se forma a partir de las reglas que rigen la sociedad. Se dice que si en los primeros años de vida no se crean las bases para la formación de esta estructura, el instinto regirá la vida y no la conciencia moral.

El superyó es la parte intermedia entre el yo y el ello, es una estructura subconsciente que mediatiza la consciente y la inconsciente. Los exponentes principales del psicoanálisis fueron Anna Freud, Carl Gustav Jung y Alfred Adler.

El conductismo, cuyos precursores clásicos fueron, Watson, Pavlov y Thorndike, tiene su fundamentación filosófica en el positivismo y el pragmatismo y su base primaria, en los estudios de la personalidad como un proceso que se rige por las condiciones externas que condicionan la conducta del individuo, por eso su principio clásico radica en la relación Estímulo – Respuesta.

La aplicación de los conocimientos conductuales a la educación se debe a Thorndike. Sin embargo, el Neoconductismo de B. F. Skinner ha sido el modelo de mayor arraigo en Latinoamérica y sostiene que ante un estímulo premeditado se puede producir una respuesta condicionada, por ello se denomina condicionamiento operante.

El humanismo, es considerado, en alguna medida, como una teoría intermedia al igual que la gestalt y sus exponentes principales fueron Carl Rogers y Abraham Maslow. Para estos psicólogos, los valores, sentimientos y pensamientos constituyen factores de legitimación y comprensión de la conducta humana.

Dentro del paradigma cognitivo evolutivo existen tendencias que priorizan el conocimiento social, por ello se les conoce con el nombre de teorías socio cognitivas, las más conocidas son la teoría constructivista y la socio-histórico cultural.

El paradigma constructivista gestado por Jean Piaget, parte de la idea de que el conocimiento es resultado de la interacción del sujeto con el ambiente, donde el sujeto tiene una posición activa en la construcción del conocimiento.

Para el paradigma socio histórico cultural la formación de la personalidad es resultado de un proceso de desarrollo cultural. Para Vigotsky, la historia del desarrollo cultural del niño nos conduce a la historia del desarrollo de la personalidad. Además, menciona que “cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos diferentes. En primer lugar, aparece en el plano social y después en el plano psicológico. En principio aparece entre las personas como una categoría interpsicológica. Esto es igualmente cierto con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la voluntad” (Vigotsky, 1995, p. 150).

Por otra parte, han sido sumamente valiosos los aportes realizados por éstas en el campo del desarrollo del criterio moral, donde se puede identificar las siguientes concepciones:

La teoría del psicoanálisis, supone que la conciencia moral no es algo innato y se va conformando a partir de la superación del complejo de Edipo, aproximadamente a los cinco años y se alcanza su consolidación entre los seis y siete cuando se pasa de una moralidad heterónoma a una autónoma.

Eric Erikson, (2018, p. 301), será quien estudie específicamente el concepto de autonomía, para él, el punto de referencia está en la familia, la sociedad y la cultura. Identifica la conciencia moral con el superego, es decir, como un tipo de control del ego.

A la teoría conductista se le concibe más como un paradigma común que un enfoque específico relativo al desarrollo del criterio moral. Su modelo paradigmático concluye en la no existencia de una conciencia moral como experiencia mental o subjetiva. Si toda conducta es aprendida, entonces, la conducta moral también lo es.

Los cambios en la conducta dependen del medio en el cual se desarrollan los individuos, por eso no hay nada interno “no conocido”, si se quiere modificar la conducta individual es necesario cambiar el ambiente físico y social. En ese sentido, un control social estricto y riguroso, moldea la conducta del individuo a través del reforzamiento operante, por tanto, no hay enseñanza moral, hay control.

“El grupo ejerce un control ético sobre cada uno de sus miembros, principalmente a través de su poder para reforzar o castigar. Este poder se deriva de la totalidad de los componentes del grupo y de la importancia de los demás en la vida de cada uno de los miembros” (Skinner, B. F., 1971: p. 298).

Esta distinción es estructural, no funcional, es decir, no es que se apliquen a dos contextos diferentes, sino que atienden tanto a una forma distinta de conceptualización como de desarrollo de su comprensión. Las reglas morales tienen una jerarquía superior en cuanto suponen la integridad de una persona, en tanto que una convención social no llega a tal grado o nivel de especificidad.

Las niñas y niños tienen esta noción desde edad temprana, la cual se puede modificar a lo largo de su vida. Del desarrollo de las convenciones sociales, se sostiene que se construyen a través de estructuraciones progresivas en siete niveles:

- De los seis a los siete años, la aceptación de la norma parte de cierta uniformidad percibida, la razón la tiene quien sostiene esta norma.
- De los ocho a los nueve años, la norma es arbitraria, y en consecuencia, convencional.

- De los diez a los once años, la norma es convencional, pero reviste autoridad.
- De los doce a los trece años, si la regla es arbitraria es entonces cambiante y si es así, lo que yo opino es lo mejor.
- De los catorce a los dieciséis años, la norma desempeña una función social en tanto hace que el individuo sea o no parte de un grupo.
- De los diecisiete a los dieciocho años, Las normas se legitiman por su uso, no son más que meras costumbres no cuestionadas.
- De los dieciocho a los veinticinco años, las normas facilitan la interacción social y son resultado del consenso.

Otros autores sostienen, que es el desarrollo social o interpersonal y no el desarrollo cognitivo, el que condiciona las relaciones interpersonales. Su modelo de análisis es bifactorial, centrado en el individuo y en la adopción de roles.

La cognitiva evolutiva, está representada por Jean Piaget, quien establece una distinción entre la moral convencional y la moral racional, lo que le proporcionó una concepción de moralidad que supera todo sociologismo y que se aproxima relativamente al concepto genérico de autonomía, de ahí mantiene que existe una transición de lo heterónomo a lo autónomo.

De manera similar al desarrollo de las estructuras cognitivas, el criterio moral se sucede conforme a la edad del individuo, así, de los 6 a los 8/9 años, dicho criterio se rige por una concepción heterónoma de las normas morales, la que de acuerdo con Piaget se modifica de acuerdo con los procesos educativos las cuales alcanzan un estadio de autonomía aproximadamente a los 10 años de edad. Autonomía que se limita con la existencia de las normas impuestas por la convivencia humana.

Precisamente en función a estas dos vertientes, la heterónoma y la autónoma, es decir, a la regla externa y la norma interna producto de la interacción del individuo con su medio social, es lo que conlleva a través del respeto mutuo a la transformación de la conducta cotidiana.

Aun cuando Piaget demostró que la formación moral va más allá del respeto a las reglas, sino que supone de la internalización de la norma, no logró descubrir la génesis del criterio moral; asunto que ocupó a Lawrence Kohlberg, quien centró su investigación en el juicio moral, este diferenció entre forma y contenido de los juicios morales, donde por forma entendía el razonamiento o forma elaborada ante una situación determinada de conflicto, y por contenido a los enunciados valorativos con justificación.

Dos son los factores que Kohlberg asume como condiciones necesarias para el desarrollo del juicio moral: El desarrollo cognitivo, que considera natural y evolutivo y a partir del cual explica cómo el ser humano va adquiriendo madurez en cuanto a su juicio moral. Dicho desarrollo se va constituyendo a través de seis

estadios que tienen su punto de partida a los doce años y van de un primer nivel en el cual el ser humano es todavía ajeno a los significados de las normas, hasta el último nivel que en su sexto estadio se caracteriza por una moralidad basada en principios. El otro factor referido por Kohlberg es la adopción de perspectivas, que tiene que ver con la interacción del individuo y su entorno social y cultural.

Finalmente, Carol Gilligan seguidora de L. Kohlberg, aporta un enfoque de género a la problemática que se analiza. Ella supone que existen dos maneras diferentes de comprender los conflictos de tipo moral y las relaciones interpersonales: una femenina y otra masculina. En la perspectiva femenina prevalece la preocupación por las otras personas y los sentimientos de ayuda, en oposición a la masculina desde el principio de individuación o separación.

Por cuanto a las teorías del aprendizaje, se parte del criterio siguiente, existen dos tipos de teorías, aquellas que parten de la idea de que es el medio ambiente el que determina al aprendizaje humano, a las cuales se les denomina “ambientalistas” y que abarcan un abanico de corrientes y teorías muy diversas como pueden ser la etología, el psicoanálisis, el conductismo, el humanismo y algunas corrientes cognitivas.

Por otra parte, las que se denominan “interaccionistas”, es decir, las que conciben el aprendizaje como una interacción entre el individuo y el medio que les rodea, en esta agrupación encontramos las corrientes constructivista de Jean Piaget, para quien el desarrollo determina al aprendizaje y la Histórico-socio-cultural de Lev Semiónovich Vigotsky, que sostiene que el aprendizaje apoya el desarrollo del individuo, al integrarse éste al medio socio-cultural que le rodea, lo que le permite desarrollar sus funciones psicológicas superiores, así como lo que él llama la “zona de desarrollo próximo” mediante el apoyo de sus pares, maestros y familiar.

VII. Propuesta de Instrumentación de la Educación en Valores como Eje Transversal en el Nivel Superior

A través de la Planeación Prospectiva, de Godet (1996, p. 73-106), Bas (2002, 73-150) y Miklos y Tello (2003, 75-141) se retomaron y adaptaron métodos, que permitan a la investigación un proceso sistemático y participativo, que permitan recopilar conocimientos sobre el futuro y construir visiones a mediano y largo plazo, con el objeto de poner en contacto a los protagonistas del cambio con diversas fuentes de conocimiento, para desarrollar visiones estratégicas y obtener conocimiento para anticiparse al futuro. Con todo ello se pretende incorporar el conocimiento de los retos y oportunidades existentes a largo plazo con el proceso de toma de decisiones inmediatas y que estén relacionadas con la realidad presente y los actuales procesos de decisión.

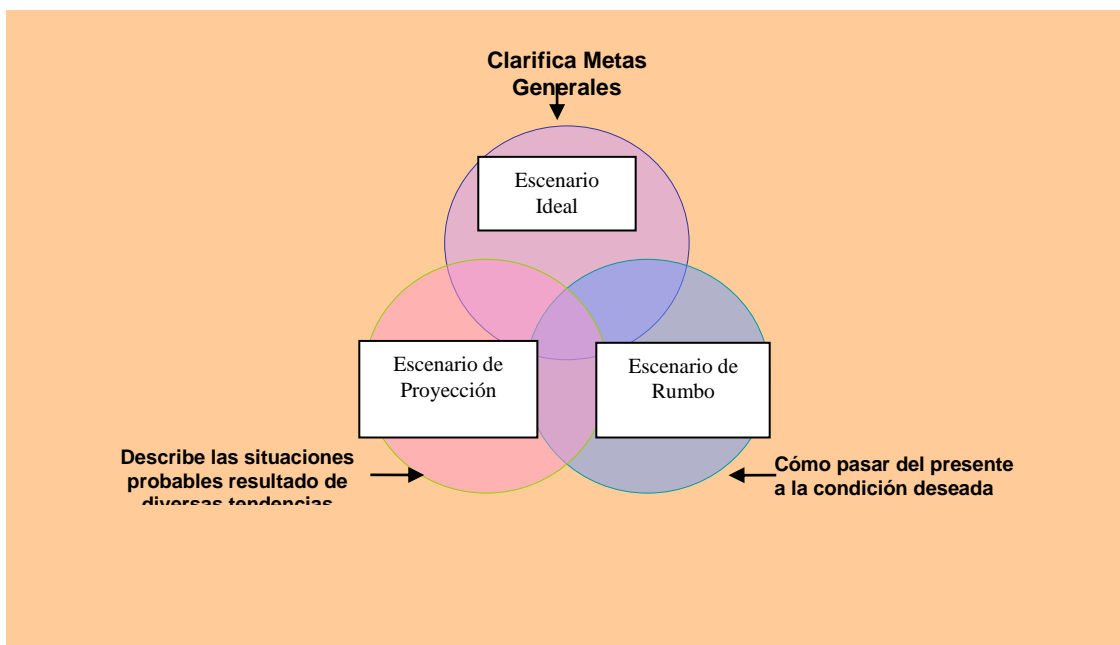
La prospectiva de la investigación se sostiene en tres estrategias esenciales: La Visión a largo plazo, su Cobertura Holística y el de Comunidad. Éstas se conjugan armónicamente para ofrecer escenarios alternativos (¿hacia dónde ir?), su evaluación estratégica (¿por dónde conviene ir?) y su planeación táctica (¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Con qué? y ¿Con quién?):

- Visión a Largo plazo. Esta estrategia tiene la extraordinaria ventaja de priorizar el largo plazo sobre el corto, esto significa que para poder diseñar una estrategia, es decir “el mejor camino”, lo más importante es definir para dónde vamos, ya que ella es materia de prospectiva. Por ello, el largo plazo es prioritario y determinante sobre los cortos plazos.
- Cobertura Holística. (visión del todo por encima de las partes). Permite ver el todo y sus partes a efecto de operar mejor la complejidad que ha de presentarse, incluido un manejo más fino de los indicadores adecuados y su causalidad, identificando cuales son los más trascendentes, constituyendo un elemento esencial de la prospectiva. La utilidad de este planteamiento se explica de la siguiente manera: Hoy en día se trabaja con los indicadores que permiten analizar en función de lo que está disponible del fenómeno pasado y del fenómeno presente, pero el fenómeno del futuro está teñido de extraordinaria velocidad e intensidad de los cambios tecnológicos, sociales, políticos y económicos, por tanto lo único seguro del futuro es su vertiginoso cambio.
- El Consenso. Es la única forma de pasar del conocimiento y diseño a la construcción, y exige que haya participación de los protagonistas, no excluye, sino incluye de tal manera que las decisiones sean la toma de conciencia de un colectivo que será beneficiado o afectado por esa decisión. Esta planeación más proactiva permitirá que las decisiones tengan fuerza, pues habrá en ellas consenso y legitimidad, orientándose hacia la obtención de un control sobre el futuro. El consenso es la gran

diferencia de manejar una visión de carácter académica (la que se piensa y se crea en documentos) y otra visión que permitiría llevar a la práctica lo que se tiene planteado en documentos, para que no se quede en el mero estudio de un fenómeno sino lograr su transformación de éste en sí.

Ante ello, la planeación prospectiva centra su concepto de futuro y del papel de éste en la planeación estratégica y en el cambio social. Sobre la base de lo anteriormente descrito, la presente investigación se desarrolla a partir de tres etapas, organizadas de acuerdo al mismo número de ideas básicas que contempla el estudio y de acuerdo a los escenarios que hacen referencia tanto Miklos y Tello (2003, p.80) en sus respectivas obras, delineándolos de la siguiente manera:

- **Estado ideal** (también denominado escenario de visión) que indica el deber ser o estado deseado;
- **Estado Real** (Escenario de proyección), que señala el ser o estado de lo presente, y...
- **Estado de lo factible** (Escenario de rumbo), que integra todas las posibilidades de cómo ir paulatinamente del presente hacia el futuro, estableciendo los puentes y vías necesarias para pasar de un estado a otro. Constituyendo estas tres propuestas la parte fundamental del esquema metodológico de este estudio.



La Visión de los Ejes Transversales en el Marco de los Valores

Esta etapa finca su búsqueda en diferentes medios de información, tanto documental como virtual, con el sólo propósito de:

- I. Analizar la propuesta educativa del Currículo de la Licenciatura en Derecho, en relación al Eje Transversal en Educación en Valores, la política educativa en la cual se fundamenta, el modelo pedagógico en que se basa y su estructura curricular que le da forma.
- II. Investigar cómo surge la Transversalidad, cuál es su objetivo pedagógico, a qué necesidades educativas responde, cuáles son sus objetivos fundamentales y su implicación en la Educación en Valores, la manera en que se incorpora al Currículo y la aportación que hace tanto al docente como al discente, la referencia a nuestro campo de acción profesional, y la realidad concreta de nuestra institución.
- III. Describir los aspectos conceptuales y metodológicos de la educación en valores, a través de su evolución histórica, el planteamiento que le da sustento, así como su relación con aspectos sociales, políticos, culturales y económicos; los estudios realizados al respecto y las experiencias a nivel Iberoamérica y México; la necesidad de incluir este tipo de ejes en el currículo de manera inter y transdisciplinario.

Proceso Metodológico para la Inclusión de los Ejes Transversales

En el proceso del diseño curricular y de acuerdo a la estructura académica, las decisiones han de tomarse de acuerdo a una determinada secuencia de actividades ordenadas por tiempos y agrupadas de conformidad a las unidades de aprendizaje, considerando las características, objetivos y la contextualización del currículo, además de la interrelación que tengan las asignaturas en el proceso académico, ya que integrar los ejes transversales como fundamento del marco curricular implica en el:

a) Diseño Curricular

1. Analizar los principios y fundamentos que sustentan el Currículo de Licenciatura en Derecho, particularizando en los elementos innovadores en el ámbito pedagógico, la transversalidad y educación en valores, de acuerdo a la reforma educativa.
2. Contextualizar el currículum de acuerdo a la realidad de la comunidad escolar y académica.
3. Trabajar enfoques críticos y dinámicos que fortalezcan las unidades de aprendizaje en forma transversal.
4. Integrar al diseño curricular los tres niveles de la educación por competencias: conocimientos, habilidades y actitudes y valores.
5. Determinar las diferentes conductas, aprendizajes y actitudes a formar en los estudiantes.

6. Trabajar los niveles teóricos de la transversalidad, considerar los comportamientos de la comunidad y analizar los valores éticos e implicaciones sociales.
7. Determinar las fortalezas y debilidades por atender en el ámbito docente, para identificar las oportunidades que servirán de fundamento para la instrumentación de la transversalidad, concretamente en la educación en valores.
8. Identificar, reconocer y analizar los valores que promueve la Institución, la filosofía educativa de la propia carrera y su manifestación en la vida diaria del estudiante de Derecho y su repercusión en la sociedad.
9. Promover y proponer las posibles alternativas para la integración del eje transversal de educación en valores, de acuerdo a los postulados del modelo educativo de la UAEM.
10. Analizar y considerar las distintas contextualizaciones y manifestaciones del alumnado.
11. Ofrecer alternativas al alumnado que contribuyan a la mejora de indicadores académicos y el desarrollo del potencial humano de éstos, facilitándoles los medios para que recuperen o incrementen el grado de confianza en sus propias capacidades.
12. Propiciar la evaluación final, acorde a la planificación de los objetivos y contenidos propuestos, que contenga la evaluación progresiva y formativa, de acuerdo a indicadores integrados.

b) Organización del Trabajo hacia el Claustro Docente

1. Comprender los fundamentos del modelo curricular y su práctica educativa.
2. Conocer y comprender la conducción, así como aplicación de los contenidos disciplinarios, actitudinales y procedimentales
3. Facilitador en el cambio cognitivo y actitudinal para la construcción de sus conocimientos, para su debido desarrollo profesional y ético.
4. Fortalecer el trabajo colegiado, a fin de que las academias colaboren en el perfeccionamiento del marco curricular.
5. Establecer las propuestas de proyectos transversales, con el propósito de promover la educación basada en competencias.
6. Fomentar la comunicación entre el claustro docente.
7. Promover las propuestas que mejoren la enseñanza-aprendizaje por competencias.
8. Concretar las finalidades educativas a través de elementos cognitivos, habilidades, actitudes y valores.

9. La autoridad deberá promover la formación docente, a fin de proporcionarle las herramientas y estrategias didácticas que le permitan desarrollar su creatividad y autonomía en proyectos áulicos y programaciones por competencias.
10. Promover con los docentes propuestas de contenidos con significado profesional, cultural y social, que impulsen el análisis entre el alumnado.
11. Fomentar el análisis programático en los docentes de tal forma que identifiquen los temas o ejes integradores y que permitan la transversalidad.
12. Los docentes deberán trabajar estrategias didácticas que impliquen trabajar actitudes.
13. Promover estrategias que permitan una formación en competencias continua.
14. Generar estrategias de formación y sensibilización docente y del personal directivo y académico, y no solo de actualización y capacitación, ante la problemática identificada en la facultad de derecho de la UAEM. Es un problema que incide en todos los actores de la comunidad educativa y por tanto debe tratarse mediante ejes de formación transversal incluso en los docentes.
15. Fomentar en el alumnado proyectos de investigación a partir de problemas compartidos.
16. Los docentes deberán analizar los indicadores que determinen comportamientos y su gradualidad

El ideal del diseño curricular del Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho es que contenga Ejes Transversales y su instrumentación, de acuerdo al contexto e interés de la comunidad escolar, estableciendo como política institucional la participación de todos los sectores educativos, para estructurar el cambio de hábitos y actitudes, tomando como objeto de estudio el diseño curricular, que desemboque en las diferentes disciplinas, promoviendo así una verdadera educación por competencias y de esta manera honrar y enaltecer la noble carrera del Licenciado en Derecho.

VIII. Conclusiones

Las recientes innovaciones curriculares, pedagógicas y didácticas para la enseñanza-aprendizaje, enfocadas a la formación integral de los alumnos, han permitido comprender la nueva realidad educativa en diversos países, incluyendo a México. Ello ha sido producto de diversos estudios, reflexiones y análisis enfocados a desarrollar una educación superior con trascendencia y sentido humano, integrada al plan de estudios y unidades de aprendizaje, a fin de que responda a las necesidades del contexto social y profesional. Dada la importancia de estas innovaciones, su constitución, consolidación y pertinencia social, en una primera parte del trabajo se hace referencia a las posturas y conceptos requeridos para una formación integral del estudiante de derecho, a través del desarrollo de competencias, destacando sus características, posibilidades, el ser y deber ser; por ello podemos afirmar que la formación integral es aquella que prepara al individuo en los tres ámbitos: científico, tecnológico y humano, con una escala de valores bien definida, lográndose esto último con lo que aporta la transversalidad. Posteriormente se aborda la transversalidad, subrayando sus generalidades y potenciales dentro del aula, para culminar con la fundamentación e instrumentación de la transversalidad en valores, teniendo estas acciones como fin común la formación integral y humana del estudiante de Derecho.

La Transversalidad en Educación de Valores, como estrategia para la planeación e instrumentación del Plan de Estudios de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México, es una respuesta válida tomada de diseños curriculares, encaminada no solo a brindar conocimientos, sino a una formación integral de los estudiantes, incorporando un sentido didáctico orientado hacia el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias. Su incorporación favorece la práctica docente e impulsa el trabajo colaborativo de manera sistemática, identificando contenidos que coinciden en las diferentes unidades de aprendizaje, es decir, la función de la transversalidad es identificar qué aprendizajes son comunes en las diferentes materias y qué se desean impulsar en un mismo semestre, sin que ello represente un fin, pero sí una constante en el proceso educativo de la Facultad de Derecho.

La vinculación de los ejes transversales con preceptos legales, es un enfoque educativo en el que se articulan distintas asignaturas como forma de complementar el aprendizaje con el pensamiento creativo, sensible y divergente, con la capacidad de innovar para atender las necesidades de la sociedad y favorecer el desarrollo del país. A este enfoque se le adiciona el concepto de valores, con el objetivo de desarrollar, a través del trabajo en equipo, soluciones a problemas del mundo real.

La transversalidad en valores, es imprescindible en una educación de calidad, ya que inculca los valores de la dignidad personal y la de otros, impulsando las competencias y las habilidades integrales que debe tener todo profesional del derecho, como premisa del deber ser de la educación superior.

A su vez la transversalidad en valores en la formación profesional ha de estar dirigida a la existencia humana y a todo lo que permita ser verdaderamente una persona, con la sensibilidad y responsabilidad que su profesión exige. La fundamentación e instrumentación de la transversalidad en valores, ha de tener como estrategia principal el trabajo colaborativo de docentes y alumnos, en el que se asegure la consulta, reflexión, análisis, concertación con sentido didáctico, que establezca conexiones equilibradas entre la formación teórica y la práctica, con miras a una educación pertinente al entorno del estudiantado.

El objetivo fundamental de la fundamentación de la transversalidad en valores es desplegar los conocimientos, habilidades, actitudes, valores que se espera desarrolle un ser humano en el ámbito personal, profesional y social, es decir el ser y deber de todo individuo, por lo que su instrumentación permitirá al alumno:

- Atender la diversidad de sus necesidades.
- Fomentar la capacidad cognitiva, a través de la reflexión y análisis de conflictos sociales que involucren valores.
- Sensibilizarlos sobre los problemas que aquejan al país y su contribución de solución.
- Desarrollar actitudes personales y sociales de paz, cívicas, democráticas, de medio ambiente, de salud pública, de protección al consumidor, de tolerancia, de solidaridad y de igualdad de oportunidades.
- Forjar aptitudes y actitudes en el estudiante de derecho, para la búsqueda de alternativas justas, en los ámbitos legislativo y judicial.

Por lo que se refiere al claustro docente, se propone establecer las siguientes acciones:

- Capacitar al personal docente sobre transversalidad, como enfoque educativo que aprovecha las oportunidades que ofrece la normatividad vigente de la Institución y el Plan de Estudios de la Facultad de Derecho.
- Identificar las áreas de oportunidad en el ámbito curricular.
- Fomentar la participación de todos los actores educativos.
- Atender la formación integral de los alumnos a través de los postulados: Aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.
- Dignificar socialmente la carrera de Licenciatura en Derecho.
- Fomentar el sentido ético y la responsabilidad social que tiene el profesional del derecho.

Se hace necesario destacar, que la aplicación de estas premisas en conjunto promoverá un desempeño satisfactorio como perfil de egreso, permitiendo promover la profesión del Licenciado en Derecho desde otra perspectiva, en torno a situaciones y expectativas académicas y sociales, siempre demostrando el interés social y la justicia, además de mejorar las condiciones sociales, económicas y culturales de nuestro país.

A manera de resumen, cabe destacar las características de la transversalidad en valores:

- ✚ Promueve una visión interdisciplinaria y transversal para comprender situaciones difíciles de explicar desde una sola unidad de aprendizaje.
- ✚ Fomenta contenidos abordables desde distintas unidades de aprendizaje.
- ✚ Fortalece los contenidos abordados aproximándolos más a la realidad.
- ✚ Constituye proyectos de investigación, novedosos y enriquecedores en el ámbito jurídico-ético.
- ✚ Construye el pensamiento crítico y el cambio de actitudes.
- ✚ Coincidencia de docentes de diferentes materias, capaces de generar efectos de cohesión indirecta y funcional, para la formación final de los estudiantes.
- ✚ Genera principios de acción-reflexión, a través de la estrecha relación entre actitudes y valores.
- ✚ Son un medio para impulsar la relación entre la escuela y el entorno y el sentido de pertenencia.

Por lo tanto, la transversalidad en valores, con enfoque educativo, tiene carácter holístico, axiológico, interdisciplinario y contextualizado que se sustenta didácticamente en los principios de integración, recurrencia, gradualidad, coherencia, problematización y participación inclusiva. Asimismo, aprovecha las áreas de oportunidad que ofrece la normatividad vigente y el Plan de estudios, integrando en los procesos de diseño curricular, desarrollo y evaluación, aprendizajes para la vida, integradores y significativos, dirigidos al mejoramiento de la calidad individual y social de los egresados de la Facultad de Derecho.

Alcanzar estos objetivos permitirá una transformación importante en el sistema educativo de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del estado de México, teniendo la certeza de que las bases filosóficas, humanistas y sociales que dieron el impulso a la educación superior siguen vigentes e inspiran esta labor, ya que no basta otorgar un espacio a los alumnos, sino que es necesario que la educación forme al estudiante para la convivencia, los derechos humanos, la responsabilidad social, el entendimiento de su entorno, la protección del medio ambiente y la puesta en práctica de sus habilidades jurídicas y, en general el desarrollo integral de su persona. Debemos recordar que un buen sistema

educativo debe ser incluyente, equitativo y nunca un medio para favorecer privilegios o perjudicar a quien le brinde su confianza.

Ello representa el objeto de estudio de la presente investigación, centrado en un constructo lógico-formal de transversalidad en valores, desarrollando en el estudiante las habilidades de análisis, lógica jurídica, juicio crítico, oralidad y resolución de conflictos contextualizados, que en conjunto compendien su formación integral; todo ello, en cumplimiento a lo establecido en el artículo 52 del Estatuto Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de México, que a la letra indica:

“Artículo 52. La docencia universitaria se orientará a que el alumno adquiera y desarrolle:

- I. Una consciencia social y una postura crítica.***
- II. Una concepción humanística y científica, y una actitud de indagación ante los objetos del conocimiento y los hechos sociales.***
- III. Una formación integral en la disciplina o campo de estudios por él seleccionado, para servir a la sociedad y contribuir a la solución de sus problemas.***
- IV. Competencias teóricas, metodológicas, técnicas y axiológicas, de manera integral.”***

De cara a la realidad, la instrumentación de la transversalidad en valores supone un cambio de criterios y paradigmas para una educación integral y de calidad; sin embargo, todo modelo educativo de innovación traerá consigo retos y desafíos que la comunidad universitaria debe afrontar, para ello, se identifican los supuestos que puedan traer consigo el retraso de esta propuesta:

- ❖ El reto de incorporar la transversalidad en valores en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- ❖ La resistencia docente al cambio de paradigma pedagógico y didáctico.
- ❖ La falta de compromiso docente para integrarse a la capacitación y actualización de temas transversales.
- ❖ Las dificultades colaterales para constituir y potenciar la cultura institucional de este modelo de innovación educativa, constituido en valores.

Conscientes de que la tarea no es fácil, los principios fundamentales de la instrumentación de la transversalidad en valores y su incorporación en las Unidades de Aprendizaje del Plan de Estudios de la Facultad de Derecho, garantizará la integración de los conocimientos adquiridos en el aula y en el entorno, adoptando una actitud crítica y constructiva a favor del perfil de egreso de los estudiantes de derecho.

Finalmente, es importante señalar que las Instituciones de Educación Superior no deben estar ajenas a la realidad que afronta el país, ya que son comunidades que reflejan la dinámica social, por lo que, es necesario emprender acciones frente a fenómenos generadores de violencia colectiva y acciones u omisiones delictivas, interviniendo a través de propuestas educativas que permitan asociar el conocimiento y las destrezas para incluirse en el contexto, deliberando sobre los problemas y valores, para alcanzar juicios sensatos y promotores del desarrollo humano.

Fuentes de Información

1. Alexy, R. y Bulygin E. (2001). La Pretensión de Corrección Del Derecho: Polémica sobre la Relación entre Derecho y Moral. Colombia. Universidad Externado de Colombia.
2. Álvarez, M., et al. (2005). Valores y Temas Transversales en el Currículum. Barcelona. Ed. Grao.
3. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2000). La Educación Superior en el Siglo XXI Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. México.
4. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2006). "Hacia una comunidad de educación superior en América Latina y el Caribe en armonía con la Unión Europea". Anexo I.
5. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2012). Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior, México: ANUIES.
6. Barrón, Concepción. coord. (2004). Currículum y actores. Diversas miradas. México: Centro de Estudios para la Universidad.
7. Castañeda, América., y Lugo, Elisa (2011). Incorporación de la noción transversalidad en el contexto mexicano de las universidades públicas estatales. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Instituto de Ciencias de la Educación. Consultado 28 de abril 2019, en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1919.pdf>
8. CONAPO (2013). La Situación Demográfica de México, 2013. Primera edición: Septiembre 2013. México.
9. Delors, Jacques (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO, S.L.: UNESCO.
10. Dewey, Jonh. (1967). La Concepción Democrática en Educación. Ed. Losada.
11. Álvarez, María Nieves (2005). Valores y Temas Transversales en el currículum. Madrid, España. GRAO.
12. Díaz-Barriga, Frida y Rigo Marco Antonio (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la Escuela y la Vida. México. Mc Graw Hill.
13. Díaz-Barriga, Frida. y Hernández, Gerardo. (1999). Estrategias Docentes para Aprendizaje Significativo una Interpretación Constructivista. México. Mc Graw Hill.

14. Díaz – Barriga, Frida y Rigo Marco Antonio (s.f.). Realidades y paradigmas de la función docente: implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior. Publicaciones ANUIES. Consultado el 30 enero 2019, en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista127_S3A3ES.pdf
15. Erikson, Erick. Teoría del Desarrollo Psicosocial. (2018). Psicología y mente.com/desarrollo/teoría-del-desarrollo-psicosocial-erikson. Última consulta agosto 10, 2019.
16. Fabelo Corzo, José Ramón (2004). Los Valores y Desafíos Actuales. La Habana. Ed. Ciencias Sociales.
17. Fernández, Enrique (2014). Retos de la educación Superior en México: la visión de la ANUIES. México Social. En Línea. Consultado en: <http://mexicosocial.org/retos-de-la-educacion-superior-en-mexico-el-reto-de-la-anuies/> Último acceso: 10 de mayo de 2019.
18. Godet, Michel (1966) De la Anticipación a la Acción, manual de Prospectiva y Estrategia. Bogotá, Colombia. Alfaomega.
19. Lemaitre, María José y Zenteno, María Elisa (2012). Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior, Santiago de Chile: Unión Europea, Cinda y Universia.
20. Lipman, Mathew (1991). Pensamiento Complejo y Educación. Madrid: Ediciones de la Torre.
21. Lucini Lucini, F. (1996). Temas Transversales y Educación en Valores. Madrid. Alauda Anaya.
22. Malo, Salvador. (2011). Reflexiones sobre el Futuro para la Educación Superior en México. UNAM. México.
23. Martínez, M. y Puig, J. M. (1998). Perspectiva Teórica y de Investigación en la Educación en Valores. Educación y Organización de Estados Iberoamericanos OEI, Barcelona. España.
24. Miklos y Tello (2003). Planeación Prospectiva, Una Estratégica para el Diseño del Futuro. Centro de Estudios Prospectivo. México. Fundación Javier Barros Sierra y Limusa Noriega Editores.
25. Moreno. M. (1993). Los Temas Trasversales: Una Enseñanza Mirando hacia Adelante, en los Temas Transversales: Claves de la formación integral. Madrid. Ed. Santillana.
26. Morín Edgar., Domingo, Raúl., y Roger, Emilio (2002) Educar en la Era Planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. Valladolid, Esapaña: UNESCO/Universidad de

- Valladolid. ONU, 1948. Naciones Unidas. En línea. Consultado en: www.un.org/es/documents/udhr. Último acceso: 14 mayo 2019.
27. Morín, Edgar (2012). ¿Qué es Transdisciplinariedad?. Edgar Morín. El padre del pensamiento complejo. Consultado en: <http://www.edgarmorin.org/que-es-transdisciplinariedad.html> Último acceso: 07 enero 2019.
 28. Organización de Naciones Unidas, ONU (1948). Naciones Unidas. En línea. Consultado en: www.un.org/es/documents/udhr. Último acceso: 04 de mayo 2018.
 29. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2019). El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias. Francia. Consultado en: <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf> Último acceso: 20 de julio 2019.
 30. Oraisón, María Mercedes (2000). OEI - Programas - Educación en Valores -Sala de lectura. La transversalidad en la educación moral: sus implicancias y alcance. Presentado en el Panel 2: "La transversalidad en el Currículo" del Foro Iberoamericano sobre "Educación en Valores" organizado por la OEI en Montevideo, del 2 al 6 de octubre de 2000. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/valores2/oraison.htm> Último acceso: 10 de abril 2018.
 31. Orozco, Luis Enrique (2010). Calidad Académica y Relevancia Social de la Educación Superior en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 1(1), Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2991/299128587002>. Último acceso: 15 de octubre 2018.
 32. Pérez, Víctor Manuel (2003) Deontología Jurídica. México Ed. Oxford.
 33. Pimienta, Julio Herminio (2008). Evaluación de los aprendizajes: un enfoque basado en competencias. Prentice Hall. México.
 34. Pimienta, Julio Herminio (2011). Estrategias de enseñanza-aprendizaje: docencia universitaria basada en competencias. México. Ed. Pearson.
 35. Pimienta, Julio Herminio (2011). Las competencias en la docencia universitaria. México. Ed. Pearson. Versión digital: <http://pearson.bib.librisite.com>.
 36. Sacristán, Gimeno (2010). Saberes e Incertidumbres del currículum. Madrid, España: Morata.
 37. Sanabria, J. R. (1971). Ética. México. Ed. Porrúa
 38. Sánchez, Rafael (2003). Metodología de la Ciencia del Derecho. México. Ed. Porrúa.

39. Sánchez, Sergio. (1995). Psicología Social Aplicada. www.freelibros.me, Última consulta 20 de septiembre 2019.
40. Schmelkes, Silvia (2009), Interculturalidad, Democracia y Formación Valoral en México. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/233>. Última consulta 28 de mayo 2019.
41. Skinner, Frederick. (1971). Ciencia y Conducta Humana (una psicología científica). Barcelona, España. Ed. Fontanela.
42. Tobón, Sergio (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup. Consultado en: https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf Última consulta 5 agosto 2019
43. Tobón, Sergio., Rial, Antonio., Carretero, Miguel Ángel., y García, Juan Antonio (2006). Competencias, Calidad y Educación superior. En línea. Consultado en: https://books.google.com.mx/books/about/Competencias_calidad_y_educaci%C3%B3n_superi.html?id=jW7G7qRhry4C Último acceso: 17 de enero 2019.
44. Tobón, Sergio (2007). Gestión curricular y ciclos propedéuticos. Bogotá: ECOE.
45. Tobón, Sergio (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. Curso IGLU. Guadalajara, México.
46. Tobón Sergio, García Fraile Juan Antonio., y Pimienta, Julio Herminio (2010). Situaciones didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson. México.
47. Tobón, Sergio. (2011). Evaluación de las competencias en la educación básica. Santillana. México. Presentación y Eje 1. Pp. 7-43. Su localización digital se encuentra en: <http://www.cife.ws/libros/item/54-evaluación.html> Último acceso: 28 de febrero 2019.
48. Treviño T. J., Sánchez P. O., Sánchez T. G., González S. V. (s.f). La incorporación de los ejes transversales al currículo en Instituciones de Educación superior: el caso de Fians. Congreso Retos y Expectativas. Universidad de Guadalajara. México.
49. Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM (S/F). Principales problemas de la profesión jurídica en México. Capítulo Tercero. Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Su localización digital se encuentra en: <http://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3086/8.pdf>

50. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1998). Reporte mundial sobre la educación. UNESCO. París.
51. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. México, UNESCO.
52. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2010). Educación, Juventud y Desarrollo. Acciones de la UNESCO en América Latina y el Caribe. Documento preparado para la Conferencia mundial de la Juventud. León, Guanajuato. México, Santiago de Chile.
53. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1998). La Educación superior en el siglo XXI, visión y acción: informe final. París.
54. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2014). Cobertura en educación superior en países seleccionados. Institute for Statistics, s.l.: UNESCO
55. Universidad de Deusto (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final - Proyecto Tuning – América Latina 2004 – 2007. Bilbao, España.
56. Yurén C. María Teresa (2008). La Filosofía de la Educación en México. Principios, Fines y Valores. México. Ed. Trillas.
57. Yus, Rafael (1998). Temas Transversales: Hacia una nueva escuela. Barcelona. Ed. Graó.
58. Yus, Rafael (2003). Hacia una educación global desde la transversalidad. Madrid. Ed Alauda/Anaya.

HEMEROGRAFÍA

1. Acosta, Rafael (2002). Inserción del eje transversal responsabilidad social en los planes de estudio de la Universidad Metropolitana. ANALES de la Universidad Metropolitana. Vol. 2. No. 2.
2. Barba, Bonifacio (2002). Moralidad y Valores Personales: experiencias de aprendizaje. Revista Internacional de Psicología y Educación. Vol. IV. No. 1.
3. Barba Martin, Leticia (2003). Los Valores y la Formación Universitaria. Revista Reencuentro. No. 38.
4. Chávez, Guadalupe (2003). Estudiantes, Valores y Tendencias Valorales en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Revista Reencuentro. No. 38 pp.
5. Estrella, Jorge (2002). Razón y Creencia. Revista de Filosofía (Santiago de Chile). Vol. 58.
6. Gervilla, Enrique (2004). Buscando Valores: El análisis del contenido axiológico. Revista Perfiles Educativos. Vol. 26 No. 103.
7. González, Viviana (1999). Educación de Valores y Desarrollo Profesional en el Estudiante Universitario. Revista Cubana de Educación. Vol. 20, No. 3.
8. Govela, Roberto (2003). La Interpretación cognitiva de los Valores Institucionales en los catedráticos de la UNIVA. Revista de la Universidad del Valle de Atemajac. Vol. 17 No. 45.
9. Guzmán, Gómez., (2011). Avances y Retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI. Perfiles educativos, educativos, Volumen 22. México.
10. Guzmán, Jesús Carlos (2011). La calidad de la Enseñanza en Educación Superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? Perfiles educativos, Volumen 33.
11. Jiménez, José Raymundo (2015). Abogados: Retos y Perspectivas ante los Nuevos Paradigmas del Derecho Mexicano. Revista: Hechos y Derechos. Revista del Instituto de Investigaciones Jurídicas. No. 28. Biblioteca Jurídica Virtual. UNAM. Su localización digital se encuentra en: <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/7295/9231>
12. Latapí, Pablo (2003). Mirar la Práctica Docente desde los Valores. Revista Perfiles Educativos. Vol. 25 No. 99.

13. López, Francisco. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. Avaluacao, Xampinas, Sorocaba, SP, V 13. No. 2.
14. Luisi, Verónica (2003). Educación y Valores Desafíos para el Nuevo Milenio. Revista Estudios. Instituto Tecnológico Autónomo de México. No. 66 p 93-101.
15. Ordorika, Imanol., y Kempner, Ken (2003). Valores en Disputa e Identidad en Conflicto en la Educación Superior en México. Revista Perfiles Educativos. Vol. 25. No. 99.
16. Pacheco, G. A. (1995). Didáctica Jurídica: Para la Calidad Total de la Enseñanza del Derecho. Revista Jurídica. No. 1.
17. Palomar, M. M. E. (2000). Necesidad de Investigar el Sentido de los Valores, Derechos y Leyes como contenido Académico para los estudiantes de secundaria. Revista Bien Común y Gobierno. Vol. 6 No. 71.
18. Paredes, Itala., y Ávila, Minerva (2008). La Transversalidad Curricular como Eje Conductor para la Paz. Laurus revista de educación. Vol. 14. No. 27. Mayo-agosto, 2008. Pp.281-301. Universidad Pedagógica Experimental Libertad. Caracas, Venezuela.
19. Rodríguez, Roberto (1999). La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo. Una propuesta de las ANUIES. Consultado en: publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista113
20. Rodríguez S. A. (2003). Educación y Valores. Revista Tiempo de Educar: Revista interinstitucional de Investigación Educativa. Vol. 4 No. 7.
21. Schmelkes, Silvia. (2001). La Formación en Valores. Revista Intercontinental de Psicología y Educación. Vol. III No. 2.
22. Schmelkes, Silvia (2003). Comentarios al Estado del Conocimiento sobre Educación de Jóvenes y Adultos (1992-2002). Colección: La investigación Educativa en México 1992-2002. Tomo II. Parte II. Jóvenes y adultos. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. A.C.
23. Tobón, Sergio (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. Acción pedagógica, No. 16/Enero-Diciembre, 2007.
24. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2001). Informe de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors. Revista Latina de Comunicación Social, La Laguna (Tenerife) año 4º- número 40, abril, España. 2001

25. Villalobos, Elvia Marvella. (2010). Perspectiva didáctica para la formación basada en competencias. Revista Teoría y praxis investigativa, Volumen 5 - No. 1, Enero - Junio 2010, pp. 67-76. Centro de Investigación y Desarrollo • CID / Fundación Universitaria de Área Andina
26. Yurén, C. María Teresa (2002). Educación y Valores. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 4 No. 15.
27. Zalamea, C. A. (1999) Derecho y Valores. Introducción a la Ética de la Praxis Jurídica. Boletín de la Academia Colombiana. Vol. 50 No. 203.