

Diez años de Experiencia Epistémica Docente en la Formación Integral de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit

José de Jesús Puga

J. Puga
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,
Nayarit. México.

J. Peña, M. Moctezuma, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria.Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

Introducción

La sociedad actual es compleja y cambiante, los problemas mundiales como el cambio climático, la pobreza extrema y el hambre, entre otros más, requieren de soluciones holísticas e integrales. La evolución de las sociedades de nuestro tiempo debido a las redes de comunicación es vertiginosa, y ha rebasado los modelos educativos del nivel superior para dar respuestas y soluciones a dicha problemática (Valera, 2011). Por este desfase la crisis educativa es universal y coincide con la crisis del paradigma científico de la posmodernidad (Beuchot, 1998). Hoy por hoy ya no existen las verdades absolutas y el principio de incertidumbre de Heisenberg de la mecánica cuántica es aplicado por Edgar Morín a la educación en sus conocidos siete saberes (Morin, 1999).

La preocupación es de tal magnitud que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), estableció en la Conferencia Mundial de 1998, acuerdos para acciones concretas en los modelos educativos que puedan responder a la problemática del siglo XXI (UNESCO, 2009). En México el Consejo Nacional de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en 1998, estableció medidas estratégicas para la educación superior, a mediano y largo plazo, proyectadas para el año 2020. Una de estas medidas es la formación de los profesionales en la generación y aplicación del conocimiento, extensión, preservación de la cultura de origen en un ámbito globalizador, con los estándares de calidad internacional (ANUIES, 2000).

La Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) inmersa en la problemática planteada de la educación superior en México, retoma los paradigmas educativos actuales y responde desde el plano institucional al estructurar la reforma universitaria en el año del 2002, y ser aplicada desde el ciclo escolar 2003-04 a la fecha (Puga y Hernández, 2011). El tema central de esta ponencia es exponer con base a diez años de experiencia en el trabajo colaborativo, de participación activa y colegiada de los profesores en la academia de la unidad de aprendizaje de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento (DHP), cómo se ha transformado su episteme ante este contexto regional, nacional e internacional; tener la competencia para formar estudiantes orientados hacia el desarrollo humano integral y futuros profesionistas que encaren y resuelvan los problemas actuales con la mística de transformar el medio social de origen y destino, en correspondencia a la misión y visión de la UAN. Esta ponencia complementa la participación reciente en el 9º Congreso Internacional de Educación Superior en la República de Cuba (Puga y Cortés, 2014).

3 Desarrollo

Ballester y Colom (2012) en su Epistemología de las Ciencias Sociales y de la Educación definen la diferencia entre conocer y saber. Conocer es la experiencia subjetiva, la construcción del conocimiento por el sujeto sobre el objeto, y este conocimiento aunque propicie el saber, no es el saber. El saber es a diferencia del conocer, la experiencia mediada por la investigación y la comprobación acerca del objeto, donde el conocer tiene validez subjetiva mientras el saber tiende a la objetividad y la verdad.

Para llegar al saber desde el conocer, se requiere un método, el conocer es el conocimiento experiencial, empírico, mientras que el saber es el conocimiento científico, fundamentado, entonces el conocer es el primer paso para llegar al saber. En el proceso epistémico de los docentes de la unidad de aprendizaje de DHP existe desde la noción, el conocer y a diez años de experiencia colectiva, elementos del saber, pues se ha logrado incluso construir un método propio. La construcción de la episteme de los educadores de cómo desarrollar habilidades del pensamiento tiene dos motores, dos génesis y, por lo tanto, describen dos procesos entrópicos: uno tiene que ver con el exterior con el escenario regional, nacional e internacional y, el otro, es un proceso interno, relacionado con el hacer propio docente dentro del aula, junto a los estudiantes.

La misión y visión de la UAN, en términos de esta preocupación nacional e internacional acerca del papel protagónico de las Instituciones de Educación Superior (IES) en la formación de profesionales equitativos, democráticos, críticos, resolutivos y transformadores del entorno, estratégicamente, debe contemplar la formación de sus profesores (UAN, 2013).

La reforma universitaria no es una reforma por decreto; Morín señala:

La reforma de la universidad tiene un objetivo vital: la reforma del pensamiento que permitirá el pleno empleo de la inteligencia. Se trata de una reforma no programática, sino paradigmática, que atañe a nuestra aptitud de organizar el conocimiento (Morín, 1996 en López 2001, p.15).

El reto en la formación de los profesores de la UAN en el nuevo modelo es lograr la reforma del pensamiento, transitar del paradigma napoleónico enciclopédico modelo de enseñanza tradicional a un nuevo modelo pedagógico fundamentado en el aprendizaje y centrado en el estudiante (UAN, 2002). En la percepción de los docentes existe cambiar el pensamiento de los estudiantes, ¿pero qué tanto están dispuestos los profesores en transformar su propio pensamiento al modificar sus estructuras cognitivas y desarrollar sus habilidades docentes?

La transición del pensamiento docente al modelo constructivista es compleja y debe ser analizada con meticulosidad para evitar caer en visiones simplistas que reduzcan la realidad a un simple fenómeno de enseñanza-aprendizaje. La transformación de la episteme de los profesores toca diversas dimensiones entre las cuales se encuentran las políticas administrativas, jurídicas, económicas, entre otras muchas, más allá de sólo ser considerada la dimensión epistémica, o meramente académica. Asumir el nuevo rol de docente en un modelo por competencias, debe considerar la situación política donde la UAN requiere incluirse en las políticas nacionales de educación superior de la SEP y entrar de lleno a la carrera por la calidad de la educación, como se menciona en el Documento Rector de la reforma (UAN, 2002). La crisis económica de las IES públicas obliga a las instituciones a buscar recursos para garantizar su sobrevivencia, encontrando en los procesos de acreditación y certificación internacional, un medio para lograrlo (Muñoz y Rodríguez, 2004; y Rios de Deus, 2014). La UAN tiene que cambiar, porque el contexto nacional e internacional y su sobre vivencia financiera así lo determinan. Entonces, la reforma educativa, obedece a los factores globalizadores imperantes en la economía mundial (Banco Mundial, 1995 y Maya, 2012).

La reforma universitaria de la UAN es una propuesta educativa diferente en su concepción pedagógica, didáctica, curricular y metodológica, acorde con los lineamientos externos ¿pero qué tanto ha permeado la necesidad de este cambio paradigmático en sus actores es decir, en sus estudiantes, autoridades y trabajadores, y por supuesto, en sus docentes?

El móvil externo de la reforma universitaria en la UAN es claro y se define en el Documento Rector (UAN, 2002). Sin embargo, los motivos internos a la transformación profunda desde la concientización de la necesidad de romper con el tradicional paradigma de enseñanza es difuso y; no se podría definir ni generalizar pues cada docente, como cada actor de la UAN, vive desde su propia experiencia, la reforma universitaria emprendida en la UAN desde el ciclo escolar 2003-04. Los móviles internos orientados a la reforma universitaria presuponen cambios profundos en los aspectos organizativos, administrativos, jurídicos y de toda índole, transformando la universidad no sólo en su aspecto académico sino también en su instancia crítica y democrática. En este planteamiento se esboza la complejidad de los docentes universitarios de la UAN para aceptar un reaprendizaje de las nuevas metodologías en educación y la investigación científica. ¿Cómo aceptar y reaprender el nuevo paradigma del aprendizaje, cuando la historia vivencial del docente de la UAN es de haberse formado en el paradigma de la vieja enseñanza?

El asunto es que la teoría del paradigma del aprendizaje se encuentra en diferentes niveles de trabajo reflexivo en la mente de los docentes, desde la noción hasta el compromiso y el posicionamiento personales. No es una cuestión de generalización, cada docente ha vivido y vive la reforma desde su propia percepción, y no siempre es la del colectivo. El éxito de la reforma universitaria de la UAN en lograr el cambio de un sistema educativo basado en acumular contenidos a otro donde el estudiante sea gestor de su propio conocimiento, debe evaluarse desde diferentes ópticas, con triangulación de varios instrumentos e investigaciones; lo cierto es que una buena parte de ese éxito se centra en la actuación de sus docentes.

Tünerman (2006 en Valera,2011,p.121) se refiere a la educación superior del siglo XXI donde el estudiante tenga aprendizajes reales, no acumulación de contenidos, y tengan los docentes que implementar nuevas metodologías pedagógicas, y dice textualmente "...lo que el profesor hace en el aula es el verdadero termómetro de los procesos de renovación, que tanto necesitamos".

Posner(2011) afirma la necesidad en los docentes del TBU de "una nueva forma de trabajar juntos"(p.66), donde tengan que ir más allá de su área disciplinar en una brega colaborativa, donde los profesores no sean reproductores de conocimientos ni tampoco autoridad, sino facilitadores y estimuladores del conocimiento local.

La línea histórica del tiempo en la construcción de la experiencia

La reforma académica inicia en la UAN en el ciclo escolar 2003-04, y donde existe un ambiente de gran efervescencia en todos los niveles del seno de la universidad.El Documento Rector (UAN,2002) norma los lineamientos de dicha reforma, esboza el modelo educativo que debería seguirse, se conforma la organización académica agrupando los programas de formación profesional en áreas de conocimiento, se distinguen las áreas disciplinares y de la formación básica.

La formación básica se concibe en dos niveles, un Tronco Básico Universitario (TBU) que debiera permear conocimientos transversales a todos los programas de las carreras profesionales,y un Tronco Básico de Área (TBA) que aun cuando son conocimientos generales resultan ser específicos para el área de estudios a la cual son dirigidos.

El TBU se localizó en el primer semestre de los mapas curriculares de todos los programas académicos de la universidad.

Existía en esos momentos, en varias universidades del país, troncos comunes organizados por áreas de conocimiento, pero la inclusión de un tronco básico en un sentido totalmente transversal que tocara sin excepción a todos los programas era una concepción completamente innovadora: ningún sistema educativo del país había implementado algo similar.Entonces la reforma académica de la UAN presenta un elemento diferente en el contexto de las reformas a otras IES nacionales y es el de la inclusión del TBU.

La pertinencia de un tronco básico es interpretar los lenguajes universales del siglo XXI y dar respuesta al sentido genérico de los conocimientos transversales.

El lenguaje es el eje articulador de las unidades de aprendizaje del TBU.Todo universitario debe saber acceder a las TICs e integrarse a la sociedad del conocimiento; debe tener los elementos necesarios de comprensión de la lengua inglesa idioma en que hoy por hoy, más del 90% del conocimiento científico se escribe;comprender el lenguaje de las matemáticas inmersas en toda actividad humana y, la visión y misión de la UAN de formar profesionales críticos, no se logra sin la aprehensión del lenguaje social.

La lengua materna, asociada al pensamiento, es también una de las prioridades del TBU; el idioma castellano podría vincular a los lenguajes cibernético, matemático, de una segunda lengua y al lenguaje social. El deterioro del manejo de la lengua española por parte de los universitarios pone el dedo en la llaga, sobretodo en los estudiantes de reciente ingreso que visiblemente arrastran un rezago educativo importante, traducido en limitaciones para expresarse de forma oral, y por escrito, en la lengua de Cervantes. En este ambiente se percibe la necesidad de una asignatura (hoy nombrada unidad de aprendizaje) que atienda de mejor manera el pobre manejo del idioma español. En este 2003 se pensó que el objeto de estudio de la nueva unidad de aprendizaje debiera iniciarse con la gramática como una primera instancia y, posteriormente, transitara hacia la elaboración de los géneros literarios donde el estudiante pudiese adquirir habilidades lingüísticas. De esto derivó el primer curso de capacitación para los docentes basado en aspectos de la gramática y géneros literarios del idioma español. El trabajo colegiado (primer momento paradigmático de cambio epistémico)

El primer impacto fuerte en las mentes de los docentes al inicio de la reforma fue la experiencia de trabajar por academias. El trabajo colaborativo no estaba favorecido en el anterior paradigma de la enseñanza. Trabajar en academia significa: ser tolerante a todo tipo de opiniones, incluso las adversas; tener un buen manejo de las emociones y fundamentar las propuestas con bases documentadas en la sociedad del conocimiento.

Trabajar en academias es reaprender y resignificar la práctica docente. Ahora, el docente de la primera línea de fuego, puede con su experiencia y conocimientos, modificar e incluso cambiar el programa de la unidad de aprendizaje y no simplemente ser un receptor para reproducir un currículum elaborado verticalmente.

La primera academia de la unidad de aprendizaje (aún sin nombre) se constituyó con investigadores y maestros de amplia experiencia acordes con la política institucional de brindar los mejores profesores a los estudiantes de nuevo ingreso, para propiciar su interés por el estudio y la investigación científica.

El trabajo en academias brinda a los docentes la perspectiva de considerar que el objeto de estudio de la nueva unidad de aprendizaje no puede limitarse al manejo gramatical del lenguaje, sino que estuviera en función al movimiento de la educación mundial.

En diciembre de 1979 el gobierno de Venezuela junto a la Universidad de Harvard trabajaron conjuntamente en el Proyecto de Inteligencia Harvard, donde el objetivo era promover el desarrollo de la inteligencia en niños de países en vías de desarrollo como lo son los países de Latinoamérica. El propósito era “enseñar a pensar”, con esta instrumentación se pretendía dar una alternativa de solución al problema del subdesarrollo (García y Ciudad, 1991).

Margarita Amestoy de Sánchez colaboradora del proyecto de inteligencia instaló el programa de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).

Los docentes de la academia encuentran en este programa un símil y por decisión democrática nombran a la nueva unidad de aprendizaje Desarrollo de Habilidades del Pensamiento (DHP) ya que presenta un sólido cuerpo de sustentación teórica fundamentado en la ciencia cognitiva actual. Los docentes de DHP elaboran colaborativamente el primer programa de la unidad de aprendizaje con una adaptación al programa de Margarita A. de Sánchez Desarrollar Habilidades del Pensamiento (segundo momento paradigmático de cambio epistémico)

La adaptación del programa de Margarita A. de Sánchez al inicio de los programas de la unidad de aprendizaje de DHP resolvió momentáneamente la situación.

El objetivo del programa era “enseñar a apensar” y “aprender a aprender” conforme al slogan imperante en los discursos de la educación mundial; sin embargo, no fue una adaptación exitosa, por tener serias diferencias con el original. A diferencia del programa del ITESM en la UAN, el programa sólo tiene tres horas semanarias y no seis; se ubica en solo semestre y no en seis, solo se aplicaba el primer libro de Margarita de Sánchez referente a los procesos básicos del pensamiento y no los cinco del programa completo; además el programa del ITESM es dirigido al nivel medio superior y, en la UAN, en cambio, se lleva en el nivel superior. El tratamiento que el programa del ITESM da a las habilidades intelectuales es muy general y poco pertinente a las necesidades del nivel superior. La academia de DHP de la UAN no encontró pertinente el programa de Margarita A. de Sánchez, lo cual generó una constante reconstrucción de sus programas desde el 2003 a la fecha.

En el artículo “Los procesos internos en la formación de los docentes de la unidad de aprendizaje de Desarrollo de habilidades del Pensamiento”(Puga,2011) se explica en detalle la modificación de los programas de estudio de DHP y la relación con los cursos de capacitación y actualización de los docentes. Del 2003 al 2005 se actualizó a todos los docentes del TBU en un diplomado cada año, los docentes de DHP recibieron la orientación inicial del enfoque gramatical del lenguaje, posteriormente se instruyó en el enfoque comunicativo del lenguaje, se preparó a los docentes con cursos de didáctica bajo el enfoque constructivista y así como fomentar la reflexión del rol que juega el docente en la reforma universitaria. El carácter instruccional y los procesos de reflexión en los docentes no habían logrado la comprensión del objeto de estudio ubicado en desarrollar habilidades y no en transmitir contenidos temáticos.

Hasta el 2005 el tratamiento de la unidad de aprendizaje por los profesores era el de transmitir contenidos; se tenía la noción y el discurso del constructivismo pero la práctica áulica aunque implementaba las técnicas de aprender a aprender, no se diferenciaba sustancialmente de las viejas costumbres del paradigma anterior de la enseñanza.

Los programas de estudio de DHP en esos años eran por unidades temáticas lo cual dificultaba la comprensión del objeto de estudio y, en la academia se planteó esa problemática:

¿Qué es desarrollar habilidades del Pensamiento? ¿Qué significa desarrollar habilidades del pensamiento?

La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (TMEC) de Feuerstein(1993) es la base para comprender qué significa desarrollar habilidades intelectuales. Dicha teoría plantea que la educación basada en contenidos poco a poco es rebasada por la gran cantidad de conocimientos emanados de las tecnologías de la comunicación y el avance científico y, cuando un currículo se fundamenta en acumular conocimientos y no en estrategias para resolver problemas, sucede que cuando los estudiantes egresan de la licenciatura sus conocimientos aprendidos serán obsoletos, habiendo recibido una educación arcaica, por eso es mejor “aprender cómo aprender” para que puedan subsanar las deficiencias propias del sistema educativo y sean competentes en el medio profesional. Desarrollar Habilidades requiere un nuevo rol del docente; un docente facilitador de conocimientos, donde el estudiante sea el protagonista de su propio conocimiento y no el profesor que “imparte el programa”. Este es el cambio paradigmático. Por fin comprendimos los profesores de DHP que teníamos que convertirnos en facilitadores y promover desarrollos personales, individuales, que si bien es cierto era una instrucción grupal, cada estudiante merece una atención especializada e individualizada. Por eso se ve la necesidad de partir de un diagnóstico de las habilidades para tener un punto de partida y poder, por medio del curso evaluar los desarrollos a considerar en el estudiante como un sujeto y no como objeto de la educación. En el año 2006 se da este brinco epistémico y por vez primera, se instala la Evaluación Diagnóstica Departamental(EDD) el diplomado de actualización se centró en procesos de psicología evolutiva de cómo desarrollar habilidades(Feuerstein,1993).

A partir de aquí, el programa de DHP, no tiene contenidos temáticos ni son tratados como tales; lo que tiene son desarrollos personales que tiene que promover el docente en el estudiante.

Desarrollo Humano Integral (tercer momento paradigmático de cambio epistémico).

El programa nace con la intención de promover desarrollos de tipo intelectual; es en el año 2007 cuando se considera además de las características de “aprender a pensar”, otro elemento importante que es el desarrollo de habilidades emocionales, específicamente el manejo del desarrollo de la inteligencia emocional, al incluir la comunicación asertiva como un proceso de desarrollo personal. En el año de 2009 los aportes de la Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento Internacional (OFDPI), en el diplomado del TBU, orientan el programa de DHP hacia el Desarrollo Humano Integral (Villarini, 1996). La academia consideraba, en aquellos momentos, al programa basado en competencias profesionales, muy técnico, que por su utilitarismo es considerado deshumanizado ya que se fundamentaba en una competencia para dar respuesta a un mercado de trabajo laboral carente de sensibilidad social. Las Competencias Humanas Generales reivindican al programa por competencias además de darle un carácter humanista va a la par con el ideal latinoamericano del “sueño bolivariano” (Villarini, 2001 y 2004).

Métodología endógena para desarrollar pensamiento sistemático, crítico y complejo (cuarto momento paradigmático de cambio epistémico).

La necesidad de desarrollar habilidades en lugar de reproducir contenidos mediante el trabajo colaborativo constructivista de la academia y con base en la ciencia cognitiva y los últimos avances de las neurociencias sobre el aprendizaje, se materializa un método endógeno para desarrollar habilidades (Puga, 2012). El método llamado PUGAPRASTA da respuesta al cómo desarrollar las habilidades de paráfrasis constructiva, resúmenes, análisis y síntesis en textos de difícil comprensión como lo son los documentos disciplinares culturalmente de complicado acceso a los neófitos (Puga, 2014). Esta metodología, producto de 20 años de experiencia docente e investigativa del autor, aunada al trabajo colaborativo de la academia de DHP no es un ente terminado, se encuentra en constante transformación para desarrollar pensamiento crítico, sistemático y complejo. Hasta aquí se presentó a *grosso modo* la transformación de los académicos de DHP; esto no es todo, falta señalar que son innumerables los eventos académicos y científicos donde cada uno de sus miembros participa activamente y que existen productos como libros de trabajo, artículos y ponencias que son evidencia de esta brega afanosa de desarrollar habilidades mediante los procesos reflexivos y metacognitivos.

Actualmente existen varios proyectos de investigación y evaluación, con diversos niveles de avance; uno de ellos es la instrumentación de la evaluación docente. Hoy por hoy en nada se parece el programa del 2003 de DHP al actual. El programa vigente tiene muy acotada su competencia y se encuentra muy avanzado a la concepción general de los programas de DHP en otras universidades e instituciones (IPN, 2008 y UAA, 2010).

3.1 Conclusiones

¿Qué hemos aprendido los docentes de la academia de DHP en 10 años de trabajo colaborativo intenso? Hemos aprendido, entre otras muchas cosas, que:

1. Las competencias genéricas promovidas en el Tronco Básico Universitario son pertinentes y fundamentales en la conformación de profesionistas resolutivos, éticos y democráticos, por medio del uso cotidiano del pensamiento sistemático, crítico y complejo.
2. Instrucción no es lo mismo que formación. Se pueden tener muchos cursos y capacitaciones sobre constructivismo, y esto no nos hace constructivistas.

3. Es necesario vivir la experiencia de la aplicación del conocimiento, más allá de recibir una capacitación en un ejercicio reflexivo de la práctica docente. Desarrollar Habilidades no es una noción si no la aplicación de métodos y estrategias, donde el docente, es un verdadero facilitador que considera al estudiante como sujeto, al cual orienta hacia su desarrollo humano integral y no solo a su ámbito intelectual. Por lo tanto, el facilitador de DHP, promueve desarrollos personales; no es un reproductor de contenidos temáticos, ni es vocero de un programa académico.
4. La experiencia personal, o el conocer, no es suficiente para llegar al saber. Llegar al saber solo es posible mediante la investigación científica y construir nuestros propios métodos de sistematización de conocimientos, como el método PUGAPRASTA(Puga,2014).
5. Es más eficaz el trabajo colaborativo por academias que el trabajo individual para construir conocimientos.
6. Es más válido tener siempre presente la incertidumbre del conocimiento y la posibilidad del error puesto que la realidad es compleja con base en la teoría de Morín(1999).
7. La humildad de aceptar nuestros errores, en un ejercicio colaborativo y colegiado, es la esencia del constructivismo.
8. Además de desarrollar habilidades intelectuales debemos también desarrollar habilidades emocionales favoreciendo la comunicación asertiva y promover el Desarrollo Humano Integral (Puga, 2013a).

¿Qué sigue a estos diez años de experiencia?

El conocimiento lleva intrínseco el valor del compromiso, el saber compromete con lo aprendido. No todos los docentes de la academia de DHP tienen el mismo grado de madurez de los procesos para desarrollar habilidades en los estudiantes, y por lo tanto, tampoco el mismo grado de compromiso con el programa; el enemigo a vencer es la simulación, para lograr una verdadera reforma de pensamiento. Para lograr este cambio epistémico, en todos los educadores, no basta la capacitación a los facilitadores, es necesario vivir la experiencia áulica en la heurística metodológica, aunada a procesos de investigación científica y evaluación continua de los procesos educativos (Puga, 2013b). La reforma del pensamiento debe permear a todos los actores de la universidad y se debe trabajar intensamente en la vinculación curricular con el área disciplinar y la modificación sustancial de la práctica docente, donde el facilitador predique con el ejemplo frente a sus estudiantes.

3.2 Referencias

ANUIES. (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*. México, D.F.: ANUIES.

Ballester, L., & Colom, A. (2012). *Epistemología de las ciencias sociales y de la educación*. Valencia, España : Tirant humanidades.

Banco Mundial. (1995). *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, D.C.: Publicación del Banco Mundial, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento Mundial.

Beuchot, M. (1998). Hermenéutica analógica y crisis de la modernidad. *Revista de la UNAM*(13), 567-568.

Feuerstein, R. (1993). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva: un modelo de evaluación y entrenamiento de los procesos de la inteligencia. En J. Beltrán, V. Bermejo, M. D. Prieto, & D. Vence, *Intervención psicopedagógica* (págs. 39-48). Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.

García, E., y Ciudad, E. (Enero-abril de 1991). El proyecto de Inteligencia de Harvard como material curricular en la educación secundaria obligatoria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*(10), 173-184.

IPN. (Agosto de 2008). *Unidad de aprendizaje de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento*. Obtenido de Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos 11 Wilfrido Massieu del Instituto Politécnico

López, N. (2001). *La deconstrucción curricular*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio

Maya, C. (abril-junio de 2012). Un acercamiento al libro: historia, modernidad y crisis en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, XXXIX(154), 147-152.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. ONU.

Muñoz, H., y Rodríguez, R. (2004). *La educación superior en el contexto actual de la sociedad mexicana*. México, D.F.: UNAM.

Puga, J. d., y Cortés, C. A. (2014). Desarrollo de Habilidades del Pensamiento, construcción del objeto de estudio a diez años de experiencia. En *Memorias del 9o. Congreso Internacional de Educación Superior* (pág. Ped 418). La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba.

Puga, J. d. (2011). Los procesos internos en la formación de los docentes de la unidad de aprendizaje de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento. En E. L. Sifuentes, *Tronco Básico Universitario: Encuentro Interinstitucional de Experiencias* (págs. 379-395). Tepic, Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit.

Puga, J. d. (2012). Método PUGAPRASTA en la formación de profesores en el nivel superior para la comprensión profunda de textos académicos. En *Memorias del 8o. Congreso de Investigación Educativa* (págs. 98-104). Tepic, Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit.

Puga, J. d. (Octubre-diciembre de 2013a). Desarrollo Humano Integral. Enfoque desde la complejidad. *Revista Fuente nueva época*(15), 50-58.

Puga, J. d. (Enero-marzo de 2013b). El Tronco Básico Universitario en el contexto. *Revista Fuente nueva época*(12), 79-85.

Puga, J. d., y Hernández, I. (2011). Transversalidad curricular y reforma académica de la Universidad Autónoma de Nayarit. En *Memorias del 7o. Congreso de Investigación Educativa* (págs. 55-66). Tepic, Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit.

Rios de Deus, M. P. (2014). Sistemas de garantía de calidad en centros de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 17-34. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204021>

UAN. (09 de septiembre de 2013). *Visión y Misión de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Recuperado el 08 de noviembre de 2014, de Universidad Autónoma de Nayarit: <http://www.uan.edu.mx/es/mision-y-vision-de-la-uan>

UNESCO. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (págs. 2-9). París, Francia: UNESCO.

Valera, O. (2011). El diseño curricular de troncos básicos desde la perspectiva actual de los modelos educativos universitarios. En E. Sifuentes, *Troco Básico Universitario: Encuentro de experiencias* (págs. 117-135). Tepic, Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit.

Villarini, Á. (1996). *El currículo orientado al desarrollo humano integral*. Río Piedras, Puerto Rico: Biblioteca del Pensamiento Crítico.

Villarini, Á. (2001). *Teoría y práctica del pensamiento sistemático y crítico. Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento (OFDP)*. Río Piedras, P.R.: Biblioteca del pensamiento crítico.

Villarini, Á. (2004). *Desarrollo de la conciencia moral y ética: teoría y práctica*. Río Piedras, Puerto Rico: Biblioteca del Pensamiento Crítico.