

Moreno, G. Fanny (2002), *Habilidades analíticas de pensamiento y voluntad de aprender para el desarrollo del autoaprendizaje, en la modalidad de educación a distancia*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad de Xalapa, México.

Savater, Fernando (2002), *La educación y los valores de la ciudadanía, en Valores, Calidad y Educación*, Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación, Edit. Santilla, aula XXI, México, D.F.

## CAPÍTULO VI

### LOGÍSTICA ACADÉMICA\*

Este capítulo tiene tres secciones. En la primera describimos la estrategia empleada para constituir el Grupo Colaborativo, en adelante *Grupo Colegiado*, que sostiene las actividades teórico-prácticas del Proyecto "*Modelo Educativo G-PEUX 2002*". En la segunda mostramos la pertinencia del trabajo colaborativo, tanto en la conformación de grupos colegiados como del trabajo estudiantil. Finalmente, en la tercera, describimos el impacto que está teniendo el Grupo Piloto que aspira al *Grado Premium Élite* al interior de la UX.

Con estas tres secciones pretendemos sostener la vieja y obvia idea de que *un fenómeno educativo importante siempre tiene un esfuerzo colegiado detrás*. Con esto queremos reivindicar un papel no siempre bien definido del académico, en este caso proponemos que se trata de un papel claro de gestión. Un docente gestiona en todo tiempo la cantidad y calidad de aquellos mensajes que considera pueden ser útiles para que la comunidad que le rodea sea educada, en el sentido de aprovechar al máximo el conocimiento, la habilidad y la actitud que la educación proporciona.

#### 1. Grupo colegiado: estrategias de formación.

Para describir cómo se constituyó el *Grupo colegiado* coordinador del "*Modelo Educativo G-PEUX 2002*", hablaremos de tres etapas. Primero daremos una breve descripción y luego los detalles.

La primera etapa identificó a docentes, estudiantes, becarios, pasantes, investigadores, etc., como agentes académicos aislados o conformando grupos de reuniones especializadas. Esta etapa sienta las bases tanto para la propuesta de generar el análisis del Modelo Educativo vigente en la UX así como para enfrentar el desafío de una nueva propuesta.

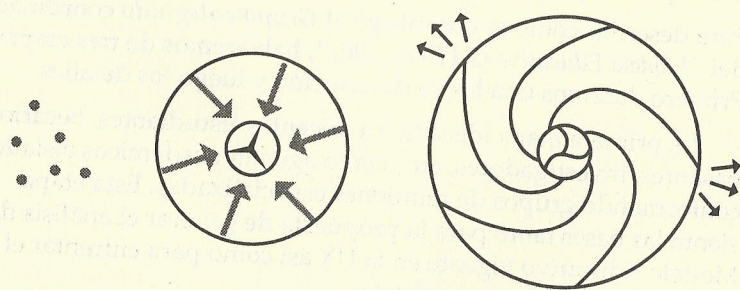
<sup>1</sup> G-PEUX significa Grado Premium Élite de la Universidad de Xalapa.

\* Autoría del Grupo Colegiado G-PEUX. Este capítulo fue coordinado por Ariel F. Campirán y Lourdes Ontiveros.

La segunda etapa promovió una serie de estrategias alrededor del *Modelo de Competencias* propuesto por Ariel Campirán<sup>2</sup> tanto para la conformación de grupos académicos (colegiados y estudiantiles) como para la revisión y diseño curricular transversal. El concepto clave del Modelo de Competencias para entender la serie de estrategias es: *Movimiento Estructural en Espiral* que veremos más adelante.

En la última etapa finalmente se consolidó la actitud necesaria, la habilidad grupal mínima y la información básica, que dio lugar al trabajo en forma de grupo colegiado. Una vez que el grupo fue consciente de su unidad, se gestionó una actividad que permitiera al grupo visualizarse y trabajar como grupo experto. Se propuso realizar el presente volumen de manera colegiada, en donde cada uno pudiera expresarse como parte activa y clave de la propuesta grupal. La meta, aún no lograda, pero sí concebida como siguiente paso, es que cada elemento del grupo colegiado, ahora experto entendido como suma de experticias pueda dar lugar a la expresión individual experta: es decir, a la formación de un cuadro de expertos.

Así, brevemente, las etapas permiten entender la transformación del trabajo aislado e individual al trabajo colegiado o grupal en dos niveles: como grupo experto y como grupo de expertos. Véase el siguiente diagrama.



<sup>2</sup> Campirán (1999), "Critical Thinking y desarrollo de Competencias", pp. 21-38, en Morado (1999).

### Primera etapa.

Un gestor académico y un gestor empresarial, con ayuda de algunos docentes y becarios, se dieron a la tarea de identificar e invitar a los que formarían parte del grupo que institucionalmente se encargara del Proyecto "*Modelo Educativo G-PEUX 2002*". Principalmente se identificaron algunas habilidades, actitudes y manejo de cierta información que fuera útil al proyecto, entre ellas:

| Habilidad                                                   | Actitud                          | Información                                           |
|-------------------------------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------------------------|
| Expresión oral en público                                   | Tolerancia a nuevas concepciones | Relativa a modelos educativos                         |
| Analizar tanto conceptos como situaciones de tipo operativo | Reflexión                        | Relativa al manejo de proyectos                       |
| Mostrar interés teórico-práctico mediante preguntas         | Prudencia                        | Relativa a los nuevos desafíos de la educación actual |
| Dialogar mesuradamente                                      |                                  | Relativa a diseño curricular                          |

### Segunda etapa.

Cuatro proyectos específicos unificaron el interés y la experiencia: Grupo Piloto G-PEUX, Grupo Colegiado G-PEUX, Inteligencia Institucional,<sup>3</sup> y NIT.<sup>4</sup> Así, después de la invitación y consecuente aceptación, se estableció el criterio de trabajo bajo la perspectiva del Modelo de Competencias. El coordinador de gestión

<sup>3</sup> II o *Inteligencia Institucional* de la UX es el Departamento responsable de la gestión (concepción y operatividad) de aquellas actividades que favorezcan el desarrollo del Proyecto General G-PEUX: actividades de autoformación, presentación del proyecto de manera institucional, escritos de difusión, organización de coloquios, formación y discusión.

<sup>4</sup> NIT significa Negocios Internacionales Transpersonales, es el nombre de la licenciatura que la UX inicia con la experiencia del "*Modelo Educativo G-PEUX 2002*".

académica del grupo, Ariel Campirán, en conjunción con el coordinador de gestión empresarial, César García, plantearon en las primeras sesiones el concepto clave para los trabajos del Grupo: *movimiento estructural espiral*.

Dicho movimiento consiste en generar una sinergia de trabajo colaborativo, con base en conceptos de dominio individual bajo una perspectiva integradora en una estructura espiral. Esto significa que a la vez que cada miembro del grupo expresa su experiencia, éste se deja permea por la experiencia de los demás, teniendo un objetivo común que se logra siguiendo una espiral.

La espiral se forma cuando un concepto es comprendido en una primera elaboración y consecuentes reelaboraciones, que determinan su dominio interdisciplinar y transdisciplinar.

Por ejemplo: al principio los integrantes del grupo colegiado enfrentaron el concepto de "docente", llamémosle concepto tradicional, de manera que parecía que todo mundo reconocía su visión acerca del *rol docente*. Más tarde, después de unas lecturas y algunas discusiones, el grupo podía diferenciar posibles funciones que están encubiertas en el concepto, pero que son de uso común en el discurso educativo, por ejemplo: profesor tutor, profesor expositor, profesor asesor, facilitador, etc.

Posteriormente, en una perspectiva analítica, el grupo generó (construyó) el concepto de *Gestor de mensajes*, como función central del docente que enfoca su actividad en la perspectiva de una *Edu-comunicación*.

Este último concepto es también una elaboración espiral, su concepto base es el modelaje docente que la comunicación presencial tiene de manera no verbal.<sup>5</sup>

Para continuar con los componentes estratégicos de esta segunda etapa, permítasenos mencionar y explicar brevemente las fases: cohesión, pulimento y metacognición.<sup>6</sup>

- ❖ Las estrategias de desarrollo (cohesión) para conformar un grupo colegiado, con fines de convertirse en Grupo experto se

<sup>5</sup> Sobre el Modelaje como estrategia didáctica véase: Campirán, A. (2000) "Estrategias didácticas", en Campirán, Guevara, Sánchez (Comps.) (2000).

<sup>6</sup> Véase el Capítulo "Metacognición" en esta misma Obra, *supra*.

dividieron en estrategias actitudinales, heurísticas y cognoscitivas<sup>7</sup> (en particular sobre: toma de decisiones).

| Actitudinales                                                                                                                  | Heurísticas                                                                                                             | Cognoscitivas                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| a. Reconocimiento explícito del grupo a la presencia individual <i>como</i> individuo. Uso de la primera persona del singular. | a. Expresión de las habilidades individuales en investigación, comunicación y toma de decisiones.                       | a. Manifestación de la información que posee cada individuo con fines de trabajo colaborativo.                        |
| b. Interés por incluir la experiencia individual con fines de trabajo colaborativo.                                            | b. Construcción de nuevos desafíos que desarrollen las habilidades de cada individuo y promuevan el pulimento de éstas. | b. Estudio (análisis) de nuevos conceptos vinculados al <i>background</i> o trasfondo de cada individuo. <sup>8</sup> |

- ❖ Las estrategias de pulimento para conformar un grupo colegiado, con fines de convertirse en Grupo experto, se concentraron en la promoción de la autogestión. Las estrategias actitudinales promovieron fundamentalmente: mesura (apertura prudente), paciencia, autocorrección (docta ignorancia). Las estrategias heurísticas, basadas en el modelo de habilidades de pensamiento COL,<sup>9</sup> promovieron fundamentalmente: autogestión básica, analítica (de diseño) y crítica (creativa).

<sup>7</sup> También pueden llamarse "estrategias conceptuales" o de "manejo de la información" a las estrategias cognoscitivas. De la misma manera a las heurísticas algunos las denominan "procedimentales". Estos nombres para las estrategias vienen ligadas estrechamente a la clasificación de saberes que recientemente los autores manejan, pero que desde Delors se vienen considerando.

<sup>8</sup> Sobre este concepto véase "El trasfondo filosófico", en Campirán (1997), *Filosofía de la Existencia: la muerte, el sentido de la vida y otros ensayos*, Universidad Veracruzana, México.

<sup>9</sup> Comprensión Ordenada del Lenguaje.

- ❖ Las estrategias de metacognición de las experiencias tenidas en el desarrollo del grupo colegiado fueron dos: estudio de los niveles de metacognición y práctica de una metodología mínima para propiciar metacognición autogestiva en 4 pasos. El grupo colegiado investigó, operó y construyó sus procesos metacognitivos en tres dimensiones:

| Conceptual                                           | Estratégica                                                                                  | Experiencial                                |
|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| a. Darse cuenta con metodologías <i>ex profeso</i> . | a. Autoresponsabilidad: interés, compromiso, toma de decisiones.                             | a. Interna: visión del autoconcepto.        |
| b. Darse cuenta por hábito.                          | b. Colaborativa: interés por el otro, compromiso con el grupo, toma de decisiones colegiada. | b. Externa: visión transpersonal del medio. |

## 2. Trabajo colaborativo: colegiado y estudiantil.

La experiencia del encuentro entre el grupo colegiado con el grupo estudiantil merece una descripción, ya que algunos de los conceptos fundamentales que la teoría del "Modelo Educativo G-PEUX 2002" propone encuentran su raíz en esta relación, por ejemplo: retroalimentación,<sup>10</sup> evaluación transversal con su correspondiente autoevaluación transversal, educomunicación, gestor de mensajes.

Todos estos conceptos resultan ser constructos que se reelaboran constantemente en el trabajo colaborativo.

El grupo colegiado interactúa con el grupo de estudiantes G-PEUX mediante dos estrategias reguladoras: la del monitoreo académico administrativo, y la de la docencia-gestión. Con estas estrategias se va constituyendo una base de datos que son la experiencia escrita que permite el análisis y la reelaboración de estrategias.

<sup>10</sup> Retroalimentar como estrategia didáctica y de autoaprendizaje que evita la descalificación y el juicio apresurado, pero que por otra parte, hace posible la expresión libre y natural de las ideas y emociones en la edu-comunicación.

Algunos miembros del grupo colegiado mantienen una comunicación no verbal mediante el monitoreo, mientras que otros abiertamente tienen tanto la comunicación no verbal como la verbal.

Los estudiantes se hacen conscientes de aprender siempre en la presencia de observadores que retroalimentan al grupo colegiado, y en su momento al mismo grupo estudiantil.

Los docentes asumen al igual que los estudiantes una dinámica de edu-comunicación basada en el modelaje, en la expresión verbal presencial y/o en la virtual. A esta función se ha denominado ser gestor de mensajes.<sup>11</sup>

La teoría del conocimiento o *epistemología retractable*<sup>12</sup> del Grupo colegiado ha permitido a los estudiantes experimentar un balance, ya que por otra parte el grupo de estudiantes mantiene una experiencia con el diseño curricular rígido y conservador, el cual predominantemente se sostiene con una epistemología del tipo racionalista y/o empirista. El pragmatismo de la epistemología retractable permite dar cuenta de algunos aspectos que el alumno identifica en otras epistemologías, le proporciona mayor flexibilidad para acercarse a la información sin prejuzgar que se trata de verdades absolutas.

De manera análoga, los estudiantes experimentan un encuentro con el grupo colegiado, a través de una lógica discursiva y discusiva, que incluye de manera abierta tanto los presupuestos de la lógica clásica (proposicional, cuantificacional y de identidad, con sus respectivas extensiones) como los desarrollos lógicos de las lógicas divergentes. Esto genera en la comunicación la experiencia de escuchar puntos de vista antagónicos, sin calificarlos necesariamente de contradictorios o estrechos por la deducción y la bivalencia.

Los estudiantes, los docentes, y los administrativos G-PEUX mantienen una relación dinámica de colaboración; a esta experiencia se le denomina Trabajo Colaborativo: basado en la autoconfianza, en el interés por aprender y en la medida de la emisión de juicios.

<sup>11</sup> Véase el capítulo uno, *supra*.

<sup>12</sup> Cuando aparece nueva información podemos modificar la conclusión. Véase el capítulo dos, *supra*.

Un último comentario acerca de la comunicación entre los mismos estudiantes, los cuales retroalimentan al grupo colegiado mediante el impacto que están teniendo entre sus profesores, sus compañeros y su medio ambiente.

### **Impacto del Grupo Grado-Premium Élite en la UX.**

"Todo cambio genera reacciones, a favor o en contra. Lo nuevo como algo desconocido despierta muchos temores, resistencias y ansiedades, en particular más en los que están involucrados en el proyecto, y un poco menos en los que lo viven desde fuera; sin embargo, *lo nuevo nunca es estable*" dijo Campirán en una reunión colegiada.

El Grupo de estudiantes G-PEUX, sin proponérselo, aún en la etapa de experiencia piloto, ha empezado a impactar en los docentes y estudiantes de la UX de distintas formas.

El primer impacto detectado es en los mismos estudiantes pero de manera más interesante es el impacto logrado en los docentes, los cuales reaccionaron con la adopción de una posición ante el nuevo modelo. Hasta el momento, se han identificado tres posiciones frente al cambio, desde las cuales, los docentes utilizan, manejan e interpretan el nuevo modelo de diversas maneras:

- Un *grupo estándar*. Integrado por los que más se resisten, que manifiestan actitudes conservadoras y tradicionales, en las que tienden a anquilosarse.
- Un *grupo intermedio*. Integrado por docentes en transición, que no saben qué hacer, si avanzar o retroceder.
- Un *grupo de vanguardia* o progresista. Integrado por docentes que desean incorporarse al proyecto; éstos impactarán al grupo conservador, aun sin proponérselo.

#### **A. Grupo estándar.**

Para comprender las razones del impacto es necesario considerar que la organización educativa en su conjunto, anclada en modelos tradicionales, se resiste a cambiar, se resiste a aprender, porque ello implica pasar a una nueva etapa: desprenderse de lo viejo, en cierta forma, "renovarse o morir".

Los modelos educativos tradicionales y predominantes están fincados en la supervisión y en variadas estrategias de control que se aplican a los profesores, tales como:

- Checar asistencia y puntualidad.
- Entregar en tiempo y forma la planeación del curso.
- Llenar formas para registrar avances programados.
- Entregar listas de asistencias, actas de calificaciones, etc.

Todas estas formas de control de la labor docente repercuten en el aula, de tal manera que los profesores también establecen para los alumnos algunos mecanismos de control y supervisión cada vez más estrictos, a tal grado que la planeación se impone sobre las necesidades y demandas del estudiantado. Se le exige al docente cumplir con lo estrictamente programado en tiempo y forma. No puede dar más, ni menos, de lo que se ha comprometido en el papel. Por lo que las decisiones y estrategias administrativas de tipo vertical repercuten en cascada, del directivo al profesor y de éste al estudiante.

En muchas ocasiones, los administradores educativos se olvidan del alumno y dirigen sus acciones únicamente sobre los docentes. A pesar de que en las Instituciones de Educación Superior se pregona la existencia de la "libertad de cátedra", en la práctica educativa, el control de los recursos humanos llega hasta el aula, lo que parece que permite a los administradores asegurar resultados, traducidos en porcentajes de asistencia de profesores, porcentajes de avances programáticos alcanzados, promedio de calificaciones. Así, la "productividad académica" se mide a través de esos indicadores y supera al interés por las personas.

En muy pocas ocasiones se presentarán resultados de calidad, que eleven el trabajo docente, tales como:

- Número y tipo de libros leídos por maestros y alumnos en un semestre;
- Frecuencia con la que se leen periódicos y revistas especializadas;
- Investigaciones y publicaciones realizadas por docentes y/o alumnos;
- Organización y/o participación en foros, debates, congresos;
- Elaboración de ponencias, reseñas, notas periodísticas;
- Prácticas y productos (didácticos o de otro tipo) desarrollados durante los cursos.
- Etc.

Los mecanismos de control que aplican muchas instituciones educativas generalmente no se traducen en una evaluación, considerada como una etapa de aprendizaje, en donde se analicen las acciones planeadas y ejecutadas desde una perspectiva crítica y honesta, que:

- Permita *retroalimentar* y valorar la actividad docente.
- Propicie reflexiones sobre el quehacer educativo.
- Corrija desaciertos y mejore la nueva planeación.

Algunos administradores afirman que controlar es evaluar. Otros como Ricardo Cantú (1984) opinan, desde un enfoque psicosocial, que la real (entendida a nuestro parecer como auténtica) evaluación propicia aprendizajes mientras que lo contrario genera, en los integrantes de la organización: inseguridad, desconfianza y hasta desesperanza.

Esto explica por qué muchos profesores están desmotivados y no se sienten socialmente apoyados ni reconocidos; incluso por qué creen que su labor no tiene sentido, ni futuro (Savater, 2002).

Las preguntas que surgen, entonces, son, bajo modelos educativos tradicionales o de control, no de evaluación:

- a) ¿Los maestros y los estudiantes se sienten inseguros, desconfiados y algunos desesperanzados?
- b) ¿Cómo se puede motivar a los alumnos, si los profesores están desmotivados?

La falta de motivación y/o frustración del docente repercutirá en la del estudiante. Por lo que la tarea de un nuevo modelo educativo debe considerar formas para motivar el auto-aprendizaje, no sólo del alumno, sino también del mismo docente. Esto añadido a que el docente debe mantenerse actualizado, porque de lo contrario los estudiantes lo superarán propiciando una ruptura de los viejos esquemas de autoridad de los maestros; quizá éstos incluso no se atreverán a reconocer ni que han sido rebasados en habilidades, conocimientos y/o actitudes ni que han sido ellos mismos quienes se dejaron o abandonaron a las consecuencias de un esquema tradicional.

Más aún, la mera posibilidad de enfrentar esta situación puede producir en la actitud docente que se adopten posturas conservadoras que obstaculizan y descalifican a los alumnos sobresalientes, y con mucho más fuerza cuando éstos son

críticos y creativos, en el sentido de ser: propositivos, originales, agudos, etc.

Ante la propuesta de un nuevo modelo educativo que enfatice un desarrollo basado en *competencias*, (entendidas éstas como *la conjunción armónica de conocimientos-habilidades y actitudes*) la inseguridad y desconfianza de los docentes tradicionales se manifestará en actitudes de manejo e interpretación del cambio desde un referente irreal, incongruente, demagógico o de crítica estéril.

Estos docentes prefieren anclarse en lo que conocen, en lo que manejan y en las formas actitudinales que han ensayado. Ahora bien, cuando no tienen una formación integral, por las pocas bases de las que disponen para obtener poder o autoridad académica frente a los estudiantes, usan su posición para ocultar su inseguridad y desconfianza.

La rigidez, la distancia que establecen con el alumno y los mecanismos de control, basados en el terror psico-académico que provocan los exámenes y la sanción como represión, son los mecanismos de poder que utilizan estos docentes. Lo anterior reproduce los mismos mecanismos de control que los administradores educativos emplean con ellos.

Finalmente, son docentes estándar, porque obedecen al modelo tradicional, lo reproducen y conservan.

## B. Grupo intermedio.

Los docentes en transición, generalmente, reconocen su inseguridad, desconfianza y hasta desesperanza, por lo que ante un nuevo modelo, sea basado en competencias en el sentido descrito o en otra forma que atente a lo establecido, no se sienten plenamente identificados, no se atreven a conocer de manera más cercana el proyecto, no saben si deben cambiar, o evaluar lo tradicional a partir de lo nuevo, o buscar otra alternativa que los motive, les apoye y reconozca.

En este grupo priva la confusión o la expectativa. El grupo demanda una mayor información que les brinde algunos elementos para tomar una decisión, a fin de avanzar o retroceder. Un *impasse* podría revelar la tensión que les genera su situación: ni se sienten con deseos de conservar ni se sienten seguros de avanzar ante lo incierto. Psicológicamente es necesaria esta etapa

en situaciones de cambio, "el regateo" descrito por Kübler Ross indica el proceso de asimilación de lo nuevo: la pérdida acarrea tener que afrontar tarde que temprano su aceptación, pero antes se experimenta:

- Negación
- Ira
- Regateo
- Resignación
- Aceptación

De modo que este grupo ya no se niega, tampoco está genuinamente molesto, sin embargo no avanza digámoslo así, resignado al cambio o aceptativo de él.

### C. Grupo de vanguardia.

En cambio, los docentes de vanguardia o progresistas son aquellos que han reflexionado sobre su práctica educativa, desde una perspectiva crítica y honesta, corrigen sus desaciertos, son más cercanos a los autoaprendizajes, aceptan la retroalimentación, son valorados por los estudiantes, se mantienen motivados y confían tanto en sí mismos, como en las potencialidades de los alumnos. También cuestionan los controles administrativos, para no reproducirlos cuando éstos contravienen el avance del cambio.

Para apoyar a los modelos tradicionales, en transición o de vanguardia, el "Modelo Educativo G-PEUX 2002" diseña metodologías y adopta actitudes *élite*, que cuestionan a los tres grupos de maestros.

En primera instancia, a través del Grupo Colegiado y la actividad estudiantil G-PEUX, se incorpora a los profesores de vanguardia, a partir de cursos de formación para docentes. También, mediante una estrategia informativa a la comunidad sobre el modelo y sus resultados genera el impacto necesario para permitir avanzar y/o retroceder a los docentes en transición.

Finalmente, el diseño de líneas por parte del Grupo Colegiado para trabajar con los jefes de carrera también permite avanzar en estrategias para lograr el trabajo colegiado con todos los docentes e ir diseñando metodologías para redimensionar el trabajo en equipo.

### Referencias Bibliográficas.

- Campirán, Ariel (1997), *Filosofía de la Existencia: la muerte, el sentido de la vida y otros ensayos*, Colección Textos Universitarios, Universidad Veracruzana, México.
- Campirán, Ariel (1999), "Critical Thinking y desarrollo de Competencias", en Morado, R. (1999).
- Campirán, Ariel (2000), "Estrategias didácticas", en Campirán, Guevara, Sánchez (Comps.) (2000) *Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo*, Colección Hiper-COL, Vol. I, NME-Universidad Veracruzana, México.
- Cantú, Ricardo (1984), *Las etapas del desarrollo administrativo. Un enfoque psicosocial*, Edit. Diógenes, México, D. F.
- Morado, Raymundo (1999), *La razón Comunicada*, Ed. Torres Asociados- UV-TDL-UX, México.
- Savater, Fernando (2002), *La educación y los valores de la ciudadanía, en Valores, Calidad y Educación*, Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación, Edit. Santilla, aula XXI, México, D.F.

en situaciones de cambio, "el regateo" descrito por Kübler Ross indica el proceso de asimilación de lo nuevo: la pérdida acarrea tener que afrontar tarde que temprano su aceptación, pero antes se experimenta:

- Negación
- Ira
- Regateo
- Resignación
- Aceptación

De modo que este grupo ya no se niega, tampoco está genuinamente molesto, sin embargo no avanza digámoslo así, resignado al cambio o aceptativo de él.

### C. Grupo de vanguardia.

En cambio, los docentes de vanguardia o progresistas son aquellos que han reflexionado sobre su práctica educativa, desde una perspectiva crítica y honesta, corrigen sus desaciertos, son más cercanos a los autoaprendizajes, aceptan la retroalimentación, son valorados por los estudiantes, se mantienen motivados y confían tanto en sí mismos, como en las potencialidades de los alumnos. También cuestionan los controles administrativos, para no reproducirlos cuando éstos contravienen el avance del cambio.

Para apoyar a los modelos tradicionales, en transición o de vanguardia, el "Modelo Educativo G-PEUX 2002" diseña metodologías y adopta actitudes *élite*, que cuestionan a los tres grupos de maestros.

En primera instancia, a través del Grupo Colegiado y la actividad estudiantil G-PEUX, se incorpora a los profesores de vanguardia, a partir de cursos de formación para docentes. También, mediante una estrategia informativa a la comunidad sobre el modelo y sus resultados genera el impacto necesario para permitir avanzar y/o retroceder a los docentes en transición.

Finalmente, el diseño de líneas por parte del Grupo Colegiado para trabajar con los jefes de carrera también permite avanzar en estrategias para lograr el trabajo colegiado con todos los docentes e ir diseñando metodologías para redimensionar el trabajo en equipo.

### Referencias Bibliográficas.

- Campirán, Ariel (1997), *Filosofía de la Existencia: la muerte, el sentido de la vida y otros ensayos*, Colección Textos Universitarios, Universidad Veracruzana, México.
- Campirán, Ariel (1999), "Critical Thinking y desarrollo de Competencias", en Morado, R. (1999).
- Campirán, Ariel (2000), "Estrategias didácticas", en Campirán, Guevara, Sánchez (Comps.) (2000) *Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo*, Colección Hiper-COL, Vol. I, NME-Universidad Veracruzana, México.
- Cantú, Ricardo (1984), *Las etapas del desarrollo administrativo. Un enfoque psicosocial*, Edit. Diógenes, México, D. F.
- Morado, Raymundo (1999), *La razón Comunicada*, Ed. Torres Asociados- UV-TDL-UX, México.
- Savater, Fernando (2002), *La educación y los valores de la ciudadanía, en Valores, Calidad y Educación*, Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación, Edit. Santilla, aula XXI, México, D.F.