

EL DESARROLLO REGIONAL SUSTENTABLE: APROXIMACIONES A SU INCORPORACIÓN COMO EJE TRANSVERSAL EN EL CURRÍCULUM DE LA UNIVERSIDAD DEL ALTIPLANO.

*Tomás González Lima¹.
Daniel Hernández Hernández².*

La globalización invadió todos los órdenes de la vida humana y cuestionó los criterios para hacer ciencia. A tal nivel que el poder intelectual de las IES está en riesgo (Brunner, 2009). Las IES para que recuperen su capacidad explicativa en lo social, requieren de otra racionalidad. En el presente avance se reflexiona acerca de otra racionalidad, después se reflexiona acerca del Desarrollo Regional Sustentable (DRS): ¿Qué es? ¿Qué lo caracteriza? Acerca de la Educación ambiental para la sustentabilidad (EAS) desde la postura que asume la UDA. Realizado este primer acercamiento, se define el currículum y la transversalidad curricular, se revisa literatura que permite prever las estrategias para su incorporación. La pregunta que guía ¿cuáles son las acciones para vincular DRS a EAS como un eje transversal en el Plan de estudios 2011 de la UDA? En un diálogo entre el DRS- EAS y currículum se identifican las articulaciones que aseguren ambientes de aprendizaje que propicien posibles vías para su incorporación. El abordaje de investigación es reflexivo y documental y produce un marco que ilumina posibles vías de innovación curricular que desde situaciones-problema promueva la formación basada en competencias y responda a los nuevos supuestos epistémicos que la globalización exige. (González Casanova, 1999). Dada la complejidad del diálogo se concluye acerca de la importancia de abordajes sistémicos (Leff, 2010), desde una racionalidad dinámica y viva.

Palabras claves: (3) Desarrollo regional sustentable, educación ambiental para la sustentabilidad, transversalidad curricular.

Introducción.

La globalización invadió todos los órdenes de la vida humana y cuestionó los criterios para hacer ciencia (Ursua, Ayestarán, & González, 2004). Esta situación cuestiona no sólo el quehacer científico, sino que confronta directamente la racionalidad que ha producido la

¹Doctorante en Desarrollo Regional con especialidad en planeación educativa regional. Colegio de Tlaxcala A. C. Teléfono: 01 246 46 2 43 31 Correo electrónico: udatomas@yahoo.com.mx

²Director de tesis e investigador SIN I del Colegio de Tlaxcala A. C.

cultura actual, en el que la globalización, la neoliberalización económica y política, y los avances científicos y tecnológicos son los vectores que más han impulsado su desarrollo. Ante este fenómeno mundial, la racionalidad tiene que transformarse de tal forma que permita establecer una relación sustentable del hombre con la Realidad³.

Contexto histórico. La modernidad es una etapa histórica con un desarrollo sin precedentes (De Regil, 2000). Los grandes descubrimientos geográficos, científicos y tecnológicos expresan el inicio de una época de auge de la racionalidad técnica, práctica y emancipadora⁴ (Habermas, 1986); los avances se dejan ver en el desarrollo del interés técnico: las ciencias naturales como paradigma de verificación científica impone los cánones establecidos por la ciencia: la medición, la comprobación y la demostración son sus avales. El siglo XVIII documenta los primeros esfuerzos de un interés práctico; un esfuerzo por superar el método hipotético-deductivo por otro más acorde con la naturaleza de las ciencias sociales; se transita de la explicación a la comprensión, de las relaciones de causalidad de los fenómenos sociales a la inteligibilidad que les subyace. El siglo XIX y el XX, muestran una etapa histórica que sin la extirpación del paradigma de las ciencias naturales, ni aceptación de los criterios de las ciencias sociales; permite las utopías de liberación del espíritu humano con cambios sociales impulsados por el interés emancipador. Sin embargo, el siglo XX, es escenario de la caída de las grandes utopías, la modernidad llega a su fin, las grandes narrativas se colapsan y se da entrada a la postmodernidad.

La posmodernidad es la época del “vacío”. Es la respuesta al desenfrenado desarrollo tecnológico, al dominio extremo de la naturaleza y su explotación que lo cuestiona todo. La posmodernidad coloca al hombre en el centro de sus preocupaciones, los grandes relatos han concluido, el presente revela sus posibilidades inéditas, pero el hombre se encuentra desanimado, indiferente, en un mundo sinsentido, cuestiona el futuro y vive con intensidad el presente.

Este tránsito de la modernidad a la posmodernidad, hace que se percate de su forma de vivir y caiga en la cuenta que es el autor de esta cultura. Es la reflexión la vía que le lleva a percatarse que la racionalidad que ha ejercido produce las formas particulares de significar y valorar que se traduce en bienes particulares y de orden que reproducen la cultura. Ante ello:

³ Se anota Realidad con inicial mayúscula para referirse, no a la realidad personal, de grupo, de naciones, del mundo actual, sino aquella que lo comprende todo.

⁴ El interés técnico da origen al paradigma neo-positivista que se expresa en las ciencias empírico analíticas, de naturaleza esencialmente cuantitativa; el interés práctico da origen a las ciencias histórico hermenéuticas, de naturaleza cualitativa, y el interés emancipador da origen a las ciencias socio-críticas, que metodológicamente utilizan herramientas y procedimientos cualitativos, aunque también complementan sus resultados dialécticamente con datos cuantitativos.

“La vuelta sobre sí mismo le ha descubierto los excesos de una arrogante autofundamentación, como la ingenuidad de los que afirman la perennidad de las grandes cuestiones. La reflexión crítica descubre la complejidad de la razón, las vacilaciones de los cimientos racionales considerados incólumes, igual que los avatares históricos ponen de manifiesto el suelo movedizo sobre el que se alzaban las construcciones y aun cuestiones consideradas eternas.” (Mardones, 1999).

En este sinsentido de vivir el presente, se advierte que el “ahora”, es la síntesis de lo que ha sido (pasado) y será (futuro), y como agentes (Giddens, 2003), está ante la oportunidad de revisar los fundamentos de la racionalidad desplegada y mediante un proceso de autorreflexión, de diálogos de interioridad⁵, replantear las premisas que la sustentan.

Planteamiento del problema.

La globalización, -producción cultural de la racionalidad de la modernidad-, como fenómeno sin fronteras cuestionó al hombre y sus instituciones. La nueva reconfiguración de la producción del conocimiento (Brunner, 2008) que la universidad había resguardado está en riesgo. Para recuperar su poder intelectual hay que ir más allá de los supuestos que sostienen el quehacer científico (Dogan, 1993; Santos, 2005).

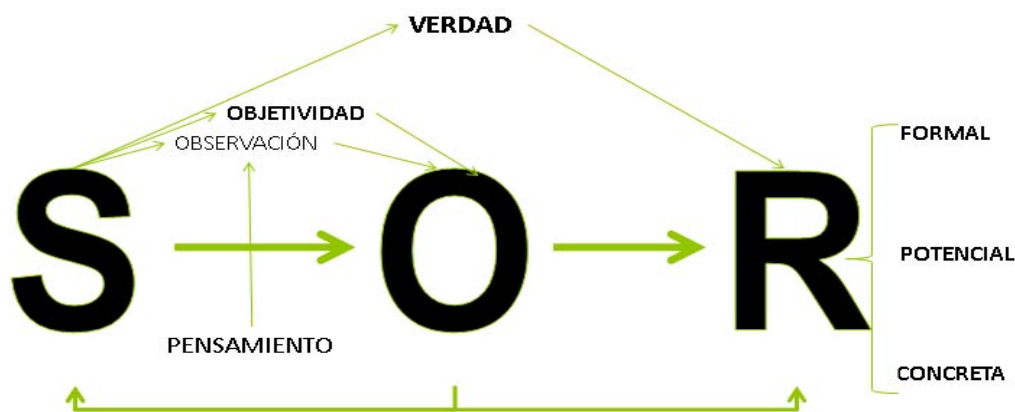
Supuesto filosófico central. La racionalidad que ha dominado la actividad pensante del hombre se relaciona con la realidad como una unidad estática. Los criterios de su validación son básicamente cuantitativos, y se someten a criterios de verificabilidad propios de las ciencias naturales (interés técnico: se guía por la dominación). En las últimas décadas se ha avanzado hacia formas de relación más dinámicas, más sistémicas que pretenden aprehender la realidad en su complejidad pero no captan la vitalidad de los fenómenos sociales; así, aunque son aproximaciones más totalizantes; sin embargo se mueven en los marcos de la racionalidad que produjo esta globalización (interés práctico: se guía por la comprensión). Experiencias históricas que buscaron emancipar al hombre no lo lograron, porque la racionalidad vigente los absorbió (interés emancipador).

⁵ Los diálogos de interioridad implican reconocer y superar mundos previos en los que estamos inmersos. Estamos inmersos en *el mundo del sentido común*, es el drama que todos vivimos en todo momento, la base desde la cual nos relacionamos con la realidad es nuestra experiencia. Son menos las personas que están inmersas en *el mundo de la teoría*, éste, es la base a través del cual se ha conformado la ciencia, se explican los fenómenos naturales y sociales. Finalmente, está *el mundo de la interioridad consciente*, mundo desde el cual reflexionamos y cuestionamos lo que hacemos, lo que pensamos y hasta la forma cómo lo explicamos; es desde este mundo donde se invita a un diálogo de interioridad. Llegar a desarrollar estos diálogos es complejo e implican el compromiso del sujeto. Sin embargo es una tarea que debería enfrentar todo hombre, pero en los hechos pocos transitan hacia este mundo.

Fundamentos. En este viaje hacia las profundidades de nuestra interioridad, tres pensadores iluminarán el esfuerzo: Rudolf Steiner, Bernard Lonergan y Ricardo Avilez⁶; el primero filósofo austriaco de finales del siglo XIX y principios del siglo XX; el segundo filósofo jesuita canadiense del siglo XX; el tercero filósofo jesuita mexicano de finales del siglo XX y albores del siglo XXI. Es desde la altura de estos pensadores que se discurrirá acerca de la *nueva racionalidad que es preciso reconozca e interiorice el sujeto humano para que como productor de bienes; restablezca una relación sustentable⁷ con la realidad.*

Bases desde las que se aborda. El desarrollo humano está signado por el desarrollo de la consciencia, -por la capacidad de darnos cuenta-, que lleva a las producciones culturales que son expresión de la racionalidad vigente. Para comprender esta situación me auxilio de un esquema que guie mis reflexiones:

Figura 1
Relación sujeto – objeto - realidad



Fuente: Elaboración, -a partir de Steiner (1999), Lonergan (1999) y Avilez (2006).

De acuerdo a la figura 1, tres son las categorías que están presentes: *primero el sujeto*, como productor de los significados y valores que constituyen la cultura acumulada a través de la historia; *la segunda es el objeto*, como aquello a lo que ha tendido la actividad pensante, estos objetos han variado en el devenir de la historia; *la tercera es la Realidad*, en la que está inmerso el sujeto y los objetos producidos, así hay una Realidad⁸ existente de la que somos parte constitutiva y las *realidades* constituyentes y que hemos inventado; tal es el caso de esta globalización, objeto construido a través del devenir de la humanidad como

⁶ Fallecido el 13 de julio de 2011 en Tlaxcala, Tlax., México.

⁷ Los fines del presente estudio se enfocan a esta relación, pero sus alcances no se limitan a ello.

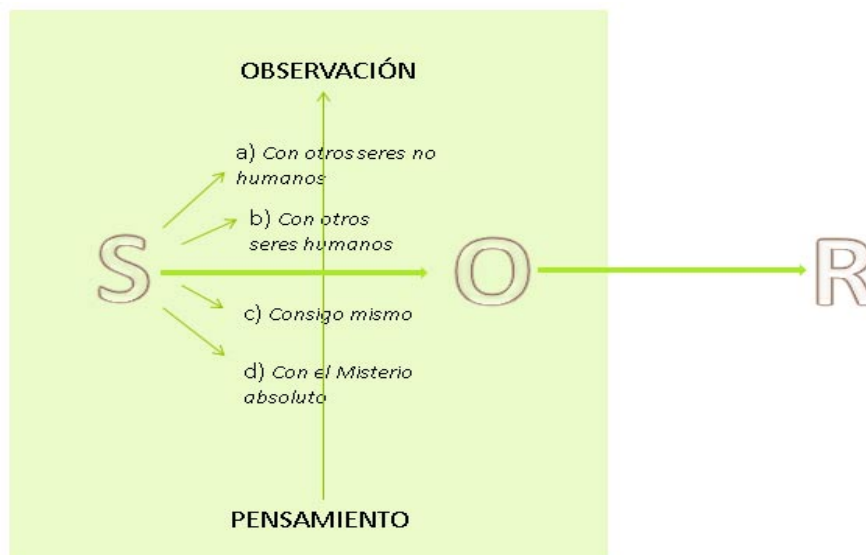
⁸ La Realidad mayúscula está ahí afuera y dentro de nosotros, nos constituye y la constituimos, es atemporal

resultado de la racionalidad dominante. La figura 1 permite identificar los tres elementos que invariablemente operan en nuestro estar en relación.

“En ese proceso, los seres humanos individuales, además de ser y estar siendo religados intersubjetivamente a la raza a que pertenecen; desarrollan más o menos, bien o mal, un sinnúmero de relaciones con todo “lo otro”, mediante el ejercicio de su peculiar actividad consciente: a) con otros seres humanos; b) con otros seres no humanos; c) consigo mismo (apropiándose de su actividad consciente interior); d) con el Misterio absoluto de su Ser originante, con OTRO Trascendente-No contingente” (Avilez, 2011:3).

En este estar en relación, ajustemos la mirada y observemos la centralidad del sujeto como productor de cultura y reflexionemos desde Steiner (1989) y Avilez (2006):

Figura 2
Relación observación - pensamiento



Fuente: Elaboración propia desde Steiner (1999) y Avilez (2011).

En nuestro estar en relación que es todo el tiempo. La estructura con la que nos ponemos en relación es invariante, es normativa y se concreta en cada sujeto, en forma única e irrepetible. El sujeto OBSERVA y la actividad pensante liga a lo observado el PENSAMIENTO, es decir los conceptos correspondientes. A esta actividad mediada por objetos, subyace la posibilidad de percibir la realidad como estática, sin vida; o bien, dinámica, viva, trascendente. Esta relación: observación-pensamiento (Steiner, 1999); atender-entender (Lonergan, 1999) es desde dónde opera TODA **racionalidad**. La que ha producido la cultura actual y la que produce otros modos de significar y valorar (Cultura). El problema está que al ligar a la OBSERVACIÓN el PENSAMIENTO (la pregunta, los

conceptos) a estos les subyace una percepción estática de lo observado y esto es pertinente si nos relacionamos con el mundo material (mineral o producido por el avance científico), más no si nos relacionamos con el mundo vegetal y animal (seres no humanos), en ellos hay vida; y esta vida se manifiesta; luego entonces al relacionarnos con los seres humanos a la observación se deben ligar pensamientos (preguntas o conceptos) que capten su dinamismo, su vitalidad. Este mundo no humano, más el mundo humano, más el mundo de la interioridad están integrados en el hombre. El sujeto humano se percate o no, es la síntesis de estos mundos, se debe a ellos, los contiene, los transforma y los trasciende; por lo que su permanencia es una responsabilidad de la humanidad y es en los actos concretos de cada sujeto humano, que estos mundos los explotamos o los cuidamos, luego entonces su permanencia depende de la forma cómo nos acerquemos, Steiner al estudiar a Goethe se percató que él había ejercido una racionalidad dinámica, histórica y viva. Dialoguemos con Lonergan:

Figura 3
Actividad consciente intencional (ACI)



Fuente: Elaboración propia desde Steiner (1999) y Lonergan (2001).

Lonergan (1999), mediante ejercicios de interioridad⁹ identificó una estructura invariante, que opera en el sujeto concreto individual, cualquiera que este sea (figura 3). Esta estructura dinámica, intencional y que puede ser consciente. Muestra al sujeto cómo productor de significados y valores.

⁹ Reflexionó y se percató de su observar-atender, al estar realizando esta actividad pensante; de su entender cuando buscaba entender la inteligibilidad de lo que le interesaba; de discernir acerca de la veracidad de si así era cuando de ello se ocupaba; de valorar en el momento en que valoraba.

Durante la modernidad el hombre se especializó en el nivel de entender; pasó de las disciplinas filosóficas a las disciplinas científicas, desplegó criterios de objetividad y los legitimó como los únicos para hacer ciencia. El énfasis en el entender, minimizó la emergencia de la pregunta crítica ¿realmente es así?, ocupado en el interés técnico y práctico aplazó la crítica que le permitiera valorar la pertinencia de su producción cultural. Lonergan en su obra *Insight*, invitó a reconocer esta estructura invariante de la ACI, y mediante la investigación reflexiva verificar en sí mismo cómo se objetiva en cada individuo en forma única e irrepetible.

En el marco de la ACI, integro los planteamientos de Steiner (1999); y reconozco que la realidad es mucho más que estar en relación con seres no humanos; es estar en relación con seres humanos, consigo mismo y con el Misterio absoluto. (Avilez, 2011). Luego entonces, si bien la ACI es invariante, en su devenir, es dinámica y viva. Lo que implica:

- a) Establecer una relación abierta, dinámica, flexible y viva con la Realidad;
- b) Operar -ejercicio de interioridad-, desde dicha percepción, para captar la vitalidad que es inherente a nuestra relación con los seres no humanos que son la base para pensar y construir un desarrollo regional sustentable;
- c) Conlleva a renovar nuestra relación con los seres humanos, captarlos en su dinamismo-posibilidad de mundos posibles que se construye en el día a día (herencia de la posmodernidad) y son la base del desarrollo humano;
- d) Exige percatarnos de la centralidad de la autorreflexión como el mecanismo regulador de la actividad pensante, de forma que produzca una epistemología viva y comprometida ontológica y gnoseológicamente con el desarrollo humano;
- e) Finalmente, que aporte elementos al sujeto valorizante que siente, ama y se compromete existencialmente con mundos posibles en su cotidianidad.

Con este conjunto de reflexiones, advierto que no son planteamientos teóricos que busquen explicar determinados hechos o fenómenos, son experiencias que cada uno debe verificar en sí mismo, de forma que se percate que esa estructura invariante de la actividad consciente intencional que opera en cada ser humano, por el desarrollo de la misma consciencia es más perceptible en unos que en otros, por lo que implica un esfuerzo personal, sostenido que en forma gradual, progresiva y acumulativa permita avanzar en el reconocimiento y apropiación de dicha estructura. Con ésta reflexiones en mente, pasemos a otro aspecto.

El desarrollo regional sustentable. El desarrollo es “un proceso mediante y durante el cual se mejora la calidad de la vida de la sociedad, actual y futura.” (Carrillo Huerta, 2002). Esta definición es concisa y breve, apunta a todo tipo de mejoramiento de la vida social. Implica la calidad de vida y para saber ¿en qué medida se logró? conlleva a su evaluación; por lo que incluye la construcción de parámetros para que se contraste ¿en qué medida este proceso de mejoramiento incide de su situación de origen a la situación actual? Una evaluación de esta complejidad, desde un abordaje sistémico exige el mayor número de dimensiones; podría decirse de perfiles y cada perfil integra un campo disciplinario que conforma a la ciencia regional.

Al precisar que “mejora la calidad de vida social actual y futura” implica una reflexión crítica que sea el basamento con el aseguramiento de la calidad de vida de las generaciones futuras, aclaración con la cual integra la sustentabilidad. Al ser un “proceso mediante y durante el cual”; apunta a su carácter dialéctico e incluye: *mediante* lleva a reconocer al desarrollo como medio; *durante* lleva a reconocer que es un proceso intencional, es decir que tiende al “objeto de transformación” que al transformar se transforma en espacios-tiempos concretos, lo que da su delimitación geográfica, ambiental, etc. Esta glosa a la definición lleva a Carrillo (2002) a concluir:

”el proceso mediante y durante el cual se mejora la calidad de vida de una sociedad asentada en un espacio geográfico determinado es el desarrollo regional, y su estudio integral, que combina, por lo menos disciplinas como la economía, la geografía, la ciencia política, la sociología, la antropología, el urbanismo y la ecología, se conoce como la ciencia regional.” (Carrillo, 2002:225).

La Ciencia Regional y el desarrollo regional sustentable buscan una aproximación sistémica, totalizante de la Realidad; considero que en el marco de la racionalidad actual esto es posible si se atiende desde las dimensiones que integra Carrillo (2002) en su definición; pero si se pretende trascender la cultura, de la que esta globalización es su expresión, se necesita *anteceder, implementar y evaluar una racionalidad viva*. Rudolf Steiner, a partir de los estudios que realizó a Goethe explicitó una racionalidad dinámica y viva:

“Únicamente cuando el hombre se percata de que las fuerzas de la naturaleza no son otra cosa que formas del mismo espíritu que actúa en él, sólo entonces cobra conciencia de que es partícipe de la libertad. Las leyes de la naturaleza sólo serán sentidas como coacción mientras se las considere como una fuerza extraña. Si se adapta uno a su esencia, las siente como fuerza que uno mismo también moviliza en su interior, se las siente como un elemento productivo y activo en la creación y esencia de las cosas.” (Steiner, 1989, pág. 91).

Operar desde otra racionalidad hace pensable y factible el desarrollo regional- sustentable. Es desde la perspectiva sustentable que se relaciona con la educación ambiental para la sustentabilidad, la cual implica que se aborde desde una actividad pensante renovada. La UDA a través de un proceso analítico y participativo ha asumido la siguiente definición:

“Proceso formativo que estudia y desarrolla el medioambiente desde la perspectiva de la Ciencia Regional en su proceso socio-histórico, promueve la toma de conciencia de dependencia y pertenencia al mismo (*Educación sobre desarrollo sustentable*); a la vez que la intervención responsable de su uso y mantenimiento a favor de las próximas generaciones (*Educación para el desarrollo sustentable*).” (UDA, 2010).

La definición sobre Educación Ambiental para la Sustentabilidad (EAS) transcrita textualmente, integra elementos conceptuales básicos; a) *proceso formativo que estudia y desarrolla el medioambiente*, con ello se busca que desde la propuesta curricular se contemplen experiencias de aprendizaje que lleven al alumno a la interiorización del conocimiento y formas de fomento y desarrollo del *medioambiente*¹⁰ como un proyecto de comunidad (Sauvé, 2003:4-6); b) *desde la perspectiva de la Ciencia Regional en su proceso socio-histórico*, se busca que el alumno investigue y desarrolle (I&D) su medioambiente desde abordajes sistémicos e histórico-dinámicos vivos (Steiner, 1989); c) *que promuevan la toma de conciencia de dependencia y pertenencia al mismo*; para que mediante la reflexión crítica se reconozca como parte instituida e instituyente, e identifique oportunidades, desde una racionalidad sistémica, dinámica y viva (Lonergan, 2001; Steiner, 1989; Avilez, 2006); d) *a la vez que la intervención responsable de su uso y mantenimiento a favor de las próximas generaciones*, que desde una reflexión crítica y solidaria desarrolle las competencias para un desarrollo humanizante.

Desde el campo de la UNESCO (adaptado por Dieleman y Juárez –Nájera, 2008:133) se adoptan los principios de: *interdisciplinaria y sistemática, impulsora de valores, pensamiento crítico y resolución de problemas, multimétodos, toma de decisiones participativa y localmente relevante, efectiva y contextual*. Se asume al medioambiente como *proyecto de comunidad* producto de las relaciones internas y externas. Desde las reflexiones de Sauvé (idem, 2008:137) se asume al desarrollo sustentable como *desarrollo alternativo*. Como *propuesta educativa*, Dieleman y Juárez-Nájera (2008) en cuanto al aprendizaje proponen el modelo circular del aprendizaje experiencial de David Kolb, este se aplica en cuatro fases: 1) de la experiencia concreta; 2) de la observación reflexiva; 3) de la conceptualización

¹⁰ Sauvé (2003) integra y justifica una tipología de concepciones del ambiente en la educación, éstas son: como naturaleza, como recurso, como problema, como un lugar para vivir, como la biósfera y como un proyecto de comunidad.

abstracta; y, 4) de la experimentación activa. Finalmente, proponen el “hacer y conocer de manera artística”: *la inician en la “actividad”*; le suman el *uso de los medios de comunicación artísticos*; como un *proceso heurístico con sentido* que lleve al saber artístico; y *forme competencias genéricas y transversales*.

El currículum como campo de formación debe renovarse. La forma como se le está reflexionado se nutre de la racionalidad dominante por lo que urge revisar los parámetros que lo regulan. (González Casanova, 1999). Otro tipo de racionalidad abrirá posibilidades de responder a las exigencias que se plantea el desarrollo regional sustentable y la educación ambiental para la sustentabilidad. (Santos, 2005). A continuación se desarrollan algunas líneas que desde el diseño a la implementación curricular, contemplan su incorporación como ejes transversales.

Cuadro1.
Relaciones DRS – EAS – UNESCO - UDA

Desarrollo regional-local sustentable (DRS)	Educación ambiental para la sustentabilidad (EAS)	Principios de la UNESCO	Perspectivas de la UDA
<p>El desarrollo es “un proceso mediante y durante el cual se mejora la calidad de la vida de la sociedad, actual y futura.”</p>	<p>“Proceso formativo que estudia y desarrolla el medioambiente desde las bases socio-históricas de la Ciencia Regional, promueve la toma de conciencia de dependencia y pertenencia al mismo, mediante el uso y cuidado responsable a favor de las próximas generaciones.”</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>interdisciplinaria y sistemática,</i> 2. <i>impulsora de valores,</i> 3. <i>pensamiento crítico y resolución de problemas,</i> 4. <i>multimétodos,</i> 5. <i>toma de decisiones</i> 6. <i>participativa y localmente relevante,</i> 7. <i>efectiva y</i> 8. <i>contextual.</i> 	<p>El medio ambiente como Proyecto de comunidad producto de las relaciones internas y externas.</p> <p>El desarrollo sustentable cono desarrollo alternativo</p> <p>Propuesta educativa, el aprendizaje experiencial el “hacer y conocer de manera artística”</p>

Fuente: Carrillo (2002), UDA (2010), UNESCO (2009).

Currículum y transversalidad curricular. La definición de currículum que se adopta es “Un proceso en construcción, sistémico y abierto; que mediante ejes formativos y área de conocimiento generales a especializadas; reconoce las dinámicas del contexto y a partir de ellas plantea situaciones-problema en y entre módulos de aprendizaje, que movilizan para su resolución los conocimiento, habilidades-destrezas y actitudes-valores de los alumnos (competencias), quienes acompañados por los profesores como facilitadores buscan el cumplimiento del perfil de egreso institucional y profesional mediante el fomento del aprendizaje autónomo y un aprendizaje a lo largo y a favor de la vida.” (Universidad del Altiplano, 2011).

Con base a la definición, el currículum se reconoce que es contextualizado, es dinámico, es investigativo, es integrado y es abierto. (Velázquez, 2009). En cumplimiento de estas cinco características, es que se asume al currículum como un proceso abierto en construcción y con orientación sistémica.

Respecto a la transversalidad curricular, esta se asume en sus dos acepciones: como *cruzar* y *enhebrar* (Velázquez, 2009), respecto a la acepción de *cruzar* la constituyen los ejes de formación, que en el caso de la UDA son los siguientes: de investigación, de gestión, el histórico crítico-social, el de identidad profesional, el interdisciplinario, el instrumental, el de trayectoria escolar y el de extensión universitaria. Estos ejes de formación atraviesan toda la trayectoria de formación y buscan asegurar elementos curriculares comunes en todos los programas educativos de la UDA. De forma que sustentan su perfil de egreso institucional.

Por otra parte, la acepción de *enhebrar*, en el sentido de integrar horizontalmente, de englobar a partir de temas o situaciones problemas eje que implican el concurso de módulos de aprendizaje (del mismo ciclo) esto se cumple a través de las áreas siguientes: *institucional* con “Competencias genéricas en educación superior” 1er. Ciclo y “Competencias básicas institucionales” 2º. Ciclo; *consolidación vocacional* con “Competencias por área de conocimiento” 3º. Ciclo y “Competencias en gestión de la profesión” 4º. Ciclo; *especialización profesional* con “Competencias para el servicio social” 5º. Ciclo y “Competencias de las prácticas profesionales” 6º. Ciclo; *vinculación con la práctica profesional* con “Competencias específicas de la profesión” 7º. Ciclo y “Competencias prospectivas de la profesión” 8º. Ciclo. (Dirección académica de la UDA, 2011).

Definición de competencias que se adapta:

“Es la capacidad o habilidad de efectuar o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz (*y eficiente*) en un determinado contexto, (*o más allá del contexto*) y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada (*para el logro de un objetivo específico*).” (González Lima, 2010a)

Con base, en esta definición, se reconoce que las competencias implican:

1. La actuación eficiente y eficaz en un contexto determinado. Que lleve a un pensamiento situado en su contexto.
2. Conocimientos, habilidades y actitudes interrelacionados. Asegurar la integración de la competencia en sus tres dimensiones.

3. Tener como fin, el desarrollo pleno de las personas. Declararse por una educación integral, que lleve a la realización plena del ser persona.
4. Atender el ámbito social, interpersonal, personal y profesional. Abordar al sujeto en todas sus relaciones: con los seres no humanos, con los seres humanos, consigo mismo, y con el misterio de lo trascendente. (Avilez Espejel, 16 y 17 de junio de 2011)
5. Que formación y desarrollo sean funcionales y situacionales. Situación y contexto interaccionan con condicionamientos y oportunidades de cambio.
6. Partir de situaciones y problemas reales.
7. Pensamiento complejo para abordar situaciones y problemas complejos. Abordajes sistémicos que integren el mayor número de dimensiones.
8. Abordajes transdisciplinares para relacionarse con la realidad.
9. Inteligencia reflexiva para estudiarlas como metacognición. La reflexión sobre la actividad del pensamiento es la base de la autoformación.
10. Formas de aprendizaje con enfoque globalizador.
11. Evaluarlas como proceso y como producto.

(Loneragan, 1999; Morín, 1999; Zabala y Arnau, 2007:226)

En la práctica, la propuesta curricular contempla una acepción mixta que integra el *cruzar* con el *enhebrar* en una *relación que se complementa y se supera en la siguiente fase* de la trayectoria de formación del alumno¹¹. Por otra parte, la transversalidad curricular se asume como competencias susceptibles de apropiación en forma gradual y sistemática. Así, son competencias (contenidos, actitudes-valores, habilidades-destrezas) que hacen referencia a situaciones-problema que movilizan los saberes de los alumnos y le implican decidir y actuar apropiadamente de acuerdo al contexto; finalmente, exige que éste movilice de su repertorio de competencias, aquellas que mejor contribuyan a su resolución. (Velázquez, 2009). En el cuadro 2, se integra la definición de currículum como proceso; de la transversalidad se asume el enfoque integrativo que cruza y enhebra; se define a las competencias como proceso y como producto lo que implica una evaluación similar, en la última columna se anotan las implicaciones de su puesta en operación.

¹¹ Moreno (2004:6), la transversalidad curricular como el “conjunto de características que distinguen a un modelo curricular cuyos contenidos y propósitos de aprendizaje van más allá de los espacios disciplinares y temáticos tradicionales, desarrollando nuevos espacios que en ocasiones cruzan el currículum en diferentes direcciones, en otras sirven de ejes a cuyo alrededor giran los demás aprendizajes, o de manera imperceptible y más allá de límites disciplinares impregnan el plan de estudio de valores y actitudes que constituyen la esencia de la formación personal, tanto en lo individual como en lo social”.

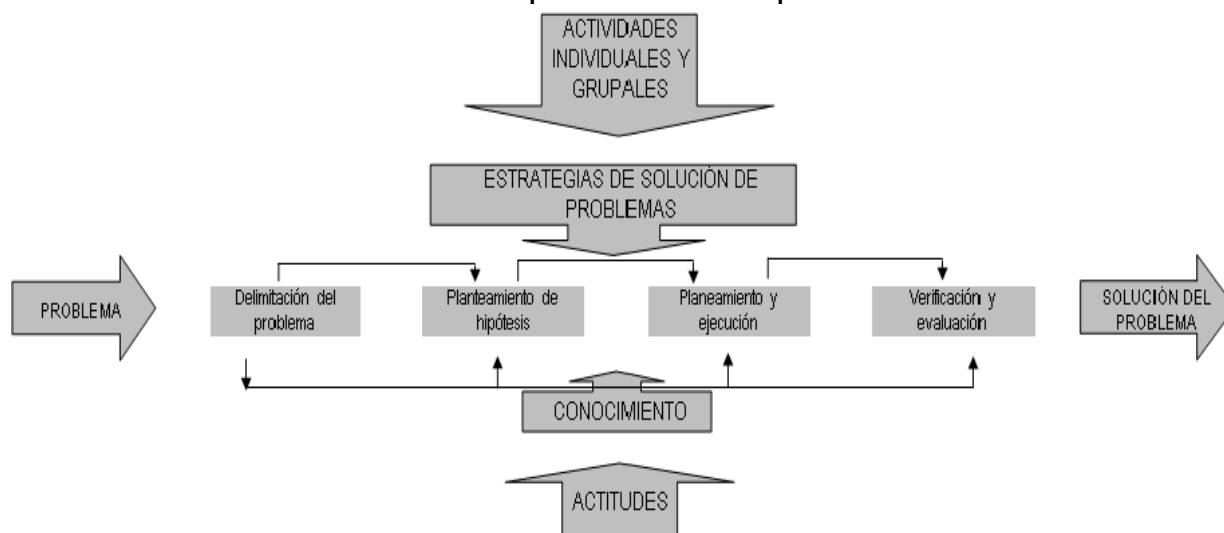
Cuadro 2.
Relaciones: Currículum- transversalidad – competencias - implicaciones

Definición de currículum de la UDA	Transversalidad curricular	Definición de competencias	Implica
“Proceso en construcción, sistémico y abierto; que mediante ejes formativos y área de conocimiento de generales a especializadas; reconoce las dinámicas del contexto y a partir de situaciones-problema en y entre módulos, moviliza los conocimiento, habilidades-destrezas y actitudes-valores de los alumnos (competencias), quienes acompañados por el profesor, buscan el cumplimiento del perfil de egreso institucional y profesional mediante el aprendizaje autónomo y un aprendizaje a lo largo y a favor de la vida.”	Cruzar Enhebrar Integrativo	“Es la capacidad o habilidad de efectuar o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz (<i>y eficiente</i>) en un determinado contexto, (<i>o más allá del contexto</i>) y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada (<i>para el logro de un objetivo específico</i>).”	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actuación eficiente y eficaz en un contexto. 2. Conocimientos, habilidades y actitudes. 3. El desarrollo pleno de la persona. 4. El sujeto en todas sus relaciones. 5. Que sean funcionales y situacional. 6. Partir de situaciones y problemas reales. 7. Pensamiento complejo a problemas complejos. 8. Inteligencia reflexiva como metacognición. 9. Aprendizaje globalizador. 10. Evaluar proceso y producto.

Fuente: UDA, 2011; 2010.

De acuerdo a Rodríguez & Serreri, (2010) “El problema se puede definir como una situación que causa inquietud o desasosiego porque, en principio, no se conoce su solución idónea; el desconocimiento de la solución puede generar situaciones conflictivas.”

Figura 4.
Proceso para la resolución de problemas.



Fuente: Rodríguez y Serreri, 2010.

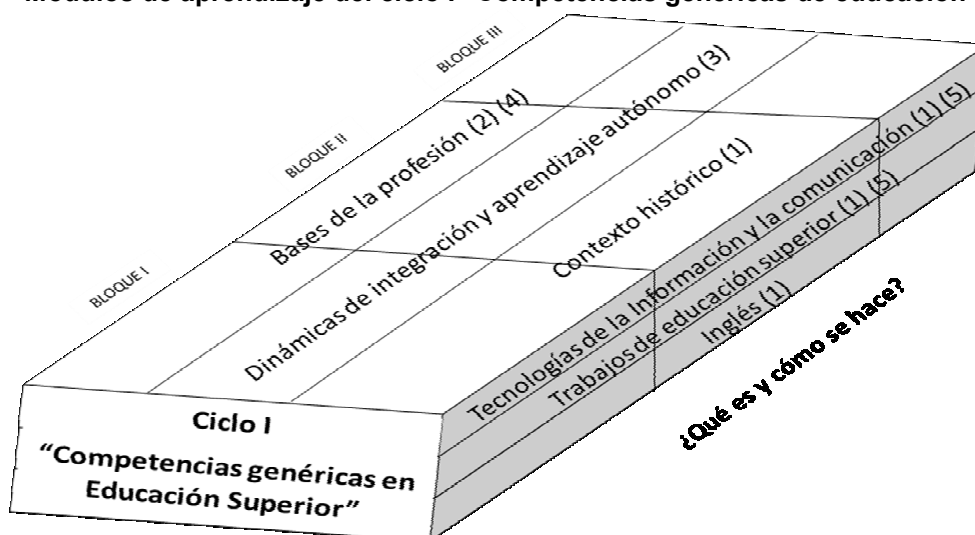
El proceso para la resolución de problemas tiene una secuencia (Figura 4). Con base al cual, la educación debe prever el desarrollo de capacidades de los estudiantes que le permitan enfrentar situaciones nuevas en el hoy y el mañana. Prever la ocurrencia de

determinados acontecimientos y crear nuevas alternativas de solución de problemas. Se requiere no sólo aprender de la experiencia, sino que también es necesario experimentar en nuevos contextos. Es este tipo de aprendizaje el que permite estar preparados para afrontar diversas situaciones, también hace posible tener una influencia substancial sobre el desarrollo de acontecimientos futuros.

Primeros pasos para su implementación.

Del Plan de estudios 2011, el alumno cursa en el primer ciclo los módulos de aprendizaje (Figura 5); mediante ellos se busca desarrollar las competencias genéricas, para ello, los módulos se clasifican por su orientación en teóricos y prácticos, Tecnologías de la información y la comunicación, Trabajos de educación superior e Inglés se orientan al desarrollo de competencias transversales o ambas.

Figura 5.
Módulos de aprendizaje del ciclo I “Competencias genéricas de educación superior”



Fuente: Dirección académica de la UDA, 2011.

Para integrar los módulos de aprendizaje del ciclo 1, se estructuró una situación-problema, esta es:

El alumno *desconoce las “bases de su profesión”¹² en el mercado laboral nacional y estatal.* Las preguntas que guían su solución se relacionan mediante el número con el módulo de aprendizaje, (véase figura anterior).

- 1) ¿Cómo accedo al conocimiento y aplicación del objeto de estudio y campo de trabajo de mi profesión, desde una perspectiva histórica?

¹² “Bases de la profesión” comprende el conocimiento del objeto de estudio y del campo de trabajo de la profesión; las competencias que identifican a la profesión y el perfil de egreso; a través de *prácticas programadas involucrar al alumno para que posea una experiencia viva y gratificante que confirme su elección profesional.*

- 2) ¿Cuáles son las competencias básicas de mi profesión?
- 3) Para desarrollar hipótesis sustentadas que las respondan ¿En qué medida el trabajo en equipo y su integración, da cuenta de una experiencia formativa grupal y de iniciativa personal?
- 4) ¿Cuál es el proyecto de vida profesional que asegure, durante mi estancia universitaria, la adquisición de dichas competencias y el logro de los rasgos del perfil de egreso institucional y de la carrera?
- 5) ¿Cuáles son las normas técnicas y criterios a considerar para publicar desde mi profesión?

El producto de aprendizaje integrador de todas las asignaturas es un ensayo científico que el alumno elabora siguiendo la técnica de Aprendizaje Basado en Problemas y Proyectos (ABPP). La asignatura de “Trabajos de educación superior” le proporciona el cómo elaborar el ensayo científico; la asignatura de “Tecnologías de la información y la comunicación” le proporciona las competencias de búsqueda de la información; “Inglés I” le amplía el ámbito de búsqueda y comunicación, éstos tres módulos operan como módulos transversales, no sólo para el presente ciclo I, sino que permean todo el mapa curricular al habilitarlos de competencias transversales. Los módulos de “Bases de la profesión”, “Contexto histórico” y “Dinámicas de integración y aprendizaje autónomo” aportan en los términos siguientes: Bases de la profesión obliga a reflexionar acerca del objeto, campo de trabajo y perspectivas de la profesión; promueve situaciones prácticas que implican sus competencias profesionales; Contexto histórica implica y exige de los alumnos reconocer que todo objeto se explica en un contexto y en un devenir que le da sentido y vigencia; finalmente “Dinámicas de integración y aprendizaje autónomo” acompaña el proceso de integración del alumno en el mayor número de aspectos que implica el ingreso a la educación superior.

Para acompañar y fortalecer el proceso de planeación transdisciplinar desde la situación-problema, la estructura institucional a través de Dirección académica, publica la convocatoria para la “Presentación de trabajos finales de asignaturas institucionales del primer ciclo”, en esta convocatoria se dan las bases de registro y número de participantes, los temas de participación, los aspectos a calificar, la estructura formal del trabajo, las fechas para la fase eliminatoria y final, etc. Es en la convocatoria donde se anotan los temas de participación, que para la convocatoria 2011A, agosto-diciembre comprende los temas de “Mi profesión, situación y oportunidades desde la sustentabilidad”, “La sustentabilidad una

aproximación desde mi profesión”, “Sustentabilidad y culturas alternativas” y “Problemas actuales de México: agua, inseguridad, drogadicción, prostitución, trato de blancas”.

El cuadro 3, muestra la dinámica institucional que se lleva a cabo entre los módulos de aprendizaje del primer ciclo. Conlleva la determinación colegiada de la situación-problema que opera como eje articulador de los seis módulos. Establecida la situación-problema se realiza una programación detallada para su resolución desde las perspectivas de los módulos. A este eje articulador se une la publicación de la convocatoria por Dirección académica de la UDA, en ella se especifican los aspectos que regulen un proceso de concurso académico en condiciones equitativas. Así como las especificaciones del producto de aprendizaje para su evaluación.

Cuadro 3.
Relaciones: situación-problema – resolución – convocatoria – producto de aprendizaje

Situación-problema	Proceso para su resolución	Convocatoria – temas	Producto de aprendizaje
<p>El alumno desconoce las “bases de su profesión” en el mercado laboral nacional y estatal. Las preguntas guías son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ¿Cómo accedo al conocimiento y aplicación del objeto de estudio y campo de trabajo de mi profesión, <u>desde una perspectiva histórica</u>? 2) ¿Cuáles son las competencias básicas de mi profesión? 3) Para desarrollar hipótesis sustentadas que las respondan ¿En qué medida el trabajo en equipo y su integración, da cuenta de una experiencia formativa grupal y de iniciativa personal? 4) ¿Cuál es el proyecto de vida profesional que asegure, durante mi estancia universitaria, la adquisición de dichas competencias y el logro de los rasgos del perfil de egreso institucional y de la carrera? 5) ¿Cuáles son las normas técnicas y criterios a considerar para publicar desde mi profesión? 	<p>Delimitación del problema</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Planteamiento de hipótesis 2. Planeamiento y ejecución 3. Verificación y evaluación 4. Ajuste 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Mi profesión, situación y oportunidades desde la sustentabilidad” 2. “La sustentabilidad una aproximación desde mi profesión”, 3. “Sustentabilidad y culturas alternativas” y 4. “Problemas actuales de México: agua, inseguridad, drogadicción, prostitución, trato de blancas”. 	<p>Ensayo científico que dé respuesta a la situación-problema, mediante las preguntas guías.</p> <p>Qué responda a alguno de los temas, número de integrantes señalados en la convocatoria.</p> <p>Que atienda a las normas editoriales que solicitan en las revistas especializadas de su profesión y de la UDA.</p> <p>Que cuente con la aprobación de los profesores-facilitadores.</p> <p>Qué cubra una extensión mínima de 15 cuartillas.</p> <p>Que contenga un mínimo de 40 referencias.</p> <p>Que lo publique en internet y use una de las herramientas revisadas en TIC’S.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones y recomendaciones.

Se han sentado las bases de una propuesta que va más allá de la “racionalidad dominante” (Leff, 2010), al identificar con Lonergan (1999) la estructura invariante de nuestra ACI como el ámbito desde el cual se renueva la mirada. Asimismo se recomendó un abordaje dinámico y vivo que sólo se puede obtener desde el pensamiento que Steiner (1897) identificó y sustentó de Goethe:

“¡Naturaleza! Estamos rodeados y abrazados por ella, incapaces de abandonarla e incapaces de penetrar más en ella. Sin requerimientos ni aviso, nos lleva al círculo de su danza, girando con nosotros hasta que, fatigados, caemos en sus brazos...Ella ha ‘pensado’ (la naturaleza) y ella medita incesantemente, pero no como persona sino como naturaleza... Ella no posee lenguaje ni palabra pero crea lenguas y corazones, mediante los cuales siente y habla...” (Steiner, 1897:56).

Una consciencia ecológica desde los espacios educativos sólo emergerá si los alumnos viven en ambientes apropiados y enfrentan situaciones que les demanden una racionalidad renovada; el arte es una vía de acceso que invita a captar la dinamicidad de lo vivo, es por ello un medio pedagógico a integrar en educación (Steiner, 1987 y Dieleman y Juárez-Nájera (2008). ¿Cómo integrar al currículum una nueva visión de hombre que recupere su capacidad de asombro y admiración ante la naturaleza? Esta es una pregunta central para el futuro de la humanidad.

En esta aproximación, se buscó integrar una nueva racionalidad para establecer el diálogo entre el DRS, la EAS, currículum y competencias. Es a partir de la situación-problema como estrategia de aprendizaje, que se movilizan las competencias de los alumnos para que mediante el acompañamiento pedagógico del profesor (16 semanas), realice un producto de aprendizaje que evidencie una solución sistémica.

Con fines de recomendación, en la historia de la educación en el mundo, está registrada una experiencia de formación alternativa, desde las bases del pensamiento de Steiner, éste es el movimiento de las escuelas Waldorf que debe que revisarse para integrar a los planes y programas de estudio y formar a las nuevas generaciones desde una racionalidad que aporte para una educación a lo largo y a favor de la vida.

Bibliografía

- Avilez Espejel, R.** (16 y 17 de junio de 2011). ¿Educar "hacia cosmópolis"? *Primer taller latinoamericano de Lonergan: educar para la cosmópolis*, 6.
- Avilez Espejel, R.** (2006). *La búsqueda humanizante*. México: Lupus Magister. Universidad Iberoamericana Puebla. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Avilez Espejel, R.** (9 de marzo de 2010). La búsqueda humanizante, un reto radical en la "Educación por competencias". *Conferencia magistral presentada en el Foro de Educación Alternativa y Enfoque de competencias. Zacatelco, Tlaxcala*, 2.
- Brunner J. Joaquín y Uribe, D.** (Noviembre de 2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Recuperado el Marzo de 2009, de [www.udp.cl\(publicaciones\):](http://www.udp.cl(publicaciones):) <http://.brunner>
- Brunner, J. J.** (2008). *El poder intelectual de la universidad entre los intereses corporativos y las condiciones de mercado*. Recuperado el 2010, de José Joaquín Brunner: <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/articulos/index.html>
- Carrillo Huerta, M.** (2002). Los fundamentos del desarrollo regional y urbano. En M. M. Huerta, *Aspectos microeconómicos introductorios del desarrollo regional y urbano* (págs. 225-270). México: Instituto Politécnico Nacional.
- De Regil Vélez, J. R.** (1997). *Sin Dios y sin el hombre. Aproximaciones a la indiferencia religiosa*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (IRESO) Universidad Iberoamericana Golfo- centro (UIA).
- Dieleman, H. y.-N.** (2008). ¿Cómo se puede diseñar educación para la sustentabilidad? *Revista Internacional de Contaminación Ambiental* , 131-147.
- Dirección académica de la UDA.** (2011). *Plan de estudios 2011*. Tlaxcala, México: Universidad del Altiplano de Tlaxcala (UDA) .
- Dogan, M. y.** (1993). *Las nuevas ciencias sociales*. México: Grijalbo.
- Fourez, G.** (2008). *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista*. Madrid: Narcea.
- Giddens, A.** (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- González Casanova, P.** (1999). *Ciencias sociales: algunos conceptos básicos*. México: Siglo XXI-UNAM.
- González Lima, T.** (16, 17 y 18 de Marzo de 2010a). *Sujeto, inteligencia reflexiva y pensamiento complejo en la formación basada en competencias*. Recuperado el 2010, de Primer Congreso Internacional de Transdisciplinariedad "Repensar en

conocimiento y las ciencias en la Era de la complejidad":
ponencia.trans.uabc2010@gmail.com

Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Leff, E. (13 de diciembre de 2010). *Imaginario sociales y sustentabilidad*. Recuperado el 12 de enero de 2011, de Cultura y representaciones sociales: <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num9/Leff.pdf>

Lonergan, B. (1999). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. México: Universidad Iberoamericana & Ediciones Sígueme.

Lonergan, B. (2001). *Método en Teología*. (G. Temolina, Trad.) Salamanca, España: Sígueme.

Mardones, J. M. (1999). *Síntomas de un retorno. La religión en el pensamiento actual*. España: Sal Terrae.

Rodríguez Moreno, M. L., & Serreri, P. y. (2010). *Desarrollo de competencias: teoría y práctica. Balance, proyecto profesional y aprendizaje basado en el trabajo*. Barcelona: Laertes/educación.

Santos, B. d. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta-Ilsa.

Sauvé, L. (9 al 13 de junio de 2003). *Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental*. Recuperado el 12 de marzo de 2010, de Primer Foro Nacional sobre la incorporación de la Perspectiva Ambiental en la formación técnica y profesional.

Steiner, R. (1989). *Goethe y su visión del mundo*. Madrid: Rudolf Steiner de la edición Weimar 1897.

Steiner, R. (1999). *La filosofía de la libertad*. Argentina: Antroposofica.

Universidad del Altiplano. (18 de noviembre de 2010). Hacia un concepto común de Educación Ambiental para la Sustentabilidad. *Documento de trabajo interno en reunión de academia*, 1-3.

Universidad del Altiplano. (2011). *Plan de estudios 2011. Documento técnico*. Tlaxcala, México: Universidad del Altiplano de Tlaxcala.

Ursua, N., Ayestarán, I., & González, J. (2004). *Filosofía crítica de las ciencias humanas y sociales. Historia, metodología y fundamentación científica*. México: Coyoacán.

Velázquez, J. A. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Latiniamerica estudios educativos. No. 5. Vol. 2*, 29-44.

ANEXO.

Mapa curricular del Plan de estudios 2011: Gastronomía.

	Área institucional		Área de consolidación vocacional		Área de especialización profesional		Área de vinculación con la práctica profesional		PERFIL DE EGRESO Al término de su estancia universitaria, con una actitud propositiva: 1. Desarrolla y gestiona proyectos de investigación científica. 2. Propone soluciones creativas a situaciones problemáticas específicas. 3. Contextualiza históricamente el objeto de estudio de su profesión. 4. Identifica su contribución a la sustentabilidad desde su identidad profesional. 5. Participa en procesos interdisciplinarios. PERFIL DE EGRESO DE LA LICENCIATURA 1. Conoce la historia y cultura gastronómica nacional e internacional. 2. Posee conocimientos culinarios tradicionales en la preparación, montaje y servicio de mesa de alimentos y bebidas. 3. Posee conocimientos culinarios innovadores en la preparación, montaje y servicio de mesa de alimentos y bebidas. 4. Aplica las normas de higiene y conservación de alimentos. 5. Elabora alimentos y bebidas en forma saludable, nutricional e innovadora. 6. Posee los conocimientos gastronómicos para la preparación y comercialización de los productos alimenticios tradicionales y de autoría. 7. Domina la metodología de Investigación e investigación de mercados para posicionarse en el mercado. 8. Posee dominio de los idiomas Inglés y francés.
	Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII	Ciclo VIII	
	Competencias genéricas en Educación Superior	Competencias básicas institucionales	Competencias por área de conocimiento	Competencias en Gestión de la profesión	Competencias para el servicio social	Competencias de las prácticas profesionales	Competencias específicas	Competencias prospectivas	
Eje de investigación	Trabajos de Educación Superior	Métodos cuantitativos	Métodos cualitativos	Merchandotecnia e investigación de mercados	Matemáticas gastronómicas	Contabilidad de los alimentos y servicios	Gestión de servicio de alimentos y bebidas	Promoción y publicidad	
	GT0101 4/5	GT0201 4/5	GT0301 4/5	GT0401 6/8	GT0501 3/5	GT0601 3/5	GT0701 4/8	GT0801 3/5	
Eje de gestión	Dinámicas de integración y Aprendizaje autónomo	Administración	Planeación estratégica	Gestión estratégica	Bases de la nutrición	Instalación y mantenimiento de equipos	Técnicas gastronómicas de conservación	Cosina de autor y fusión	
	GT0102 4/5	GT0202 4/5	GT0302 4/5	GT0402 4/5	GT0502 4/8	GT0602 3/5	GT0702 3/5	GT0802 4/8	
Eje histórico- crítico-social	Contexto histórico	Ética y legislación de la profesión	Indicadores macro-micro estructurales	Gastronomía mexicana	Gastronomía vegetariana	Coxelería y mixología	Garde manger	Banquetes y servicios	
	GT0103 4/5	GT0203 4/5	GT0303 4/5	GT0403 3/5	GT0503 3/5	GT0603 4/8	GT0703 3/5	GT0803 3/5	
Eje para la identidad profesional	Bases de la profesión	Selección y bases culinarias	Cultura culinaria prehispánica y regional	Pescados y mariscos	Gastronomía americana	Optativa de especialidad	Optativa de especialidad	Optativa de especialidad	
	GT0104 6/8	GT0204 4/8	GT0304 3/5	GT0404 3/5	GT0504 4/8	GT0604 6/8	GT0704 6/8	GT0804 6/8	
Eje inter-disciplinario	Tecnologías de la información y la comunicación	Panadería	Desayunos y cafeterías	Servicio y montaje de plato y mesa	Vitivinicultura y enología	Gastronomía española	Gastronomía oriental	Charcutería y quesos	
			GT0305(I) 3/5	GT0405(I) 3/5	GT0505(I) 4/8				
			Repostería y pastelería	Pâtisserie	Gastronomía italiana				
GT0105 4/8	GT0205 4/8	GT0305(II) 4/8	GT0405(II) 4/8	GT0505(II) 4/5	GT0605 4/8	GT0705 4/5	GT0805 4/8		
Eje instrumental	Idiomas I	Idiomas II	Idiomas III	Idiomas IV	Idiomas V	Gastronomía francesa			
	GT0106 6/8	GT0206 6/8	GT0306 6/8	GT0406 6/8	GT0506 6/8	GT0606 4/8			
Eje de trayectoria escolar	Francés I	Francés II	Francés III	Francés IV					
	GT0107 4/5	GT0207 4/5	GT0307 4/5	GT0407 4/5					
Eje de extensión universitaria		Temas emergentes de la profesión				Monitoreo y seguimiento al Servicio Social	Optativa de titulación I	Optativa de titulación II	
		GT0208 2/3				GT0607 2/2	GT0706 3/4	GT0806 3/4	