



Propuesta de Programa de formación de académicos

Elaborada por:

**Estela Acosta Morales
Ezzio Acosta Canseco
Mauricio Aguirre Serena
Miguel Ángel Barradas Gerón
Joksana Estévez Beristáin
Lucero García Espinosa
Antonio García Ortiz
Karina Hernández González
Nadia Medina Muro
Carlos Alonso Pulido Ocampo
Thelma Rodríguez Morales**



**y la Coordinación de:
Nadia Medina Muro**

Introducción

La reforma académica emprendida por la Universidad Veracruzana, cuyos trabajos iniciaron en 1997 con la propuesta del entonces llamado Nuevo Modelo Educativo (NME) y que se puso en marcha con los primeros planes de estudio flexible en 1999, a seis años de distancia, arroja un balance en donde se hacen evidentes grandes avances, como es el que a la fecha el 85% de los programas educativos se hayan ya incorporado a este modelo.

Sin embargo, es necesario también reconocer que persisten grandes tareas pendientes, no sólo en el sentido de lograr que los programas educativos que aun no lo han hecho, culminen el proceso de construcción de sus planes de estudio flexibles, sino además que los principios del modelo se traduzcan cotidianamente en pautas de acción concreta en los espacios académicos.

Así, el objetivo general declarado por el ahora Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) de propiciar una formación integral y armónica, que incluya conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que les permitan participar responsable y exitosamente en el mejoramiento de su entorno, así como la intención de incidir en su formación no solo profesional, sino también en lo intelectual, en lo humano y en lo social, coloca en el centro a los estudiantes, pero sin duda el logro de esto propósitos depende de la eficiencia y eficacia con que operen las estructuras académico-administrativas, de la voluntad y actitudes que asuman los actores responsables de su funcionamiento, así como de los recursos materiales y financieros destinados para ello.

Uno de esos actores a los que se alude es evidentemente el profesor, el académico responsable de operar los procesos educativos que han sido construidos por él mismo en conjunto con sus compañeros. Luego de la elaboración del diseño del plan de estudios flexible, el quehacer inmediato del académico e ejercer las nuevas funciones que el cambio le demanda. En este sentido, la tarea implica retos inéditos, retos para los cuales el ejercicio docente tradicional ha de reconvertirse para consolidarse como un ejercicio de la profesión académica en un sentido amplio, diversificado, que se extienda más allá del aula y la clase para alcanzar los ámbitos del trabajo tutorial, la investigación y la gestión.

Esta profesionalización de los académicos supone, como ya se señaló, voluntad y actitudes favorables, pero indudablemente requiere también de procesos de formación sistemáticos, sólidos y consecuentes. La presente propuesta se orienta justamente en esa dirección.

El referente directo para la construcción de esta propuesta de formación de académicos es la metodología presentada en la *Guía para el diseño de proyectos curriculares con el enfoque de competencias*, UV (Medina y cols., 2005), con las necesarias adaptaciones, dado que se trata aquí de un programa para la formación de académicos en ejercicio. Así, se conserva la necesidad de generar en primer lugar un diagnóstico que sirva de base para la elaboración de la propuesta. Este diagnóstico, o fundamentación, toma la forma, en primer lugar, de una documentación sobre el marco teórico-conceptual que subyace a la propuesta de formación; en segundo lugar, se desarrolla un marco referencial que identifica el “estado del arte” en el terreno de la formación de académicos, los problemas y las condiciones actuales asociados al quehacer académico en la educación superior, para terminar con una descripción de los antecedentes de la formación de académicos en la Universidad Veracruzana. En tercer, y último, lugar, se presenta un apartado relativo al marco legal en el que se ubica la

propuesta, desarrollado con la finalidad de identificar los lineamientos pertinentes para clarificar su viabilidad.

Fundamentación

Marco teórico-conceptual.

Los sustentos teóricos y conceptuales que fundamentan este Programa de formación de académicos de la Universidad Veracruzana, configuran un conjunto de aproximaciones a diversos cuerpos de conocimientos que permean esta propuesta dirigida hacia la profesionalización del trabajo de los académicos en la universidad. Su explicitación tiene la intención de precisar el sentido de las articulaciones que se busca alcanzar entre las concepciones teóricas, las metodologías de trabajo y las prácticas cotidianas en la tarea académica.

Las corrientes de pensamiento que se identifican como fundamento de la presente propuesta son el humanismo, el constructivismo, la psicología social y la sociología crítica de la educación. En el aspecto metodológico, el enfoque de formación en competencias es el que se ha adoptado para orientar la parte operativa del programa.

En relación con el humanismo, dado que la universidad pretende la formación integral de los individuos (Casanova *et al*, 1999), que los conocimientos y las habilidades sólo son una parte constituyente del todo de las personas, que las actitudes y los valores que las sustentan guardan un espacio sustancial en ese proceso formativo, es ineludible aceptar que estamos inscritos dentro de una concepción humanista de la educación.

La educación humanista es afectiva, psicológica y confluyente, pues es una educación de toda la persona. En las estructuras escolares, esta educación se reconoce cuando hay libre elección, se respetan los intereses particulares de los estudiantes, se promueven la autoevaluación y las destrezas vitales como sentir, elegir, comunicarse y actuar, y el profesor es un facilitador, es decir, una persona animadora, comprensiva, sincera y auténtica, más que crítica, autoritaria y practicante de un rol predeterminado (Kirschenbaum, citado por Roberts, 1978).

La educación afectiva es aquella que educa las emociones de la misma forma que el entendimiento, el aspecto afectivo de la persona junto con el cognoscitivo (Roberts, *op.cit.*).

La educación humanista tiene como una de sus bases teóricas principales a la psicología humanista, en el centro de la cual están las relaciones humanas ya que su objetivo es hacer que las personas se conozcan bien a sí mismas para poder conocer a las otras, y aprendan a enriquecer los potenciales humanos, es decir, sus habilidades positivas.

Uno de los psicólogos humanistas más reconocidos es Carl Rogers, para quien la educación se relaciona íntimamente con el aprendizaje para la adaptación y el cambio, de ahí que resulte fundamental aprender a aprender y reconocer que “sólo el proceso de buscar el conocimiento da una base para la seguridad” (Roberts, *op.cit.*).

Como aprender cómo aprender es la clave más valiosa en el proceso educativo, es necesario advertir la existencia de distintos tipos de aprendizaje. Aquí, Rogers coincide con Ausubel (1986), ya que, para ambos, hay dos clases de aprendizaje: el memorístico y el significativo. Para Rogers (1991), el primero carece de significación pues sólo interviene en él la mente del sujeto; en cambio, en el segundo participa toda la

persona, con su intelecto y sus sensaciones, sus conceptos y sus experiencias, su lógica y su intuición, así que se distingue por tener implicación personal e iniciativa propia y ser difusivo y autoevaluado.

Rogers también coincide con el constructivismo. En la educación centrada en el alumno, conocida igualmente como formación en segunda persona o dialogante (Not, 1992), el que aprende construye su conocimiento, parte de sus propios intereses, inquietudes, deseos, interrogantes y recurre al que enseña cuando lo necesita; el que enseña aporta la información, los materiales o las experiencias necesarias para que aquél, que ha forzado sus estructuras mentales hasta acomodar los nuevos conocimientos, logre adaptarlas, reconstruirlas, al comprenderlas.

Desde esta perspectiva, para que el profesor sea un facilitador del aprendizaje significativo es necesario que posea las siguientes actitudes: autenticidad, confianza y empatía. Un académico es auténtico cuando es él mismo, cuando se reconoce a sí mismo como persona, más que como el que ejerce un rol, en este caso, de maestro, con toda la carga institucional que ello representa; cuando con el conocimiento de sus experiencias y su capacidad de vivirlas y comunicarlas, se encuentra con el estudiante directa y personalmente. La confianza del docente se relaciona directamente con el alumno, con la aceptación y el aprecio que aquél le tenga a éste; se trata de que el maestro reconozca que el estudiante es una persona independiente, con sentimientos y opiniones propias, y digna de confianza. La empatía es la capacidad del maestro para comprender las reacciones del alumno: “apercepción sensible de cómo se presenta el proceso de aprendizaje *al alumno*”.

Como vemos, Carl Rogers ha puesto en el centro de la educación a la persona; la manera de ser centrada en la persona es algo que se va adquiriendo con tiempo y trabajo. Es un conjunto de valores, difíciles de incorporar, que ponen el acento en la dignidad del individuo, la importancia de la opción personal, el significado de la responsabilidad y el placer de la creatividad. Es una filosofía edificada sobre los cimientos de la práctica democrática que otorga poder a cada individuo, aspecto coincidente también con los planteamientos de Freire (citado por Bertone, s/f).

Ubicados en el constructivismo, por otra parte, el objetivo central se sitúa en el estudio de cómo los procesos de aprendizaje, relacionados con la edad, se vinculan estrechamente con las estructuras cognitivas del individuo.

En esta visión, que retoma las relaciones entre la psicología y la epistemología contemporáneas y en donde las aportaciones de Piaget, Bruner, Vigotsky y Ausubel entre otros, ocupan un lugar relevante, la fuente del conocimiento no radica en los objetos, ni en los sujetos, sino en su relación dinámica. El interaccionismo es constructivo en dos sentidos: “por un lado, el sujeto construye un modelo de la realidad ajustado a sus modelos internos y, por otro, construye unos esquemas mentales que se adecuan a la realidad, realizando una progresiva diferenciación y reorganización de tales esquemas” (Hernández y Sancho, 1996).

Podríamos decir que, con nuestros significados, nos acercamos a un nuevo aspecto que a veces solo parecerá nuevo, pero que en realidad podremos interpretar perfectamente con los significados que ya poseamos, mientras que otras veces nos planteará un desafío al que intentamos resolver modificando los significados de los que ya estábamos provistos, de forma que podamos dar cuenta del nuevo contenido, fenómeno o situación.

Bajo esta línea de ideas, aprendemos cuando somos capaces de elaborar representaciones personales de los objetos de la realidad o contenidos a abordar, lo que implica una aproximación a dicho objeto o contenido con la intención de aprehenderlo.

No se trata de una aproximación vacía, sino desde los marcos cognitivos y culturales que el sujeto posee previamente para dar cuenta de la realidad.

Los seguidores de Piaget han fundamentado un constructivismo basado en la actividad adaptativa y operatoria de la inteligencia, de naturaleza autoestructurante y transformadora, lo que presupone una serie de postulados que son resumidos como sigue:

1. El aprendizaje es un proceso constructivo interno, en la medida en que la información que se le presenta al sujeto es reconstruida por éste a través de su experiencia interna, no es espontánea y en la escuela se determina desde el entorno de la enseñanza organizada.
2. El grado de aprendizaje depende en gran medida del desarrollo cognitivo de los estudiantes.
3. El aprendizaje consiste en un proceso de reorganización interna, que implica la modificación de esquemas cognitivos y culturales a través de la asimilación, acomodación y adaptación de la información.
4. La estrategia más eficaz para lograr el aprendizaje es la creación de contradicciones o conflictos cognitivos, entre lo que ya saben los alumnos y lo que deberían saber.
5. El aprendizaje se favorece enormemente mediante la interacción social, es decir, por medio de la actuación de los sujetos en grupos (Carretero, 1994).

La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza parte del hecho de que la escuela hace accesible a los estudiantes aspectos fundamentales de la cultura, no sólo para el desarrollo cognitivo, sino también para el desarrollo humano; y en nuestro caso, para el desarrollo social y profesional.

La visión constructivista parte también de un consenso bastante asentado con relación al carácter activo del aprendizaje, lo que lleva a aceptar que éste es el resultado de una construcción personal en la que intervienen otros agentes culturales, cuya influencia es imprescindible y determinante para la construcción personal referida. Bajo esta perspectiva, aunque es producto de una dinámica interna, el aprendizaje toma cursos y formas, dependiendo del marco cultural en el que se mueven los estudiantes.

Esta elaboración de representaciones personales, requiere de una serie de habilidades cognitivas y metacognitivas que les aseguren a los estudiantes el control personal sobre sus conocimientos y los propios procesos de aprendizaje. En otras palabras, dominio sobre lo que aprenden y cómo lo aprenden.

Al aprender bajo el enfoque constructivo, “cambia no solo la cantidad de información que el alumnado tiene sobre de un tema, sino la competencia de éste (aquello que es capaz de hacer, de pensar, comprender), la calidad del conocimiento que posee y las posibilidades personales de seguir aprendiendo. Desde esta perspectiva, resulta obvia la importancia de enseñar al alumno a aprender a aprender y la de ayudarlo a comprender que, cuando aprende, debe tener en cuenta no únicamente el contenido objeto de aprendizaje, sino también cómo se organiza y actúa para aprender” (Mauri, 1994).

En este caso, los profesores enseñan en la medida en que ayudan a los estudiantes para que logren el proceso de construcción. Por lo anterior, el concepto de enseñanza da un vuelco radical para dejar de ser el proceso de transmisión de la cultura y convertirse en un evento dinámico en donde la generación constructiva de aprendizajes significativos en los estudiantes ocupa un papel protagónico. Aquí, el profesor es un participante activo que tiene como centro no a la materia, sino a los alumnos que actúan sobre el contenido de aprendizaje.

Si el aprendizaje que se intenta promover en los estudiantes es significativo, entonces los profesores debemos crear procesos motivacionales en cada una de las

situaciones de aprendizaje en las que participemos, despertar permanentemente el interés de los alumnos por lo que aprenden y darle todo el tiempo un peso decisivo a la utilidad práctica de la información.

Lo anterior requiere de un trabajo docente que didácticamente logre el fortalecimiento de los esquemas de conocimiento que trae consigo el estudiante, la atribución de significados personales a los objetos de la realidad que aborda y la modificación de los esquemas mencionados, como resultado de los conflictos que se generan por el choque entre dos marcos de referencia: el que se posee hasta antes del proceso educativo concreto y el que se presenta como producto de la enseñanza.

Si nos preguntamos qué deben aprender los estudiantes, la respuesta la encontramos en la tríada: conceptos, procedimientos y actitudes, que son los tipos de conocimiento asumidos desde el NME de nuestra universidad.

Por su parte, las aportaciones provenientes de la psicología social destacan que el hecho educativo se da en una interacción humana. Vygotsky precisa que la interacción es sólo una condición necesaria pero no suficiente para que emerja lo social, pues éste no radica en las personas ni fuera de ellas, sino entre ellas: “Nada es social si no es instituido como tal en el mundo de significados comunes propios de una colectividad de seres humanos” (Ibáñez, 1994).

El conocimiento de la psicología social es fundamental para desarrollar en el docente la autonomía de pensamiento y acción, de tal manera que impacte en su quehacer en la escuela y le permita manejarse en los procesos subjetivos presentes en la dinámica del grupo escolar.

La perspectiva de la sociología crítica de la educación ha interpretado críticamente las políticas educativas, el currículo, la gestión escolar, las prácticas docentes, la formación docente y la interacción áulica de los sistemas educativos de las sociedades modernas.

En general, la sociología crítica de la educación se ha propuesto construir sujetos escolares y educativos democráticos para cambiar los sistemas educativos que en la actualidad funcionan con políticas neoliberales.

Para tal efecto, en este campo se ha desarrollado un conjunto de investigaciones acerca de la privatización de la educación, los currículos que no incluyen en sus contenidos las diferencias socioculturales de género, raza y clase social, y la micropolítica escolar constituida por una serie de micropoderes que se ejercen mediante los liderazgos escolares e, incluso, con los libros de texto obligatorios.

Particularmente, la sociología crítica de la educación, asociada a autores como Peter Mc Laren y Henry Giroux (en De Alba, 1995), dice que la pedagogía científica es un discurso “convencional” que habla de algunos personajes “anormales” producidos por la escuela para luego sujetarlos a una disciplina escolar: desorientados, reprobados, deficientes, inútiles, conflictivos e hiperactivos.

De acuerdo con estos autores, la pedagogía convencional no contribuye a mejorar la vida social, por el contrario, decide la exclusión de ciertos grupos sociales del sistema educativo e institucionaliza la desigualdad. Afirman que, en tales circunstancias, la pedagogía convencional ha fracasado con sus políticas educativas para utilizar la educación como un medio del cambio social.

Mc Laren y Giroux sostienen que algunos discursos pedagógicos han sido intolerantes e incapaces del diálogo, en la medida en que han puesto el acento en el control escolar. Para ellos, algunos de los excesos de poder, tales como el excesivo número de años en la escuela, los castigos escolares, la exclusión de minorías

socioculturales, la concentración de la información, la intolerancia curricular, las ironías crueles de los profesores, etc., son innecesarios.

Asimismo, declaran que es necesario un discurso pedagógico crítico que describa el funcionamiento excluyente del sistema educativo y el triste papel de la pedagogía científica. Por eso Peter Mc Laren propone una “Pedagogía radical”, y Henry Giroux, una “Pedagogía de frontera de la resistencia postmodernista”. Plantean una estrategia micropolítica, más allá de la formación y la actualización docente, consistente en luchar desde la escuela con los trabajadores de la cultura, como los artesanos y artistas, contra las formas de vida privada y pública que están produciendo los medios de comunicación y los sistemas educativos.

El enfoque de formación en competencias que distingue a esta propuesta se sustenta en la premisa que en la actualidad no resulta suficiente formar docentes capaces de trabajar en escuelas para todos, con grupos numerosos, y orientadas para formar profesionales liberales, sino que la demanda social plantea el reto de formar docentes capaces de facilitar en los alumnos aprendizajes para la vida, para ser personas, para desempeñar un oficio y, sobre todo, alumnos capaces de aprender por sí mismos. Como lo expresa Bazdresch (2005), facilitar estas competencias en los sujetos a quienes contribuyen a formar requiere que los docentes las adquieran en su propio proceso de formación.

Bazdrech menciona que dentro de esas nuevas competencias docentes se encuentran el aprender a partir de la práctica, el establecer y mantener relaciones interpersonales duraderas, el percibir los afectos, el explicitar los propios supuestos y confrontarlos, el trabajar en equipo, el transformar la acción cotidiana en fuente de conocimiento y el ejercer el control racional de nuestro comportamiento social.

La noción de competencia se aleja de la calificación, históricamente ligada a la pericia material, al saber hacer; la competencia se entiende, en la concepción aquí adoptada, como un conjunto de saberes teóricos, heurísticos y axiológicos, que se desempeña en un contexto determinado y con una finalidad específica. Se asume que estas combinaciones articuladas de saberes posibilitan la comunicación, el trabajo colaborativo, el afrontamiento y la solución de conflictos, el mejoramiento de las relaciones interpersonales, etc. En palabras nuevamente de Bazdrech (op.cit.), el desarrollo de competencias supone, entre otros aspectos, el cultivo de cualidades humanas para la adquisición de la capacidad de establecer y mantener relaciones estables y eficaces entre las personas e implican el dominio de procesos y métodos para aprender de la práctica, de la experiencia y de la intersubjetividad.

Marco referencial.

Contar con un panorama de los programas de formación de académicos en otras universidades, tanto nacionales como internacionales constituye una fuente valiosa de información, ya que permite comparar las características de los programas, sus objetivos, sus formas de organización, sus áreas de formación y su pertinencia. Para el caso de esta propuesta, interesa particularmente identificar programas de formación basados en enfoques de competencias, bajo la idea de que esta revisión puede hacer posible identificar las características de ofertas iguales y/o similares, para construir una propuesta de formación innovadora, original y que responda a las necesidades específicas de nuestra universidad.

La revisión efectuada se basó principalmente en la información disponible en la Red Mundial. La búsqueda se orientó primordialmente a aquellas universidades que han transitado a modelos académicos flexibles, en las que los currículos se orientan a la formación con base en competencias, aun cuando también se revisó información de universidades que no se caracterizaban por este enfoque.

En el contexto nacional se analizó la información disponible sobre el tema de las siguientes instituciones de educación superior: Universidad de Guadalajara, Universidad de Colima, Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Autónoma de Querétaro y Universidad Autónoma de Coahuila. En el contexto internacional, las universidades cuyas propuestas de formación de docentes se revisaron fueron las siguientes: Universidad de Santiago de Chile, Universidad Central de Venezuela, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Politécnica de Madrid y Universidad de Granada.

La indagación realizada mostró que todas las universidades investigadas despliegan esfuerzos notables para la formación de sus académicos, si bien los modelos empleados muestran una gran variedad de orientaciones en su naturaleza y estrategias.

Así, en la mayor parte de los casos se menciona la realización de cursos, talleres, seminarios, ciclos de conferencias, y en algunos hasta diplomados y especialidades. En muchas de estas universidades, algunas actividades de formación se realizan de manera intensiva, en momentos que coinciden con los tiempos de cambio entre periodos, y en menor proporción se llevan a cabo de manera permanente.

En cuanto a las áreas de formación atendidas, se destacan las referidas a la didáctica, las nuevas tecnologías aplicadas a los procesos educativos, el manejo de idiomas (principalmente inglés y francés) y la actualización disciplinaria. Un área de atención citada con menor frecuencia, pero cuya importancia se hace evidente, es la del desarrollo humano, en la que se incluye la capacitación para el manejo de actividades de tutoría.

Si bien no se explicita en ningún caso el enfoque de competencias como base para la organización de sus programas de formación docente, en algunas universidades se hace alusión a algunas competencias deseables en el docente, como son la comunicación, la investigación, el pensamiento crítico, la integración del conocimiento, la motivación a los estudiantes, el diseño de estrategias de aprendizaje, la realización de trabajos de gestión, la planeación, la interacción, y el uso de tecnologías; también se señala en algunas propuestas como competencias docentes deseables a la adquisición y actualización de habilidades en tecnologías de información y comunicación, el desarrollo de habilidades en el manejo de una segunda lengua, la actualización del conocimiento de la normativa, la adquisición de competencias de gestión universitaria y la participación en innovaciones docentes.

A manera de conclusión, puede decirse que, sorprendentemente, las universidades que manejan planes flexibles y formación basada en competencias, no explicitan propuestas consecuentes de formación de sus académicos en relación con este enfoque. La información disponible apunta principalmente a los aspectos didáctico-pedagógicos, el manejo de un segundo idioma y la incorporación de las nuevas tecnologías, y, en creciente medida, en los enfoques humanistas y de desarrollo humano, que se enlazan con progresivo énfasis en las necesidades de formación relacionadas con las funciones tutoriales. La información encontrada no permitió identificar propuestas de formación que estén orientadas a trabajar de manera sistemática con competencias de académicos.

Es importante conocer también algunas propuestas para la educación en general y en particular de la educación superior que orienten en la propuesta de formación de académicos, como es la de la UNESCO, en donde se integró y financió la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors en cuyo informe se destaca la necesidad de la educación a lo largo de la vida apoyada en cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996). También plantea que la educación tiene "...la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal." (Delors, 1996: 13). Igualmente, que la educación es un instrumento indispensable para el progreso de la humanidad con los ideales de paz, libertad y justicia social.

Con base en lo anterior, las instituciones educativas, tienen el compromiso de asumir la misión de la educación, así como considerar dichos aprendizajes en los procesos de formación de los educandos, de tal manera que, paulatinamente y de manera conjunta, se contribuya en la construcción de un mundo mejor.

Respecto de la educación superior, la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, (UNESCO, 1998) plantea la necesidad de formar una masa crítica de personas calificadas y cultas para garantizar un auténtico desarrollo endógeno y sostenible, de tal manera que se acorte la distancia entre los países pobres en desarrollo y los países desarrollados industrializados; sugiere que la educación superior debe emprender una transformación radical que asuma dimensiones de moralidad y espiritualidad que coadyuve a superar la crisis de valores que vive la sociedad.

Para hacer factibles las transformaciones en la educación superior, las funciones que desempeñen los académicos son cruciales puesto que ellos son quienes operan los planes y programas educativos. Desafortunadamente, muchos de los académicos no cuentan con formación pedagógica, aunque hayan tomado cursos, ya que éstos en la mayor parte de las ocasiones son aislados, por lo que no han impactado suficientemente su formación y actualización.

Dado que una de las responsabilidades de toda institución de educación superior es ofrecer la formación permanente al personal académico se requiere de la inversión de los recursos necesarios para ello. En lo general, aunque se vislumbra con claridad la prioridad de atender la formación permanente de los académicos, no se la ha dado la importancia debida. De acuerdo con Fielden, los encargados de asignar los recursos a esta tarea no lo hacen en congruencia con los grandes desafíos que deben enfrentar los académicos y destinan muy pocos recursos a esta importante labor (Fielden, 1998).

Sin duda, uno de los problemas que enfrenta actualmente la educación superior es el del financiamiento. En años recientes se observa una tendencia decreciente lo cual pone en riesgo los avances registrados con gran esfuerzo por la sociedad y las instituciones educativas.

Si se consideran las cifras que se reportan respecto del personal adscrito a instituciones de educación superior, de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), en el año 2003, se contaba con 241 236 docentes, considerando a las normales, las universidades, los tecnológicos y los posgrados; de ellos, 12 225 son del Estado de Veracruz (INEGI, 2003).

Respecto de la formación de académicos en la UV, es importante conocer sus antecedentes, mismos que se remontan a la creación de instituciones que marcaron el

inicio de una de las cinco universidades públicas más importantes del país, como institución de interés social, con el fin de preservar, crear y transmitir la cultura.

Las instituciones que antecedieron a la Universidad Veracruzana, fueron: el Colegio Nacional, en la villa de Orizaba, en 1824; el Colegio de Veracruz en Xalapa, en 1853; la Escuela superior de niñas en Xalapa, en 1881; el Departamento Universitario en Xalapa, en 1918; y la Escuela de Derecho, en 1920, dependiente del Departamento Universitario (Hernández, 1992).

En el Estatuto Orgánico de la UV de 1944 (UV, 1944), se sientan las bases legales para establecer la Universidad Veracruzana. Entre sus fines destacan la investigación científica, la impartición de educación universitaria y el fomento de la cultura en general. Su propósito era reunir y coordinar las actividades de un grupo de escuelas de educación media superior y superior, por entonces dispersas. Su primer rector fue el Dr. Manuel Suárez Trujillo. Su lema, “Lis de Veracruz; Arte, Ciencia, Luz”, el que permanece hasta la fecha.

Durante los años cincuentas se inicia una etapa de conformación institucional, de crecimiento y desconcentración, pues se fundan facultades y se imparten carreras nuevas, en ciudades como Veracruz y Orizaba.

En 1968, en la Ley Orgánica de la UV, se redefinen los ámbitos de la educación superior, desincorporando de la Universidad Veracruzana las actividades del Sistema de Educación Media Superior, se crea la Dirección General de Educación Media Superior con su propia organización, atribuciones, responsabilidades, sanciones y procedimientos, responsable de los planteles educativos que impartían enseñanza secundaria, preparatoria o bachillerato, tecnológica, artes, oficios, comercio no profesional, industrial, agropecuaria, policíaca, etc. (Gobierno del Estado, 1968).

Durante la década de los setenta se expande la Universidad Veracruzana en cinco regiones (Xalapa, Veracruz, Orizaba, Poza Rica y Coatzacoalcos). También se crean dos organismos sindicales y una asociación: el Sindicato Estatal de Trabajadores al Servicio de la Universidad Veracruzana (SETSUV), en 1972; la Federación de Sindicatos y Asociaciones de Personal Académico de la Universidad Veracruzana (FESAPAUV), y la Asociación de Funcionarios y Empleados de Confianza de la Universidad Veracruzana (AFECUV), en 1976.

En 1974, la Universidad Veracruzana inicia un proceso de capacitación y actualización docente, en aspectos técnico-pedagógicos, para mejorar el desempeño profesional en la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje. Consecuentemente se crea el Departamento de Actualización y Mejoramiento Profesional, e inicia su función de capacitación al profesorado. De acuerdo con la Mtra. Lyle Figueroa de Ktra, la capacitación se centra en el enfoque de la tecnología educativa (Figueroa, 1987). Ofreciendo en un inicio cursos aislados (1974 a 1981), y posteriormente clasificados por niveles de capacitación (1981 a 1983). El catálogo entre 1981 y 1983 incluyó los siguientes:

- *Diseño de programas, Técnicas didácticas y Evaluación.* (De 1974 a 1977)
- *Diseño de programas, Técnicas didácticas y Evaluación, Comunicación, Relaciones humanas, Dinámica de grupos, Microenseñanza, Sociología educativa y Material didáctico* (de 1978 a 1981).
- *Didáctica general y Microenseñanza, para capacitación básica; Dinámica de grupos, Comunicación, Técnicas didácticas, Evaluación, Microenseñanza, Relaciones humanas, Redacción de objetivos para la enseñanza, Material didáctico y Sociología educativa, para capacitación*

docente; *Redacción de objetivos para la enseñanza, Técnicas didácticas, Evaluación y Material didáctico*, para sistematización de la enseñanza; y, otros, a requerimiento de la facultad solicitante, como complementarios (de 1981 a 1983).

En 1984 cambia el enfoque de capacitación, de la tecnología educativa a la pedagogía crítica (Miguel A., 1993). El catálogo incluyó los siguientes

- *Grupo operativo, Aprendizaje grupal, Vínculo educativo, Evaluación, Introducción a la docencia y Funciones sociales del docente*. (De 1984 a 1987)

Durante la gestión del Lic. Salvador Valencia Carmona (1986-1991), se crea la Dirección de Formación y Actualización Docente, y opera sus cursos basándose en el análisis y la reflexión de las necesidades docentes. El catálogo incluyó los siguientes:

- *Elaboración de programas, Microenseñanza, Evaluación, Material didáctico, Comunicación, Relaciones y dinámicas de grupos, Grupos operativos, Taller de docencia universitaria, Vínculo educativo, Técnicas de participación en el proceso de enseñanza- aprendizaje, Sociología educativa y Epistemología*. (De 1988 a 1991)

En 1992 la Dirección de Formación y Actualización Docente reorganiza la capacitación de acuerdo con una propuesta de mejoramiento académico del Honorable Consejo Universitario (Miguel A., 1993) que pretendía una formación integral, superando el concepto de cursos aislados, por un programa que enlazara la teoría pedagógica con la práctica profesional. En respuesta, se atendieron dos líneas fundamentales de acción académica:

1. Capacitación docente, con el objetivo primordial de proporcionar a los maestros universitarios los elementos pedagógicos, sociológicos, psicológicos y filosóficos, que contribuyeran al mejor desarrollo de sus actividades académicas.
2. Capacitación disciplinaria, para coordinar y realizar acciones de actualización específicas en las diversas entidades académicas.

En 1994 la Dirección de Formación y Actualización Docente se reestructura y modifica su nombre por Dirección General de Desarrollo Universitario. En 1996 cambia a Dirección General de Apoyo al Desarrollo Académico, como se conoce actualmente.

A principios de 1998 el Departamento de Superación Académica (DSA) a cargo de los programas: Mejoramiento de profesorado (PROMEP), Becas de Desarrollo Académico a través de Estudios de Postgrados (BDAEP) Programa de Superación Académica de la ANUIES (SUPERA), y la capacitación disciplinaria (AD); dependiente de la Dirección General de Apoyo al Desarrollo Académico (DGADA) desarrolló actividades asociadas con la impartición de cursos intersemestrales de actualización disciplinaria para el personal académico. Durante ese año como parte de un proceso de cambio, no sólo estructural sino conceptual en el ámbito académico y administrativo de la Universidad, el DSA modifica y reorienta sus programas, a partir de una estrategia de reingeniería de procesos para eficientar sus recursos materiales y humanos, así como evaluar sus avances a partir de resultados (UV-informe,1999).

A finales del 1998, por acuerdo de la Comisión Mixta de Capacitación y Adiestramiento UV-FESAPAUUV, se realiza un diagnóstico de los cursos de actualización disciplinaria. A partir de ahí se definen una serie de criterios académicos y financieros para la selección de los cursos propuestos, lo que permite crear un programa articulado directamente a la propuesta de implantación del Nuevo Modelo Educativo (NME) en la Universidad Veracruzana, por lo cual se determina un calendario que establece la oferta intensiva en periodos intersemestrales. Es así como en 1999 surge el

Programa Permanente de Actualización Académica (PPAA) con el objetivo de “contribuir al proceso de inducción del NME, para sensibilizar y capacitar a todos los actores involucrados en los distintos niveles de responsabilidad en esta nueva etapa de la institución”(UV-informe,1999:12)

El PPAA, dependiendo aún del DSA se orienta hacia las necesidades planteadas por el NME, en congruencia con el *Programa de trabajo 1998-2001 Consolidación y Proyección de la UV hacia el siglo XXI*.

El programa integró los siguientes cursos y acciones estratégicas” (UV-informe, 1999)

Cursos:

- Inducción al Nuevo Modelo Educativo.
- Habilidades para el uso de la computadora en el aula.
- Desarrollo de courseware.
- Tutorías académicas.
- Desarrollo de habilidades del pensamiento.

Acciones:

- Acreditación y certificación de la educación continua basada en resultados.
- Líneas de generación y aplicación del conocimiento.
- Acciones académicas especiales enfocadas a la capacitación disciplinar.

De acuerdo con lo reportado en el informe de 1999, todos estos cursos y acciones fueron diseñados con un enfoque de transferencia para que el docente se comprometiera a aplicar en su práctica académica, los conocimientos y/o habilidades adquiridas en los cursos. Este enfoque facilitó la evaluación del impacto de la capacitación y actualización en la práctica académica, dando como resultado carencias de la fase operativa del PPAA, acerca de las temáticas a tratar, de las necesidades reales de capacitación que los docentes demandaban; planteándose propuestas de operación para mejorar el PPAA tales como:

1. Convocar y seleccionar a los profesores/instructores a partir de una evaluación rigurosa.
2. Capacitar profesores/instructores.
3. Dar a conocer con anticipación los programas de trabajo.
4. Compartir la responsabilidad en la operación logística con los delegados sindicales.
5. Convocar a la presentación de propuestas de cursos disciplinarios.
6. Extender los tiempos de duración de los cursos de una a dos semanas.
7. Crear un manual de operación y acreditación de cursos.
8. Elaborar un instrumento para la identificación de necesidades por entidad académica.
9. Contar con el aval académico de las áreas para la aprobación de los cursos disciplinarios propuestos.

En septiembre de 1999, el PPAA, dependiente del DSA se transforma en el Programa Permanente de Desarrollo de Competencias Académicas (PPDCA) como una coordinación dependiente de la DGADA, separada del DSA. El término *competencias* se utilizó únicamente para una clasificación de temáticas ya que carecía de los fundamentos del enfoque de competencias propuesto por el MEIF.

El PPDCA inicia su operación en enero del 2000, para atender las necesidades de capacitación del personal académico,

El catálogo de ese año incluyó los siguientes cursos:

- *Fundamentos y desarrollo del Nuevo Modelo Educativo.*

- *Tutorías académicas.*
- *Elaboración de exámenes*
- *Educación continua, análisis y perspectiva.*
- *Inducción a la educación a distancia.*
- *Cómputo para apoyo a la docencia I y II*
- *Courseware.*
- *Uso de sistemas de información académica.*
- *Líneas de generación y aplicación del conocimiento.*
- *Desarrollo de líneas de generación y aplicación del conocimiento.*
- *Inglés a través de autoacceso I.*

“En el marco del programa de *Consolidación y Proyección en el siglo XXI, Hacia el Paradigma Universitario Alternativo*, el fortalecimiento de la planta y los cuerpos académicos, se presenta como una estrategia para los fines institucionales” (UV-informe, 2002:81). En respuesta a esta prioridad, en el año 2001, el PPDCA se planteó como objetivo promover la capacitación del personal académico incorporando innovaciones del campo pedagógico, tecnológico, disciplinario y de la investigación, en beneficio de los fines de la Universidad.

La capacitación docente se organizó por competencias bajo una propuesta de clasificación de cursos: competencias generales (13 cursos de las áreas, pedagógica, tecnológica, de investigación e idiomas); competencias para el NME (1 diplomado y 2 cursos de Planes y Programas, 4 cursos de Tutorías, 2 diplomados y 8 cursos del Área de Formación Básica General), y, por último, las competencias académicas de actualización disciplinaria (37 cursos), acordes con las demandas de las entidades académicas en las 5 regiones de la Universidad (UV-Informe, 2002). Los cursos que se ofrecieron durante ese año fueron:

Competencias Generales:

- Área de formación Pedagógica: *Introducción a la educación a distancia, Educación continua y, Análisis y perspectivas.*
- Área de formación Tecnológica: *Cómputo para apoyo a la docencia I y II, Courseware y Uso de sistemas de información académica.*
- Área de formación en Investigación: *Estadística en investigación I y II.*
- Área de formación en Idiomas: *Inglés a través de autoacceso I, II, III y IV, Preparación para el EXAVER I.*

Competencias para el NME:

- Planes y programas: diplomados en *Diseño curricular dentro del Nuevo Modelo Educativo*, curso *Estrategias metodológicas para el diseño curricular*, curso *Conceptos fundamentales para el diseño curricular.*
- Sistema tutorial: curso *Montaje y operación del sistema tutorial*, curso *Montaje y operación del sistema tutorial-carpeta electrónica*, curso *taller Implantación del sistema tutorial*, curso *taller Seguimiento y evaluación del funcionamiento del sistema tutorial.*
- Área de formación básica: diplomados, en *Competencias para habilidades de pensamiento crítico y creativo*, en *Competencias para la lengua española para el Nuevo Modelo Educativo*, cursos, *Elaboración de reactivos para exámenes de inglés*, *Elaboración de reactivos en inglés*, *Elaboración de exámenes estandarizados en inglés-ADMINRE*, *Transversalidad aplicada al curso de lectura y redacción*, *Computación básica del Nuevo Modelo Educativo*, *Lectura y redacción a través del*

mundo contemporáneo, Habilidades de pensamiento crítico y creativo, Didáctica para el taller de computación básica

En el 2002 el PPDCA se separa del proyecto de capacitación y actualización docente para el NME. A la coordinación del PPDCA le queda únicamente el control escolar y el aval de los cursos y diplomados de capacitación del NME, en ese momento llamado ya Modelo Educativo Integral Flexible (MEIF), cuyo nombre ha mantenido hasta la fecha. La coordinación del MEIF se encarga de las funciones de planear, organizar y coordinar las experiencias educativas acorde a sus propios lineamientos, así como la capacitación y el pago de honorarios a los coordinadores de los diplomados, cursos y talleres ofrecidos.

Así pues, el PPDCA ofrece al personal académico los siguientes cursos, talleres y diplomados:

- Área de formación pedagógica: *Introducción a la educación a distancia, Educación continua-análisis y perspectivas, Medios didácticos I y II.*
- Área de formación tecnológica: *Diplomado en computación, Diplomado en redes de computación, Cómputo para apoyo a la docencia I y II, Courseware, Acceso y usos de recurso y servicios de información para la docencia y la investigación.*
- Área de formación en investigación: *Formación de académicos en investigación cualitativa, Estadística en investigación I, Estadística en investigación II.*
- Área de formación en idiomas: *Diplomado inglés nivel básico, Manejo del lenguaje escrito, Inglés a través de autoacceso I, II, III y IV, Preparación para el EXAVER I.*
- En tanto la coordinación del MEIF, mantiene la oferta del periodo anterior.

En el 2003, el PPDCA con el objetivo de “promover el desarrollo del personal académico mediante el fortalecimiento de competencias disciplinarias e interdisciplinarias, para el desarrollo de una actividad académica integral” (UV-manual, 2004: 7), puso en marcha una oferta de programas de estudio en diversas modalidades (talleres, cursos, seminarios, cursos-talleres y diplomados). Con esta oferta la tendencia se orientó a la formación general en los docentes de la universidad, no acorde con las necesidades de fortalecimiento detectadas por el MEIF.

A finales del 2003, con la intención de reorientar la oferta educativa, se realiza un diagnóstico de las necesidades de formación y actualización del personal docente de la Universidad Veracruzana, tomando como muestra 1568 docentes, que corresponde al 23% del total de académicos de todas las regiones. Los resultados señalaron como prioridad la necesidad de fortalecer al MEIF, a través de cursos talleres presenciales de 20 horas (UV-diagnóstico, 2004). Los cursos que se ofrecieron se clasificaron por áreas:

- Área de formación tecnológica: *Diplomado en computación, Diplomado en redes de computación, Acceso y uso de la biblioteca virtual, Videoconferencia educativa.*
- Área de formación pedagógica: *Políticas de educación superior en México, Medios didácticos I y II, Educación y valores.*
- Área de formación en comunicación: *Manejo del lenguaje escrito, Inglés a través de autoacceso I, Inglés a través de auto acceso (4 niveles, 8 talleres), Inglés nivel Básico, Preparación para la certificación nivel básico inglés.*
- Área de formación en gestión: *Planeación estratégica aplicada a entidades académicas, Planeación estratégica para la vinculación.*

- Área de formación en investigación: *Formación de académicos en Investigación cualitativa, Estadística en la Investigación I.*

En tanto la coordinación del MEIF ofreció:

- Área de Formación Básica General: Lectura y redacción, Redacción de textos periodísticos y de opinión, Habilidades de pensamiento para docentes, Didáctica para el taller de computación básica, Diplomado en competencias para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo, Diplomado en competencias de la lengua española para el MEIF, Desarrollo de las competencias gramaticales para la lectura y la escritura.

En el 2004 la Coordinación del PPDCA pasa a ser Departamento de Competencias Académicas (DCA) con la función de coordinar y operar el programa de capacitación docente, actualización disciplinaria y desarrollo de competencias académicas generales. Se establece como misión: “coadyuvar en la formación y actualización permanente del personal académico de la Universidad Veracruzana en las cinco regiones universitarias, sus programas y actividades tienen como fundamento el apoyar el desarrollo de las capacidades para generar y aplicar conocimientos, fomentar los valores y la ética universitaria e impulsar a los académicos universitarios hacia su desarrollo personal con sentido humano”; y como visión: “consolidarse como una instancia que brinda educación de la más alta calidad en el área de capacitación y actualización del personal académico de la Universidad Veracruzana, contando con una red integrada de esfuerzos sentada en la coordinación, apoyo y colaboración lograda con las otras instancias correspondientes de la estructura administrativa-académica de la Institución” (UV-manual, 2004).

La propuesta de cursos para este año se organizó sin tomar en cuenta los resultados del diagnóstico, fortalecer al MEIF. En el segundo periodo del 2004 se define el concepto de competencia, como una “Red de conocimientos, habilidades y actitudes que permite la comprensión, transmisión y transformación de una tarea, aptitudes, intereses y rasgos de personalidad para representar parámetros según los cuales los individuos difieren unos de otros, con una tendencia psicológica más que académica; fundamentando que las competencias académicas son las percepciones del sujeto para verificar su habilidades dentro del dominio del logro académico; esto implicaba una experiencia y un dominio real del conocimiento, constituidos en saberes articulados integrados entre ellos, aun con una orientación psicológica que no tuvo impacto en la planeación del segundo periodo de capacitación y actualización docente” (Glosario, DCA, UV-Web, 2005).

Los cursos, talleres y diplomados siguen clasificados por competencias en relación a las temáticas, sin incorporar, en forma evidente, el concepto de competencia recientemente asumido. El catálogo de cursos incluyó:

- Área de formación tecnológica: *Comunidades virtuales, Acceso y uso de la biblioteca virtual, Diseño instruccional para Internet, Computación educativa, Diseño de presentaciones educativas, EMINUS- sistema de educación distribuida, Diseño de contenidos digitales, Diseño de páginas Web.*
- Área de formación pedagógica: *Aprendizaje acelerado, Educación ambiental, Aprendizaje significativo, Manejo grupal como estrategia docente.*
- Área de formación en comunicación: *Manejo del lenguaje escrito, Desarrollo de habilidades comunicativas en el docente, Inglés*

compresión de lectura, Fortalecimiento de competencias lingüísticas comunicativas en español, Inglés comprensión de lectura II, Inglés conversación 100. Comunicación a través del arte, Área de formación para la gestión, Planeación estratégica para la vinculación, Planeación estratégica aplicada a entidades académicas.

- *Área de formación en investigación: Formación de académicos en investigación cualitativa, Desarrollo de habilidades estadísticas para la elaboración de protocolos, Introducción a la investigación cualitativa.*
- *Área de formación en desarrollo humano: Estrategias cognitivas conductuales para el manejo del estrés en el académico, Metacognición.*

Por primera vez en este año se ofrecen cursos en modalidad virtual impartidos a través de la plataforma EMINUS de la Universidad Veracruzana:

- *Cursos virtuales: Valores y ética profesional, Los niveles de la lengua, Herramientas virtuales de apoyo docente, Manejo del conocimiento, Diseño de instrumentos de evaluación de aprendizaje, Competencias gramaticales en español y Los procesos de cambio en las universidades.*

En la coordinación del MEIF:

- *Planes y programas: Elaboración de la guía del docente, El MEIF y las experiencias educativas en el plan de estudios, Introducción al Modelo Educativo Integral y Flexible.*
- *Sistema tutorial: Operación del sistema tutorial.*
- *Área de Formación Básica General: Diplomado en competencias para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo, Diplomado en competencias para el desarrollo de la lengua española.*

En el 2005, el DCA en coordinación con la Comisión Mixta de Capacitación y Adiestramiento, reestructura el PPDCA para el periodo II/2005, para atender necesidades de formación con base en las características que presenta cada programa educativo, en relación con su incorporación al MEIF, y en respuesta a los resultados del diagnóstico de las necesidades de formación y actualización del personal docente, así como al proceso de academización que presenta el Rector Dr. Raúl Arias Lovillo en su gira de trabajo en las cinco regiones de la universidad en abril del mismo año y como respuesta a las necesidades planteadas por los académicos de las cinco regiones en el diagnóstico realizado en diciembre del 2003.

Con base en lo anterior, el DCA en coordinación con el MEIF establece una estrategia emergente de formación de académicos, con miras a la consolidación del modelo y a las necesidades de formación específica de cada entidad académica y el logro de un perfil ideal.

Las experiencias educativas (EE) ofrecidas a los académicos de la Universidad Veracruzana durante ese periodo fueron:

- *Introducción al Modelo Educativo Integral y Flexible.*
- *Elaboración de la guía docente.*
- *El MEIF y las experiencias educativas en el plan de estudios.*
- *Acceso y uso de la biblioteca virtual de la UV.*
- *Actualización de lineamientos operativos del sistema tutorial.*
- *Transversalidad en computación básica.*
- *Inglés básico MEIF.*
- *Alcances de las habilidades de pensamiento en la práctica docente.*
- *Habilidades básicas de lectura y redacción en el contexto universitario.*

Para poder llevar a cabo la oferta de los cursos de capacitación en las cinco regiones, el DCA cuenta con el apoyo de las Vicerrectorías Regionales, quienes gestionan los recursos de infraestructura y equipo, entre otros: las aulas, los centros de cómputo de las dependencias académicas, las salas de videoconferencias y las Unidades de Servicios Bibliotecarios y de Información (USBI).

La plantilla de académicos encargados de impartir los cursos aproximadamente es de cincuenta, número que varía de acuerdo con la oferta presentada.

Cuenta con la siguiente estructura organizacional:

- Coordinación general.
- Secretaría ejecutiva.
- Área financiera.
- Área de administración educativa.
- Área de evaluación.
- Área de planeación.
- Área tecnológica.

El DCA esta a cargo de un grupo multidisciplinario, conformados por maestros, pedagogos, abogados, ingenieros y psicólogos. Se coordina con la Comisión Mixta de Capacitación y Adiestramiento UV-FESAPAUUV, para el aval y difusión de los cursos de capacitación; y se apoya en las siguientes subcomisiones:

- Subcomisión de revisión de programas y material didáctico.
- Subcomisión de supervisión y seguimiento académico.
- Subcomisión de selección de instructores.

Además, mantiene una línea de coordinación, a través de la DGADA, con la Secretaría Académica, los Directores Generales de Áreas Académicas, las Secretarías Académicas Regionales y la Coordinación del MEIF (U. V. 2004). Manual de organización del PPDCA 2004

De acuerdo con datos proporcionados por la Dirección General de Recursos Humanos de la Universidad Veracruzana, la planta de trabajadores docentes, investigadores, ejecutantes, instructores de deporte y técnicos académicos está constituida por un total de 6,238 personas; 2 250 académicos cuentan con postgrado, de los cuales 351 son doctores y 1 899 poseen el grado de especialización o maestría (UV, 2005), lo cual significa que 3 988 académicos poseen el nivel de licenciatura o menos.

Este último dato es un indicador importante que requiere de la atención oportuna para el mejoramiento de la planta de académicos y más aún por el proceso de consolidación en el que se encuentra el MEIF, lo que ha identificado el Rector en su programa de trabajo como *la segunda generación del MEIF*, para lo cual propone establecer un programa de formación integral del personal académico atendiendo los principios propuestos por el MEIF (Arias, 2005).

Recientemente el Dr. Salas realizó un estudio sobre el desempeño académico de los docentes de la Universidad Veracruzana. Para ello consideró la evaluación de nueve categorías a través de una escala de Likert que respondieron 1 600 alumnos de diversas facultades de las seis áreas académicas y de las cinco regiones de la universidad; al respecto, encontró que las categorías evaluadas con desempeños académicos medios, muy cercanos a los altos fueron: *actividades de los docentes, programa de estudios, motivación, actitudes, y técnicas para el establecimiento de conocimientos y habilidades*; las categorías evaluadas con desempeños académicos bajos fueron: *enfoques o técnicas didácticas, medios instruccionales y evaluación* (Salas, 2005).

En este caso es importante señalar que académicos dedicados a la docencia obtienen una evaluación baja en categorías que forman parte de su función principal, lo cual hace evidente una atención inmediata de formación en dichos aspectos.

Por su parte el Departamento de Productividad académica, perteneciente a la Dirección General de Desarrollo Académico, llevó a cabo un proceso de evaluación en el periodo comprendido de febrero a agosto de 2004, sobre el desempeño de 2,828 docentes que corresponden al 45.33% de todas las áreas y regiones de la universidad. El estudio se llevó a cabo a través de un cuestionario que se aplicó a estudiantes que considera los siguientes indicadores: 1.Revisión del programa, 2.Características del programa, 3.Uso de técnicas de enseñanza, 4.Uso de materiales de apoyo, 5.Relación entre teoría y práctica, 6.Promoción de la participación del grupo, 6.Promoción de actividades fuera de clase, 7.Apoyo fuera de clase, 8.Promoción de la igualdad de trato, 9. Promoción del respeto, 10.Conocimiento de la asignatura, 11. Promoción de la reflexión, 12.Relación de los temas con otras asignaturas, 13.Evaluación basada en el curso, 14.Calificación imparcial, 15.Formas de evaluación, 16.Logro de los objetivos del programa, 17.Asistencia regular y 18.Puntualidad en la entrada y salida de clases.

Los resultados que se reportan indicaron que el índice general de eficiencia docente es de 6.27, en una escala de 0 a 10. Los indicadores que identifican aspectos que requieren atención muy urgente son: apoyo fuera de clase, y formas de evaluación. Los de atención urgente son: características del programa, técnicas de enseñanza, materiales de apoyo, relación entre teoría-práctica, estimulación de la reflexión, relación de los temas con otras asignaturas y el logro de los objetivos del programa. Los de atención medianamente urgente: promoción de la participación del grupo, promoción de actividades fuera de clase, conocimiento de la asignatura, calificación con imparcialidad, y puntualidad en la entrada y salida de clases. Los de atención menos urgente: revisión del programa, igualdad de trato, promoción del respeto, evaluación basada en el curso y asistencia regular.

Consiguientemente, se puede deducir, en términos generales, que los docentes asisten con regularidad y respetan su horario de entrada y salida; sin embargo, el desempeño se califica como regular: se identifica que, de los 18 aspectos investigados, sólo 5 requieren de atención menos urgente, por lo que se debe atender en la formación de aspectos relacionados con las asesorías extraclases, el programa, la evaluación, y estrategias de aprendizaje y enseñanza, principalmente.

Alcanzar los fines del MEIF centrados en la formación integral, implica la formación permanente de los académicos que lo operan; sin embargo, hasta la fecha, la situación que ha predominado es que los procesos de formación se han centrado más en los docentes a través de varios programas que han partido de concepciones diferentes y han seguido caminos disímiles, lo que ha derivado en una oferta dispersa, fragmentada y dividida. Se hace necesario generar una estrategia integral y amplia dirigida a todos los académicos, que dé continuidad al Plan General de Desarrollo, (UV, 1997) contribuya a la propuesta de *Fortalecimiento de la planta y los cuerpos académicos*, (UV, 2001) y que atienda al compromiso asumido por el Rector con la *excelencia académica* (Arias, 2005).

Marco legal.

Para hacer una propuesta de formación de académicos, es necesario hacer una revisión del marco legal para identificar las características de viabilidad y factibilidad que permitan su operación.

En la República Mexicana la capacitación y adiestramiento de los trabajadores, como lo enuncia la Ley Federal de Trabajo en su artículo 132, fracción XV del capítulo tercero bis, título cuarto, se considera un derecho y un deber social.

La Universidad Veracruzana, consciente y preocupada por promover y recategorizar principalmente a su personal académico, ha mantenido un esfuerzo constante para llevar a cabo esta tarea.

En ese contexto se han impulsado diversos programas de actualización. El PPDCA es el vigente; su propósito se orienta a garantizar mayor pertinencia de los programas educativos y una profunda conciencia colectiva sobre la responsabilidad social de contar con académicos que sean capaces de fomentar en los estudiantes conocimientos, habilidades y actitudes que conformen un Ser integral, con los niveles de calidad que exigen las condiciones de competitividad presentes en el país y en el extranjero.

El MEIF requiere de un programa integral de formación del personal académico como línea estratégica para elevar sustancialmente la formación humana, social, profesional e intelectual y, con ella, la productividad, la competitividad y la responsabilidad social de docentes, investigadores, difusores de la cultura y extensionistas de los servicios, con el fin de apoyar exitosamente la atención a las necesidades de formación que la sociedad reclama.

Con esa base, en el presente apartado se hace un análisis de los lineamientos normativos, en relación con la visión del MEIF. Así pues, aquí se revisan los documentos que contienen los fundamentos necesarios para que el programa de formación de académicos contenga la viabilidad necesaria a fin de llevarlo a la práctica.

La referencia al desarrollo reciente de la Universidad Veracruzana hace imprescindible aludir al MEIF. En un marco general, puede afirmarse que este modelo encuentra fundamento en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, cuyo artículo 3º, fracción VII, reconoce que las universidades y demás instituciones de educación superior (IES), a las que la ley otorgue autonomía, cuentan con la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas y de determinar sus planes y programas de estudio para realizar sus fines de educación, investigación y difusión de la cultura.

La necesidad de capacitar y actualizar a los académicos surge como una consecuencia natural en el proceso histórico de la universidad, y en ello no es diferente a otras instituciones sociales. En México, a partir de 1978, se reforma la Ley Federal del Trabajo, haciendo obligatoria la capacitación del personal; no obstante, desde 1974 la Universidad Veracruzana desarrollaba sus esfuerzos para atender la capacitación del personal académico mediante programas orientados por dos motivos fundamentales: la modernización de la didáctica y la política institucional vigente.

Desde un enfoque legal, la actualización y capacitación de trabajadores se ven respaldadas por las propuestas analizadas en leyes, estatutos y reglamentos, tales como la Ley Federal del Trabajo, en su capítulo III Bis, que regula al Contrato Colectivo de Trabajo (CCT) del personal académico de la Universidad Veracruzana, en cuyo capítulo III se alude a la creación de la Comisión de Capacitación y Adiestramiento la cual se integra por representantes de la Institución educativa y de la Federación de Sindicatos y Asociaciones del Personal Académico de la Universidad Veracruzana (FESAPAUV). Esta Comisión se encarga de promover la formulación de planes y programas para

actualizar y perfeccionar los conocimientos y habilidades de los trabajadores académicos; vigilar la instrumentación, operación y evaluación del sistema y de los procedimientos que se implanten para ello, y además, sugerir las medidas que permitan no sólo aumentar la eficiencia y calidad del trabajo, sino también preparar al trabajador académico y elevar su nivel en la vida sociocultural.

En la cláusula 134 del CCT, en el apartado sobre los planes, programas y proyectos avalados por la Comisión Mixta de Capacitación y Adiestramiento, se obliga a las partes a respaldarlos durante un período no mayor a dos años, de la misma forma deberán cumplir las demandas del MEIF tomando en cuenta los ejes integradores de la formación y las áreas de formación propuestas por el Modelo.

Considerando el documento *Programa Permanente de Desarrollo de Competencias Académicas hacia el Nuevo Modelo Educativo* en relación con el apartado anterior, cabe destacar la mención relativa a las fases del proceso de capacitación y actualización, en el que se señala que éstas podrán incluir un diagnóstico de necesidades y un plan estratégico anual que defina su operatividad, seguimiento, control y evaluación (UV-FESAPAUV, s/f).

Por otra parte, otros elementos del marco legal que inciden en la actualización y capacitación del personal como un derecho y una obligación son referidos en el Plan Nacional de Desarrollo, el Programa Nacional de Educación y el Plan General de Desarrollo de la UV. Dentro del Plan Nacional de Desarrollo, en el área de desarrollo social y humano, se pretende lograr que la educación responda a las necesidades de los individuos y a los requerimientos del desarrollo regional y nacional, así que tanto los contenidos como la gestión de la educación deben adecuarse de manera continua para satisfacer las exigencias de la vida diaria de las personas, en los ámbitos social, cultural y laboral. “Esta política debe lograr que los mexicanos adquieran los conocimientos, competencias y destrezas, así como las actitudes y valores necesarios para su pleno desarrollo y para el mejoramiento de la nación” (Gobierno Federal, 2001).

Sumado a esto, en el Programa Nacional de Educación se hace referencia a algunos programas impulsados en los últimos años por el Gobierno Federal a través de la Secretaría de Educación Pública: el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP); el Programa de Superación del Personal Académico (SUPERA-ANUIES); el Programa PROMEP-SEIT-COSNET; el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES); el Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (PROADU) y el Programa de Equipamiento del Sistema de Educación Tecnológica (Gobierno Federal, 2001), los cuales tienen como objetivo mejorar el perfil del personal académico de carrera, así como modernizar la infraestructura de las instituciones públicas.

Con el Plan General de Desarrollo, la Universidad Veracruzana responde también a estas necesidades; en este rubro, el plan se orienta a asegurar la continuidad de los programas de desarrollo académico a mediano y largo plazo, como principio de certidumbre en la administración y gobierno de la institución, que propicie su estabilidad permanente. El fortalecimiento del postgrado y el desarrollo integral del personal académico fungen también como una prioridad estratégica del desarrollo de la Universidad Veracruzana; esto se especifica dentro del área de apoyo académico, cuyo propósito declarado es “impulsar los programas relacionados con el soporte académico de la institución, para que los académicos desarrollen de manera óptima las actividades relacionadas con la docencia, investigación, difusión de la cultura y extensión universitaria.” (UV, 1997).

En el apartado de Apoyo Académico, el Plan General de Desarrollo establece la intención de perfeccionar los niveles de calificación profesional, habilidades docentes y

de investigación, así como mejorar las condiciones de trabajo; para ello, se propone el desarrollo de programas permanentes de formación, actualización y capacitación que favorezcan la preparación de recursos humanos de alto nivel y que al mismo tiempo posibiliten la evolución profesional del personal y su productividad académica. (UV, 1997)

Dentro del mismo Plan se menciona el diseño y establecimiento de un sistema permanente de superación para el personal académico, el aprovechamiento de la experiencia y conocimientos de los docentes e investigadores -tanto de la Institución como de otras- en beneficio de los programas de formación y actualización, y el desarrollo de programas dedicados a elaborar materiales didácticos para la capacitación y formación instrumental.” (UV, 1997). La orientación de estas estrategias apunta principalmente hacia los aspectos de la disciplina, así como de la enseñanza, la planeación y evaluación del aprendizaje, y administración educativa.

Otras estrategias de desarrollo de la Universidad Veracruzana vinculadas con el proceso de actualización y capacitación docente se refieren al desarrollo tecnológico, en el sentido de fomentar el uso de las redes internas de la Universidad y las interinstitucionales de teleinformática, a fin de aprovechar los recursos en el intercambio de experiencias, así como para desarrollar programas de formación y actualización” (U. V. 2000).

En el Plan de Trabajo 2005-2009 presentado por el Dr. Raúl Arias Lovillo, Rector de la universidad, destaca la declaración de impulsar una mejor calidad de la docencia definiendo planes, ejecutando proyectos y evaluando desempeños, como parte de los programas prioritarios expuestos en dicho Plan. (Arias, 2005).

En cuanto a los apartados, artículos, principios, disposiciones, etc., presentes en los lineamientos analizados, que pudieran limitar y/o dificultar la planeación, ejecución y evaluación de una propuesta de formación como la que aquí se bosqueja, y que por ende pudieran identificarse como obstáculos para ésta, resulta evidente que el tema de la profesionalización de la docencia, y de la vida académica en general, se ha venido reconociendo como una prioridad para el sistema educativo en general, y quizá de manera más notoria aún en el caso de la educación superior. Lo anterior inevitablemente se refleja en los planes, programas, leyes y lineamientos al respecto, en los cuales no se advierten planteamientos que se opongan de manera directa a la presente propuesta.

Propuesta

Como lo indica la metodología que sirve de referente a esta propuesta, la identificación de experiencias educativas pertinentes para un proceso de formación de académicos tiene como punto de partida la identificación de las necesidades que se han de atender. Por ello, el primer paso consistió en identificar las necesidades de formación, es decir, las áreas deficitarias cuya falta de resolución está propiciando problemas en el funcionamiento académico de nuestra universidad.

Identificados los problemas, la tarea siguiente fue analizarlos y agruparlos en función de su pertenencia a una problemática específica, lo que permitió a su vez identificar las competencias que el académico debe poseer para enfrentar exitosamente esas problemáticas. En este punto fue necesario definir con precisión esas competencias académicas, para con base en ellas clarificar los ámbitos y las escalas en que se despliegan.

Con todo este desglose, se realizó de manera exhaustiva la identificación y descripción de las funciones clave que el académico competente ejecuta en cada escala de cada ámbito donde se desempeñan las competencias requeridas para enfrentar cada una de las problemáticas identificadas.

A continuación se presenta los resultados de cada una de estas fases. La identificación de los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos, que es el paso siguiente, previo a la determinación de las experiencias educativas, requiere de la participación de expertos competentes en cada una de las problemáticas en sus diferentes ámbitos y escalas, por lo que supone un proceso incluyente como parte final de la construcción de esta propuesta.

Necesidades de formación.

1. Falta de habilitación para el desempeño en el desarrollo de LGAC
2. Carencia de formación para el trabajo multi e interdisciplinario.
3. Uso ineficiente e irracional de los recursos tecnológicos (sistemas de cómputo y telecomunicaciones).
4. Falta de dominio de segundas lenguas.
5. Escasa participación en la promoción de la formación humanista, artística, intercultural y para el desarrollo sustentable.
6. Distribución desigual del conocimiento.
7. Procesos ineficaces y poco estimulantes para la formación de académicos.

Problemas y problemáticas.

La problemática *Desprofesionalización del quehacer de los académicos* se configura con los siguientes problemas:

1. Retroceso en la formación académica
2. Desmotivación para la superación académica
3. Intercambio inequitativo de información y conocimiento entre pares
4. Participación académica parcial o nula
5. Predominio de la instrucción utilitaria y práctica.
6. Transversalidad insuficiente de los saberes axiológicos
7. Falta de promoción de valores que fomenten la formación humanista, artística, intercultural y para el desarrollo sustentable.
8. Falta de integración de saberes
9. Abandono de la academia
10. Improvisación de saberes
11. Monotonía en el ambiente de aprendizaje
12. Marginación disciplinar
13. Falta de actualización académica
14. Acceso limitado a fuentes de información académicas
15. Agotamiento académico
16. Limitada participación académica
17. Visión profesional limitada

La problemática *Escasa participación en cuerpos de trabajo para la transformación de las funciones sustantivas de la universidad* se configura con los siguientes problemas:

1. Escasez de producción académica
2. Desinterés por el trabajo en academias
3. Intercambio inequitativo de información y conocimiento entre pares
4. Acceso limitado a nuevas áreas del saber
5. Desinterés laboral
6. Falta de relación entre funciones y fines de la universidad.
7. Participación limitada en la actualización de los planes de estudio
8. Abandono de la academia
9. Escasez de producción académica
10. Participación mínima en grupos y foros de colaboración en red
11. Agotamiento académico
12. Visión profesional limitada
13. Escasa apertura a otras disciplinas
14. Animadversión al trabajo colaborativo
15. Resistencia al trabajo interdisciplinario

La problemática *Escasa producción en la generación y aplicación del conocimiento* se configura con los siguientes problemas:

1. Acceso limitado a nuevas áreas del saber
2. Participación académica parcial o nula
3. Escasa participación en programas de intercambio
4. Desaprovechamiento de becas escolares en el extranjero
5. Acceso limitado a estudios de posgrado en el extranjero
6. Acceso limitado a fuentes de información en idiomas extranjeros
7. Escasez de producción académica
8. Marginación disciplinar
9. Reproducción del conocimiento
10. Escasez de líneas de generación y aplicación del conocimiento
11. Desinterés por el trabajo en academias
12. Visión profesional limitada
13. Animadversión al trabajo colaborativo
14. Resistencia al trabajo interdisciplinario
15. Abandono de la academia
16. Falta de integración de saberes

La problemática *Desaprovechamiento de tecnologías de información y comunicación como apoyo a la educación, la investigación y difusión de la cultura* se configura con los siguientes problemas:

1. Desinterés por el trabajo en academias
2. Intercambio inequitativo de información y conocimiento entre pares
3. Participación académica parcial o nula
4. Predominio de la instrucción utilitaria y práctica.
5. Escasa participación en programas de intercambio
6. Desaprovechamiento de becas escolares en el extranjero
7. Acceso limitado a estudios de posgrado en el extranjero
8. Falta de integración de saberes
9. Participación académica parcial en eventos internacionales

10. Acceso limitado a fuentes de información en idiomas extranjeros
11. Participación limitada en la actualización de los planes de estudio
12. Analfabetismo cultural
13. Improvisación de saberes
14. Monotonía en el ambiente de aprendizaje
15. Rezago administrativo
16. Marginación disciplinar
17. Falta de actualización académica
18. Desinformación académica
19. Acceso limitado a fuentes de información académicas
20. Participación mínima en grupos y foros de colaboración en red
21. Escasez de líneas de generación y aplicación del conocimiento

La problemática *Funcionamiento desarticulado de los distintos actores, dependencias y entidades de la universidad* se configura con los siguientes problemas:

1. Desmotivación para la superación académica
2. Desinterés por el trabajo en academias
3. Obstaculización del trabajo académico
4. Participación académica parcial o nula
5. Falta de relación entre funciones y fines de la universidad.
6. Transversalidad insuficiente de los saberes axiológicos
7. Falta de promoción de valores que fomenten la formación humanista, artística, intercultural y para el desarrollo sustentable.
8. Participación académica parcial en eventos internacionales
9. Abandono de la academia
10. Desinformación académica
11. Agotamiento académico
12. Limitada participación académica
13. Visión profesional limitada

Problemáticas y competencias.

Las competencias requeridas para la atención de las problemáticas *Desprofesionalización del quehacer de los académicos, Escasa participación en cuerpos de trabajo para la transformación de las funciones sustantivas de la universidad, Escasa producción en la generación y aplicación del conocimiento, Desaprovechamiento de tecnologías de información y comunicación como apoyo a la educación, la investigación y difusión de la cultura, Funcionamiento desarticulado de los distintos actores, dependencias y entidades de la universidad,* son las siguientes:

1. Investigación
2. Comunicación
3. Autoaprendizaje
4. Orientación
5. Diagnóstico
6. Gestión
7. Planeación
8. Organización
9. Ejecución
10. Intervención

11. Evaluación

Definición de competencias.

1. Comunicación: Comunicar ideas en español e inglés, oralmente y por escrito, mediante el manejo de estrategias lingüísticas, metalingüísticas, cognitivas, metacognitivas y afectivas, y las tecnologías de la información y la comunicación, con apertura, sensibilidad y disposición, para aprehender el mundo e interactuar en él eficientemente.

2. Autoaprendizaje: Autoaprender permanentemente saberes pedagógicos y disciplinarios de vanguardia, mediante la construcción, reconstrucción y aplicación metódica y autónoma de los mismos, con actitudes de disciplina, interés cognitivo, autocrítica, autorreflexión y disposición al trabajo colaborativo, a fin de incorporarlos en el desempeño académico para contribuir en la formación humana, social, intelectual y profesional, y en el logro de los fines institucionales.

3. Diagnóstico: Diagnosticar el estado actual de una situación o problema determinado, mediante la recopilación, análisis e interpretación de información, con una actitud de búsqueda, objetividad y honestidad en el conocimiento de la realidad, con la finalidad de reportarla para orientar en la toma de decisiones.

4. Planeación: Planear procesos y acciones, proyectos, planes y programas educativos, en función de las necesidades de los diferentes contextos y niveles, con fundamentos teórico-metodológicos, a partir de un diagnóstico situacional, con responsabilidad social, a fin de atender esas necesidades y racionalizar los recursos institucionales.

5. Intervención: Intervenir para la atención y/o solución de los problemas sociales, educativos y escolares, a través de la aplicación de teorías y metodologías pertinentes, con responsabilidad social, solidaridad y aceptación de la diversidad, para contribuir en la construcción de un mundo mejor y al óptimo desarrollo institucional.

6. Ejecución: Ejecutar procesos educativos con la aplicación de teorías psicopedagógicas y sociológicas de la educación, con solidaridad, compromiso y respeto a la diversidad cultural, para promover aprendizajes significativos que propicien la formación integral de ciudadanos y profesionistas socialmente responsables.

7. Orientación: Orientar a individuos, grupos y organismos en los procesos de toma de decisiones pertinentes y convenientes, proporcionando tanto información como estrategias para aprovecharla, con respeto, empatía y oportunidad, para prevenir, regular y solucionar situaciones coyunturales para su desarrollo.

8. Investigación: Investigar fenómenos y agentes, desde una mirada compleja de la realidad, con teorías y metodologías propias de las disciplinas y de la educación, a través de la aplicación del método científico, en grupos multi e interdisciplinarios, con apertura, tolerancia, creatividad, criticidad, visión transdisciplinaria y responsabilidad social, con la finalidad de generar, integrar y/o aplicar nuevos conocimientos sobre los problemas que afectan a la sociedad y la educación superior.

9. Gestión: Gestionar recursos y acciones, en congruencia con los lineamientos universitarios y las fuentes de financiamiento y apoyo, con diligencia, oportunidad y transparencia, para coadyuvar y fortalecer la distribución social del conocimiento.

10. Organización: Organizar los recursos, las funciones y las actividades propias de grupos sociales, mediante la aplicación de principios y procesos, en forma colaborativa, con responsabilidad, honestidad, liderazgo y respeto a la diversidad, para el logro de los fines propuestos colectivamente.

11. Evaluación: Evaluar el grado en que los procesos y productos poseen atributos, tomando en cuenta los criterios de referencia, en colaboración y con honestidad, equidad y transparencia, a fin de seleccionar estrategias que orienten la correcta toma de decisiones.

Ámbitos y escalas.

1. Grupos de aprendizaje: presencia y virtual, individual y grupal
2. Academia: coordinación y participación
3. Coordinación del sistema tutorial: individual y grupal
4. Representación TA: individual y grupal
5. Representación PT: individual y grupal
6. Tutoría académica: individual y grupal
7. Enseñanza tutorial: individual y grupal
8. Coordinación de seguimiento a egresados: individual y grupal
9. Académico-administrativo: entidad académica, dependencias de educación superior y organismos externos
10. Coordinación de educación continua: individual y grupal
11. Comunidad: individual y grupal
12. Dirección del PE: individual y grupal
13. Jefatura de carrera: individual y grupal
14. Proyectos de investigación: individual y grupal
15. Centros de información: presencial y virtual
16. Coordinación de encuentros académicos: individual y grupal, presencial y virtual
17. Arbitraje en encuentros académicos: individual y grupal, presencial y virtual
18. Moderación en encuentros académicos: individual y grupal, presencial y virtual
19. Relatoría en eventos académicos: individual y grupal, presencial y virtual
20. Participación en eventos académicos: individual y grupal, presencial y virtual
21. Presentaciones artísticas didácticas: individual y grupal

Funciones clave de cada competencia.

1. Comunicación:
 - a) Indagación en fuentes de información
 - b) Comprensión de mensajes
 - c) Composición de mensajes
 - d) Revisión de mensajes
 - e) Recomposición de mensajes
 - f) Intercambio de mensajes
 - g) Difusión de mensajes
2. Autoaprendizaje:
 - a) Identificación de estilos de aprendizaje
 - b) Discriminación de estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas
 - c) Aplicación de estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas
 - d) Identificación de mecanismos para la obtención de información
 - e) Aplicación de mecanismos para la obtención de información
 - f) Identificación de los mecanismos seguidos para aprender

- g) Aplicación de mecanismos seguidos para aprender
 - h) Aplicación del proceso de metacognición
3. Diagnóstico:
- a) Determinación de objetivos
 - b) Determinación de necesidades
 - c) Identificación del problema a atender
 - d) Selección de estrategias, materiales y recursos para la exploración
 - e) **Diseño de cronograma**
 - f) Integración de la información
4. Planeación:
- a) Determinación de los objetivos
 - b) Elaboración de estrategias
 - c) Desarrollo de programas
 - d) Visualización de los posibles escenarios reales frente a la situación
 - e) Establecimiento de formas de atención al público
5. Intervención:
- a) Valoración de la pertinencia del modelo de intervención
 - b) Identificación de los alcances de la intervención
 - c) Identificación de las instancias interventoras
 - d) Desarrollo de las fases de intervención
6. Ejecución:
- a) Verificación de la existencia de las condiciones contempladas en la planeación
 - b) Organización de los recursos en función de las fases de la planeación
 - c) Valoración de la pertinencia de la planeación educativa
 - d) Adaptación de lo planeado de acuerdo con las condiciones presentadas
 - e) Desarrollo de las fases de planeación
 - f) Elaboración de bitácora
7. Orientación:
- a) Identificación de la situación a atender
 - b) Indagación en fuentes de información
 - c) Ofrecimiento de información
 - d) Ofrecimiento de mecanismos para la obtención de información
 - e) Clarificación de las alternativas
 - f) Promoción del proceso de metacognición
8. Investigación:
- a) Identificación de problemas
 - b) Determinación de criterios para la jerarquización de problemas
 - c) Delimitación del problema
 - d) Indagación en fuentes de información
 - e) Elaboración de protocolo
 - f) Elaboración del proyecto en extenso
 - g) Desarrollo de las fases de investigación
 - h) Elaboración de productos de investigación
 - i) Difusión de los productos

- j) Intercambio de mensajes
- k) Participación en equipo interdisciplinario

9. Gestión:

- a) Identificación de tareas
- b) Indagación en diversas fuentes de información
- c) Identificación de procedimientos
- d) Utilización de mecanismos para la obtención de recursos

10. Organización:

- a) Identificación de tareas
- b) Identificación de perfiles
- c) Definición de lineamientos operativos
- d) Definición de la estructura organizacional
- e) Distribución de funciones
- f) Distribución de recursos
- g) Sistematización de la información
- h) Optimización de los materiales y recursos

11. Evaluación:

- a) Identificación del objeto de evaluación
- b) Determinación de los objetivos de la evaluación
- c) Determinación de los criterios de evaluación
- d) Diseño de los instrumentos de evaluación
- e) Desarrollo de las fases de evaluación
- f) Elaboración de informes
- g) Elaboración de las recomendaciones
- h) Presentación del informe y de las recomendaciones

Experiencias Educativas

Las Experiencias Educativas que hasta ahora se han definido, con sus correspondientes Unidades de competencia, son las siguientes:

1. Curso taller Estilos y estrategias de aprendizaje

“El estilo es el aprendiz”

30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos

El participante aplica las estrategias de aprendizaje de acuerdo con la identificación de su estilo de aprendizaje, empleando la autoobservación y la autonomía, en un ambiente de apertura y creatividad, para dirigir su propio aprendizaje.

2. Curso taller Estrategias de lectura significativa

“Cuando los papeles hablan, ¿qué dicen?”

30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos

El participante conoce diversas estrategias lectoras a fin de aplicar la adecuada en un determinado texto de acuerdo con propósitos específicos, previa reflexión de su quehacer lector, con interés cognitivo y autocrítica.

3. Curso taller Comunicación escrita

“En pocas palabras”

30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos

El participante elabora dos textos de distinta tipología (reseña y ensayo), luego de reconocer y enfatizar la relación entre lectura y escritura, como procesos complementarios e interdependientes; y tras analizar el proceso de escritura con el fin de acercarse a varias estrategias prácticas que le permitan sistematizar su tarea escritural, con apertura, trabajo colaborativo y autocrítica y crítica constructiva, a fin de contribuir tanto al desarrollo de sus habilidades en este campo, como las de sus compañeros y, más tarde, de los estudiantes.

4. Curso taller Modalidades para el aprendizaje

“Al país al que fueres haz lo que vieres”

30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase) 3 créditos

El participante analiza las características de las diversas modalidades de aprendizaje en un ambiente de apertura, confianza y respeto para fundamentar la pertinencia de su incorporación en el desarrollo de experiencias educativas concretas.

5. Curso taller El aula transformada

30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos

El participante analiza las características, potencialidades y limitaciones de los ambientes de aprendizaje con apertura y creatividad, para identificar posibilidades de diversificarlos.

6. Curso taller Investigación documental

“El que busca documenta”

30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos

El participante describe de manera sistemática un fenómeno, a través del uso de la indagación documental, con una actitud crítica y de respeto intelectual, para facilitar la comprensión de la realidad.

7. Curso taller Corrección de textos académicos

“Sacar en limpio un escrito académico”

30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos

El participante incorpora los saberes de Inglés básico a su programa de experiencia educativa, en un ambiente de apertura, colaboración y compromiso, para contribuir a la formación integral del estudiante.

8. Curso taller La transversalidad de computación básica

30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos

El participante incorpora los saberes de computación básica a su experiencia educativa, en un ambiente de apertura, colaboración y compromiso para contribuir a la formación integral del estudiante.

9. Curso taller La transversalidad de inglés básico

30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos

El participante incorpora los saberes de Inglés básico a su programa de experiencia educativa, en un ambiente de apertura, colaboración y compromiso, para contribuir a la formación integral del estudiante.

- 10. Curso taller La transversalidad de las habilidades de pensamiento**
30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos
El participante incorpora los saberes de las habilidades de pensamiento básicas y analíticas a su programa de experiencia educativa, en un ambiente de apertura, colaboración y compromiso para contribuir a la formación integral del estudiante.
- 11. Curso taller Introducción al MEIF**
30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos
El participante identifica los lineamientos del MEIF en el plan de estudios y los programas de las experiencias educativas de las cuales es responsable, en grupo colaborativo, con responsabilidad social, apertura y creatividad, para contribuir a la formación integral de los estudiantes.
- 12. Curso taller Elaboración de la guía docente**
30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos
El participante elabora un plan de desarrollo de una microunidad de competencia como parte de la guía del docente del programa de una experiencia educativa que imparta, con base en los lineamientos del MEIF, el plan de estudios, el enfoque de competencias y la unidad de competencia, utilizando los saberes, las estrategias metodológicas, y las evidencias y criterios de desempeño, en grupo colaborativo, con responsabilidad social, apertura y creatividad, para contribuir en la formación integral de los estudiantes.
- 13. Curso taller El MEIF y las experiencias educativas en el plan de estudio**
30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos
El participante revisa los programas de las experiencias educativas de las que es responsable, con base en los lineamientos del MEIF y el plan de estudios de su programa educativo, en grupo colaborativo, con responsabilidad social, apertura y creatividad, para contribuir en la formación integral de los estudiantes.
- 14. Curso taller Uso de la biblioteca virtual de la UV**
30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos
El participante usa los servicios y recursos informáticos disponibles en el Sistema Bibliotecario de la UV, con autonomía y eficiencia, para contribuir a la distribución social del conocimiento.
- 15. Curso taller Lectura en voz alta**
30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos
El participante lee en voz alta, usando modalidades y estrategias de lectura de textos de diferentes géneros literarios, en un ambiente de apertura, empatía y respeto, para fortalecer la capacidad comunicativa oral y el gusto por la lectura.
- 16. Curso taller Evaluación educativa, modelos y metodología**
30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos
El académico analiza las tendencias actuales de la evaluación, considerando sus antecedentes, contexto actual, modelos enfoques y metodología, a través del estudio de casos y el trabajo colaborativo, que le permita valorar para tomar

decisiones y generar una propuesta académica, con responsabilidad, ética y compromiso.

17. Curso taller Evaluación educativa con enfoque cuantitativo

30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos

El académico analiza los fundamentos, planteamientos metodológicos, instrumentos y procedimientos de evaluación educativa, desde el enfoque cuantitativo, que le permitan intervenir en el establecimiento de propuestas de evaluación para generar diagnósticos que le ayuden a la toma de decisiones en su quehacer, con responsabilidad, ética y honestidad.

18. Curso taller Evaluación educativa con enfoque cualitativo

30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos

El académico reflexiona sobre los fundamentos y el diseño de la evaluación educativa, desde el enfoque cualitativo, considerando sus técnicas e instrumentos, que le permitan intervenir en el establecimiento de propuestas de evaluación para generar diagnósticos que le ayuden a la toma de decisiones en su quehacer, con responsabilidad, ética y honestidad.

19. Curso taller Evaluación de los aprendizajes

30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos

El académico analiza los fundamentos teóricos de la evaluación de los aprendizajes y las herramientas metodológicas que le permitan diseñar instrumentos acordes con las intenciones de sus cursos, con responsabilidad, ética, compromiso y honestidad, a fin de que retroalimente los procesos y logros alcanzados por los estudiantes.

20. Curso taller Multimedia básica como apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje

30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos

El participante incorpora los saberes de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's) a su práctica académica utilizando el programa de la experiencia educativa que le corresponde, en un ambiente de apertura, confianza, creatividad y perseverancia, para la generación de elementos multimedia que sirvan como apoyo permanente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

21. Curso taller Aprendizaje colaborativo en el aula

30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos

El participante aplica el trabajo colaborativo en el aula con base en la reflexión sobre sus características y formas de promoción, todo ello a través de un modelo de trabajo colaborativo, empleando la auto observación y la autonomía, en un ambiente de apertura, participación grupal y creatividad, para dirigir su propio aprendizaje y facilitar el de los otros.

22. Curso taller Comunicación oral

30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos

El participante interviene en situaciones de comunicación oral, haciendo uso de estrategias de comprensión auditiva y expresión oral, con pertinencia y adecuación, para interactuar con otros exitosamente.

- 23. Curso taller Competencias en acción**
30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos
El participante metaconoce su competencia en un ámbito del quehacer académico, mediante el análisis de conceptos y la relación con sus actividades universitarias, en un ambiente de apertura, colaboración y responsabilidad social, para iniciarse en la práctica reflexiva de su actividad académica.
- 24. Curso taller Estrategias metodológicas dentro del paradigma del Aprendizaje.**
30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos
El participante selecciona las estrategias de aprendizaje pertinentes para el desarrollo de la microunidad de competencia y las estrategias de enseñanza correspondientes, en función de los saberes incluidos en el programa de experiencia educativa del que es responsable, con base en una actitud reflexiva, analítica y creativa, para planear experiencias que promuevan el aprendizaje autónomo y significativo.
- 25. Curso taller Competencias del facilitador en línea**
30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos
El maestro fortalece sus habilidades docentes de comunicación y coordinación de grupos en un ambiente de enseñanza en línea, utilizando de manera efectiva las herramientas de comunicación y administración del conocimiento que le presenta EMINUS, con la finalidad de consolidar sus competencias pedagógicas y tecnológicas involucradas en un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante bajo una modalidad de aprendizaje en virtual.
- 26. Curso taller Sensibilización sobre la diversidad cultural en el mundo contemporáneo**
30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos
El participante aprehende significativamente los procesos culturalmente diversos que caracterizan nuestro mundo contemporáneo, a través de reflexiones vivenciales, artísticas y filosóficas de experiencias cotidianas en un ambiente de colaboración y de respeto al otro, con la finalidad de enriquecer su formación y práctica docente.
- 27. Curso taller Planeación estratégica para la vinculación**
30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos
El participante diseña un programa de vinculación de manera colaborativa, de acuerdo a las necesidades de organización de su entidad académica, fundamentado en la pertinencia del proceso de vinculación en los diferentes sectores de la sociedad, en un ambiente de apertura, confianza y respeto.
- 28. Curso taller El uso de los mapas conceptuales y mentales para el desarrollo de la comprensión**
30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos
El participante elabora mapas conceptuales y mentales, a partir de la realización de diferentes ejercicios y actividades; para incluirla en la planeación didáctica de su programa de experiencia educativa, en un ambiente de participación, apertura,

creatividad y respeto, con la finalidad de promover el aprendizaje significativo en los estudiantes.

29. Curso taller Transversalidad de la lectura por placer

30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos

El participante incorpora la lectura por placer en su experiencia educativa, en un ambiente de colaboración, apertura, flexibilidad, respeto, responsabilidad y sensibilidad, para contribuir a la formación integral del estudiante.

30. Curso taller Elaboración de proyectos de investigación cualitativa

30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos

El participante reconoce y reflexiona sobre los fundamentos propios de la investigación cualitativa para integrarlos coherentemente en el diseño de un protocolo de investigación encaminado a la comprensión de un problema identificado en su entorno social/académico y a una posible intervención en el mejoramiento o solución del mismo, en un ambiente de respeto, colaboración y compromiso.

31. Curso taller Aproximación teórica al interculturalismo en el mundo contemporáneo

30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos

El participante reconoce y reflexiona sobre los fundamentos propios de la investigación cualitativa para integrarlos coherentemente en el diseño de un protocolo de investigación encaminado a la comprensión de un problema identificado en su entorno social/académico y a una posible intervención en el mejoramiento o solución del mismo, en un ambiente de respeto, colaboración y compromiso.

32. Curso taller Elaboración de programas de las experiencias educativas Servicio Social y Experiencia Recepcional

30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos

El participante elabora el/os programa/s de la/s experiencia/s educativa/s Servicio social y/o Experiencia recepcional, con base en los lineamientos de la ANUIES, los principios del Modelo educativo integral y flexible, el enfoque de competencias integrales y la transversalidad de los saberes, en grupo colaborativo, con apertura y responsabilidad social, para que contribuyan a la formación integral de los estudiantes.

33. Curso taller Métodos estadísticos con el software estadístico SPSS

30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos

Unidad de competencia: El participante analiza la estructura del software SPSS para facilitar la aplicación de la metodología estadística en el desarrollo de trabajos académicos y de investigación en un ambiente de respeto, apertura, confianza y creatividad

34. Curso taller Elaboración de programas de experiencias educativas

30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos

En grupo colaborativo y con responsabilidad social, académicos universitarios elaboran los programas de las experiencias educativas que se ofrecerán en el Área de elección libre, con base en el enfoque de competencias integrales, la

transversalidad de las competencias, el contexto educativo en el que surge el modelo educativo integral y flexible, para que contribuyan a la formación integral de los estudiantes

35. Curso taller Los Weblogs como medios interactivos de aprendizaje

30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos

El participante incorpora a su quehacer académico los saberes de los blogs de publicación en línea o Weblogs, para la generación de espacios de interacción e intercambio de información, que sirvan como apoyo permanente en la comunicación con sus estudiantes; en un ambiente de apertura, confianza, creatividad, flexibilidad, tolerancia y colaboración.

36. Curso taller Saberes interculturales

30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos

El/la participante desarrolla los saberes interculturales en un ambiente de apertura, compromiso y respeto, mediante la elaboración de una propuesta innovadora para enriquecer, ampliar y diversificar su quehacer académico.

37. Curso taller Evaluación del plan de estudios y los programas de experiencias educativas

30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos

Los participantes evalúan el plan de estudios y los programas de las experiencias educativas en relación con los principios del MEIF, a través del uso de los instrumentos apropiados y la emisión de juicios de valor, en un ambiente de apertura, rigor metodológico y responsabilidad social, para contar con un diagnóstico preciso y confiable del proyecto curricular vigente.

Nota: Los siguientes Cursos se ofrecen también como parte del Programa de Formación de Académicos, aunque sin el enfoque en competencias:

38. Curso Taller Implantación del sistema tutorial

30 hrs. (20 presenciales y 10 extraclase)3 créditos

Elaborar el programa general del sistema tutorial de cada Programa Académico y capacitar a los profesores en las actividades de tutoría académica y de enseñanza tutorial, de acuerdo a los lineamientos del MEF y de la Guía para el ejercicio de la tutoría.

39. Planeación estratégica aplicada a las entidades académicas

Adquirir conocimientos y desarrollar habilidades en torno al proceso de planeación estratégica. Aplicar los nuevos conocimientos y habilidades en la elaboración del plan de desarrollo de su entidad académica (PLADEA).

40. Estrategias de innovación en el quehacer tutorial

Reforzar las habilidades de los tutores que participan en el quehacer tutorial, mediante el uso de estrategias y herramientas de operación en línea.

Todo lo anterior con el fin de lograr un perfil ideal en los académicos de la Universidad Veracruzana:

Académico socialmente responsable, con saberes disciplinarios y pedagógicos, habilidades profesionales y para la docencia, la generación y aplicación de conocimientos, la tutoría y la gestión, con disposición hacia el autoaprendizaje permanente y el trabajo colaborativo e interdisciplinario.

Fuentes de información:

Marco Teórico-conceptual

- Ausubel, D., et al. (1986). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bazdresch, P. M. (2005). *Las Competencias en la formación de Docentes*. En *educar. Revista de Educación / Nueva Época* Núm. 5 / Abril-Junio 1998. Obtenido en la Red Mundial el 30/09/05 en: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/basdresc.html>
- Beltrán, C. J., et al (1999). Nuevo modelo educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel de licenciatura. Propuesta. Xalapa, Ver.: U. V.
- Carretero, M. (1994). Constructivismo y Educación. Buenos Aires: Aique.
- De Alba, A. (comp.). (1995). Postmodernidad y educación. Centro de Estudios sobre la Universidad, México: UNAM-Porrúa
- Hernández, F. y Juan María Sancho, J. M. (1996). Para enseñar no basta con saber la asignatura. México: Paidós.
- Ibáñez, T. (1994). Psicología social construccionista. Guadalajara, Jal. : U. de G.
- Bertone, M.I. (s/f). Pedagogía y derechos humanos. Un estrecho parentesco entre Paulo Freire y Carl Rogers. Reflexiones desde la psicología humanista para la pedagogía en derechos humanos. Obtenido en la Red Mundial el 30/09/05 en: <http://www.derechos.org/ve/unoyotro/3/pyddhh.html>
- Mauri, T. (1994). ¿Qué hacen el alumno y la alumna para aprender los contenidos escolares? México: s/d
- Not, L. (1992). *La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona*. Barcelona: Herder.
- Roberts, T. (1978). 4 Psicologías aplicadas a la educación. Madrid: Narcea.
- Rogers, C. (1991). Libertad y creatividad en la educación, en la década de los ochenta. Barcelona: Paidós.

Marco Referencial

Fuentes documentales:

- Arias, L. R. (2005). Programa de trabajo 2005-2009. Xalapa, Ver.: U. V. Obtenido en la Red Mundial el 12/09/05 en: <http://www.uv.mx/universidad/doctosofi/pt2005/entrada.html>.
- Delors, Jaques (1994) *La educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO.
- Fielden, J. (1998) La formación del personal de la educación superior: una misión permanente. Obtenido en la Red Mundial el 02/09/2005 en: <http://www.iesalc.unesco.org/ve/sid/documentosunesco/formaci%C3%B3n%20del%20personal.pdf>
- Figuroa de Katra, L. (1987). Formación de profesores el caso de la Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones Humanísticas. Xalapa, Ver.: U. V.
- Gobierno del Estado (1968). Ley Orgánica de la Enseñanza Media del Estado de Veracruz. Xalapa, Ver.: U. V.
- Hernández Palacios, A. (1988). Testimonio de la Universidad Veracruzana. Xalapa, Ver.: U. V.
- Hernández Palacios, A. (1992). Testimonio de la Universidad Veracruzana. Xalapa, Ver.: UV

- Miguel Aco, G. (1993). Políticas de formación docente en la Universidad Veracruzana, México: CISE-UNAM
- Miguel Aco. Graciela y Sánchez. G. R. (1993) El desarrollo de la formación docente en la Universidad Veracruzana, Extraído en junio 29, 2005 de: http://www.uv.mx/iee/Coleccion/N_2526/Publgrac.htm
- Salas, W. (2005) Evaluación de la calidad y cantidad del desempeño de los docentes de la Universidad Veracruzana. Xalapa, Ver.: U. V.
- UNESCO (1998) http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Universidad Veracruzana (1944). Estatuto Orgánico de la Universidad Veracruzana, Xalapa, Ver.: UV
- Universidad Veracruzana (1968). Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana. Ley 62, Xalapa, Ver.: UV
- Universidad Veracruzana (1997) Plan General de Desarrollo. Xalapa, Ver.: U. V.
- Universidad Veracruzana (1999). Informe anual de la Dirección General de Apoyo al Desarrollo Académico 1999, Xalapa, Ver.: U. V.
- Universidad Veracruzana (2001) Consolidación y proyección en el siglo XXI. Hacia un paradigma universitario alternativo. Programa de trabajo 2001-2005. Xalapa, Ver.: U. V.
- Universidad Veracruzana (2002). Informe de labores 2001-2002. Xalapa, Ver.: U. V.
- Universidad Veracruzana (2002). Manual de Organización de la Dirección General de Desarrollo Académico 2002. Xalapa, Ver.: U. V.
- Universidad Veracruzana (2003). Informe de labores 2002-2003. Xalapa, Ver.: U. V.
- Universidad Veracruzana (2004) Resultado del análisis de la detección de necesidades para la formación y actualización. Xalapa, Ver.: U. V.
- Universidad Veracruzana (2004). Manual de Organización de la Dirección General de Desarrollo Académico 2004. Xalapa, Ver.: U. V.
- Universidad Veracruzana (2004). Manual de Organización del PPDCA. Departamento de Competencias Académicas, D. G. D. A. Documento interno. Xalapa, Ver. U. V.
- Universidad Veracruzana (2004). Manual de procedimientos de la Dirección General de Desarrollo Académico 2004 México al personal académico. Xalapa, Ver.: U. V.
- Universidad Veracruzana (2005) Información general. Obtenido en la Red Mundial el 21/07/2005 en: <http://www.uv.mx>
- Universidad Veracruzana (2005) PPDCA. Obtenido en la Red Mundial el 21/07/2005 en: <http://www.uv.mx/dgda/competencias>

Fuentes electrónicas:

- <http://retosyexpectativas.uat.edu.mx/Relatorias.htm>
- <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=medu04&c=3271>
- <http://www.rector.udg.mx/plan/inovacion.html>
- http://www.sadpro.ucv.ve/documentos/programa_general.pdf
- <http://www.uabcs.mx/dgaa/dgaa2.html>
- <http://www.uadec.mx/hub.cfm?FuseAction=dependencias.servicios.12>
- <http://www.uam.es>
- <http://www.ucol.mx/acerca/coordinaciones/cgd/dgesn/area.php?id=6>
- http://www.ugr.es/~vic_plan/plancalidaddocente05-08.html
- <http://www.upm.es/>
- <http://www.usach.cl/>

Marco Legal

- Arias, L. R. (2005). Programa de trabajo 2005-2009. Xalapa, Ver.: U. V. Obtenido en la Red Mundial el 12/09/05 en: <http://www.uv.mx/universidad/doctosofi/pt2005/entrada.html>.
- Contrato Colectivo de Trabajo del Personal Académico 2004–2006 (2004). FESAPAUV. Xalapa, Ver.: U. V.
- Estatuto del Personal Académico de la Universidad Veracruzana. (1978). Legislación Universitaria. Xalapa, Ver.: U. V.
- Estatuto General de la Universidad Veracruzana. Versión actualizada (2004). Legislación Universitaria. Xalapa, Ver.: U. V.
- Ley Federal de Trabajo. Texto Vigente (Última reforma aplicada 23/01/98). Cámara de Diputados. México DF: H. Congreso de la Unión.
- Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana. Publicada en la Gaceta Oficial del 25 de diciembre de 1993 y reformada en Gaceta Oficial del 28 de diciembre de 1996 [cuya versión electrónica está disponible en la página Web de la UV, <http://www.uv.mx/> Universidad, Documentos universitarios, Legislación universitaria].
- Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana (1998). Xalapa, Ver.: U. V. Obtenido en la Red Mundial el 04/07/05 en: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2734_programa_nacional_de
- Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Obtenido en la Red Mundial el 04/07/05 en: <http://pnd.presidencia.gob.mx/> - Área de Desarrollo Social y Humano
- Plan Veracruzano de Desarrollo 1999-2004 (1999). Xalapa, Ver.: Gobierno del Estado de Veracruz de Ignacio De la Llave.
- Programa Desarrollo de Competencias Académicas hacia el NME. 2001. Universidad Veracruzana. Comisión Mixta de Capacitación y Adiestramiento, UV-FESAPAUV. Xalapa, Ver.: U. V.
- Secretaría de Educación Pública. Programa Nacional de Educación (2001-2006). Universidad Veracruzana (1997). Plan General de Desarrollo 1997-2005. Xalapa, Ver.: U. V.
- Universidad Veracruzana (2000). Plan de Desarrollo Tecnológico. Xalapa, Ver.: U. V.